

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Kwartalnik Związku
Nauczycielstwa Polskiego
poświęcony dziejom
wychowania i oświaty



Rok XXIV 2 (92) Warszawa 1981 kwiecień — czerwiec
Nasza Księgarnia

RADA REDAKCYJNA

HENRYK BARYCZ, STANISŁAW BRZozowski, MIROŚŁAWA CHAMCÓWNA
JAN DOBRZAŃSKI, BOLESŁAW GRZES, HENRYK JABLONSKI,
KAZIMIERZ KUBIK, BOGUSŁAW LEŚNODORSKI (przewodniczący),
STANISŁAW MICHAŁSKI, TOMASZ SZCZUCHURA, MARIAN WALCZAK,
WŁADYSŁAW WAWRZYŃOWSKI

REDAKCJA

RYSZARD WROCZYŃSKI (redaktor naczelny)

JAN HULEWICZ, JOZEF MIĄSO, TADEUSZ NOWACKI

SEKRETARZ REDAKCJI

WANDA WYROBKOWA-PAWŁOWSKA

REDAKTOR WYDAWNICTWA

WANDA WACIŃSKA

Tekst obcojęzyczny tłumaczyli:

MIKOŁAJ DUBRAWSKI i MAŁGORZATA MACHNACZ-ZARZECZNA

SPIS TREŚCI

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- JERZY TOPOLSKI: O przedmiocie i metodologii badań regionalnych w zakresie historii oświaty 171
DYSKUSJA nad rolą badań regionalnych dla historii oświaty 182

II. SYLWETKI

- Józef Kuczyński (1913—1977)*. — Oprac. TADEUSZ WIECZOREK 219

III. MATERIAŁY

- TADEUSZ SŁOWIKOWSKI: Działalność Krakowskiego Ogniska Historycznego w latach 1934—1939 225
JAN DRAUS: Gimnazjum w Kolbuszowej w latach 1911—1939 249
RYSZARD TERLECKI: Podziemne Gimnazjum i Liceum w Kolbuszowej 271
WIESŁAW THEISS: Pokłosie wydawnicze Roku Korczakowskiego 275

IV. KRONIKA

- Kronika Związku Nauczycielstwa Polskiego. Lipiec — grudzień 1980. —
Oprac. STANISŁAW BRZOZOWSKI 286
Wyniki Konkursu Historycznego ZNP w roku 1980 288

V. RECENZJE

- Vilniaus Universiteto Istorija 1579—1803, t. 1*, Vilniaus 1976, ss. 319; *Vilniaus Universiteto Istorija 1803—1940, t. 2*, Vilniaus 1979 ss. 342 — Rec. JACEK SOBCZAK 290
Ryszard Wroczyński: *Dzieje oświaty polskiej 1795—1945*, Warszawa 1980 PWN, ss. 371. — Rec. KLEMENS TRZEBIATOWSKI 292
Julian Dybiec: *Finansowanie nauki i oświaty w Galicji 1860—1918*, Kraków 1979, ss. 221. Uniwersytet Jagielloński. — Rec. RYSZARD ERGETOWSKI 294
Jadwiga Krajewska: *Czytelnictwo wśród robotników w Królestwie Polskim 1870—1914*, Warszawa 1979 PWN, ss. 180. — Rec. LESZEK ZASZTOWT 296
Dioniza Wawrzykowska-Wierciochowa: *Plaskowicka. Opowieść biograficzna*, Warszawa 1979 LSW, ss. 531. — Rec. MARIA ROTKIEWICZ. 300

VI. LISTY I POLEMIKI

- KONSTANTY OSTROWSKI: Do Redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” w Warszawie 303

СОДЕРЖАНИЕ

I. СТАТЬИ И РАБОТЫ

- ЕЖИ ТОПОЛЬСКИЙ: О предмете и методах региональных исследований в области истории просвещения 171
ДИСКУССИЯ об роли региональных исследований для истории просвещения 182

II. ПОРТРЕТЫ

- Юзеф Кучинский (1913—1977). — Обр. ТАДЕУШ ВЕЧОРЕК 219

III. МАТЕРИАЛЫ

- ТАДЕУШ СЛОВИКОВСКИЙ: Деятельность Краковского Исторического Очага в 1934—1939 годах 225
ЯН ДРАУС: Гимназии в Кольбушовой в 1911—1939 гг. 249
РЫШАРД ТЕРЛЕЦКИЙ: Подпольные Гимназия и Лицей в Кольбушовой 271
ВЕСЛАВ ТЕЙСС: Собрание литературных произведений изданных по поводу Корчаковской годовщины 276

IV. ХРОНИКА

- Хроника Союза Польских Учителей. Июль — Декабрь 1980. — Обр. СТАНИСЛАВ БЖОЗОВСКИЙ 286
Результаты Исторического Конкурса Союза Польских Учителей в 1980 г. 289

V. РЕЦЕНЗИИ

- История Вильнюсского Университета 1579—1893*, т. 1, Вильнюс 1979, стр. 319; *История Вильнюсского Университета 1893—1940*, т. 2, Вильнюс 1979. — Рец. ЯЦЕК СОБЧАК 290
Рышард Врочинский: *История польского просвещения 1795—1945*, Варшава 1980 ПВИ, стр. 371. — Рец. КЛЕМЕНС ТЖЕБЯТОВСКИЙ 292
Юлиан Дыбец: *Финансирование просвещения и науки в Галиции 1860—1918*, Краков 1979, стр. 221. Ягеллонский Университет. — Рец. РЫШАРД ЭРГЕ-ТОВСКИЙ 294
Ядвига Краевская: *Читаемость среди рабочих в Польском Княжестве 1870—1914*, Варшава 1979 ПВИ, стр. 180. — Рец. ЛЕШЕК ЗАШТОВТ 296
Диониза Вавжыковска-Верцехова: *Пласковицка*, Библиографический рассказ, Варшава 1979 ЛСВ, стр. 531. — Рец. МАРИЯ РОТКЕВИЧ 303

VI. ПИСЬМА И ПОЛЕМИКИ

- КОНСТАНТЫ ОСТРОВСКИЙ: В редакцию «Исторично-Просветительного Обзора» в Варшаве 303

CONTENTS

I. ARTICLES AND DISSERTATIONS

- JERZY TOPOLSKI: On the Subject and Methodology of Regional Studies
in the Field of Education 171
A DISCUSSION on the role of regional studies in the history of education . 182

II. CHARACTER SKETCHES

- Józef Kuczyński (1913—1977). — By TADEUSZ WIECZOREK 219

III. MATERIALS

- TADEUSZ SŁOWIKOWSKI: The activity of the Cracov Historical Centre
in the Years 1934—1939 225
JAN DRAUS: A Grammar-School in Kolbuszowa in the Years 1911—1939 . . . 249
RYSZARD TERLECKI: The Underground Grammar-School and Polish Se-
condary School in Kolbuszowa 271
WIESŁAW THEISS: The Literary Gleanings in the Year Devoted to Korczak. 275

IV. CHRONICLE

- Polish Teachers' Union Chronicle. July — December 1980. — By STANISŁAW
BRZOZOWSKI 286
The Results of Historical Competition Organized by Polish Teachers' Union
in 1980 289

V. REVIEWS

- Vilniaus Universiteto Istorija 1579—1803*, Vol. I, Vilnius 1979, pp. 319; *Vilniaus
Universiteto Istorija 1803—1940*, Vol. II, Vilnius 1979. — Reviewed by
JACEK SOBCZAK 290
Ryszard Wroczyński: *The History of Polish Education 1795—1945*, War-
szawa 1980 PWN, pp. 371. — Reviewed by KLEMENS TRZEBIATOWSKI. 292
Julian Dybicz: *The Financing of Science and Education in Galicia 1860—
1918*, Kraków 1979, pp. 221. Jagielloński University. — Reviewed by
RYSZARD ERGETOWSKI 294
Jadwiga Krajewska: *The Reading Habit among the Workers in the
Polish Kingdom 1870—1914*, Warszawa 1979 PWN, pp. 180. — Reviewed
by LESZEK ZASZTOWT 296
Dioniza Wawrzykowska-Wierciochowa: *Płaskowicka. A Bio-
graphical Story*, Warszawa 1979 LSW, pp. 531. — Reviewed by MARIA
ROTKIEWICZ 300

VI. LETTERS AND POLEMICS

- KONSTANTY OSTROWSKI: To the Editorial Staff of „Przegląd Historyczno-
-Oświatowy” in Warsaw 303

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JERZY TOPOLSKI
Poznań

O PRZEDMIOCIE I METODOLOGII BADAŃ REGIONALNYCH W ZAKRESIE HISTORII OŚWIATY *

I. Gdy zastanawiamy się obecnie nad historycznymi badaniami regionalnymi (niezależnie od dziedziny tych badań), nasuwa się przede wszystkim pytanie o ich miejsce i metody w obliczu trwającej — już ze znacznym nasileniem od paru dziesięcioleci — rewolucji metodologicznej, dotyczącej zresztą w większym czy mniejszym stopniu całokształtu nauk społecznych. Nie oznacza to stawiania postulatu, by badania regionalne miały na celu spełnienie z miejsca wszelkich najambitniejszych założeń dokonującej się przebudowy nauk historycznych, lecz wysunięcie na razie pewnych dyrektyw znacznie skromniejszych. Chodziłoby mianowicie o takie ukształtowanie świadomości badawczej (którą nazywamy świadomością metodologiczną) osób zajmujących się badaniami regionalnymi, by umożliwiała im ona zdawanie sobie sprawy, nawet w wypadku „najdrobniejszych” prac, z kierunku przemian i celów nowoczesnych badań z zakresu nauk społecznych.

Postulujemy zatem w pierwszym rzędzie uświadomienie sobie przez podejmujących badania regionalne globalnych celów nauki historycznej i zdawanie sobie sprawy z warunków umożliwiających osiągnięcie tych celów. Chodzi więc o to, by podejmowane badania cząstkowe, choć nadal będą one cząstkowymi, ujmować jako integralne części pewnych całości historycznych, czyli że badania te podejmować należy w perspektywie dyktowanej przez wymogi wspomnianej rewolucji metodologicznej.

Zanim zajmiemy się tą sprawą w sposób bardziej szczegółowy, należy powiedzieć kilka zdań o założeniach dokonującej się przebudowy nauk historycznych. Ogólnie określa się tę przebudowę mianem przełomu antypozytywistycznego, co oznacza, że nowe perspektywy nauk społecznych (w tym historycznych) wiążą się z przeciwstawianiem się tradycyjnemu wzorowi nauki pozytywistycznej. W historii model pozytywistyczny miał i ma swe pewne osobliwości i cechy charakterystyczne, skłaniające do mówienia w większym stopniu o modelu historiografii faktograficznej czy opiszowej. Nieraz, np. na gruncie nauki francuskiej, historiografię tę nazywa się „zdarzeniową” (événementielle). W modelu nauki pozytywis-

* Artykuł został przygotowany jako wprowadzenie do dyskusji na temat metodologii i znaczenia regionalnych badań oświatowych.

tycznej mieści się jeszcze odwoływanie do praw typu przyrodniczego (co nie pozwala na adekwatne ujmowanie działań ludzkich) i — ogólnie rzecz biorąc — modelowanie nauki o ludziach i społeczeństwie na wzór nauk przyrodniczych (np. fizyki).

Tymczasem w rozwoju nauki historycznej tego rodzaju ujęcia pozytywistyczne (w XIX w.) miały określony dodatni wpływ na kształt tej nauki, wnosząc do niej zainteresowanie prawami, procesami, tendencjami itp., czyli aspektami rzeczywistości wychodzącymi poza „zdarzenia” czy jednostkowe „fakty”. Równocześnie były opozycją w stosunku do spekulatywnych interpretacji opartych na swego rodzaju potocznej psychologii, tzn. psychologii wywodzącej się nie z nauki, lecz z potocznej wiedzy badacza. Niemniej, wspomniane wpływy pozytywistyczne, niosące zainteresowanie dla praw (pojmowanych na wzór przyrodniczy), nie mogły na dłuższą metę właściwie służyć badaniom historycznym, dążącym do integralnego przedstawienia przeszłości, czyli do rekonstrukcji ukazującej nie tylko obiektywne procesy i prawidłowości, lecz również działania ludzkie, czyli ludzi (grupy, klasy, jednostki itp.) jako twórców historii.

Mówiąc o historiografii pozytywistycznej czy tradycyjnej, mamy zatem przede wszystkim na myśli jej „faktograficzność”, czyli opisowość. W historiografii takiej fakty historyczne traktowane są jako „cegiełki”, z których wznosi się określoną budowlę. Każdy taki fakt może być niejako „wycięty”, pokazany w izolacji, zamieniony przez inny. Historyk ma za zadanie w swym badaniu „odbijać” rzeczywistość przeszłą, która jakoby właśnie z takich faktów — cegiełek się składa.

Łatwo zauważyć, że zasadniczym pytaniem badawczym dla tego rodzaju badania historycznego jest pytanie typu faktograficznego — co było? Badania podejmuje się przede wszystkim dlatego, aby wypełniać luki, czyli by dostarczać brakujących cegiełek w zamierzonej budowie, której zarysy dyktowane są z góry (choćby nawet historyk nie zdawał sobie z tego sprawy czy stwierdzał, że prowadzi badania bez jakichś z góry przyjętych założeń) przez reprezentowaną przez badacza ogólną wizję świata i człowieka. Wizję taką, formowaną zwykle przez potoczne uczestnictwo w życiu społecznym, posiada każdy historyk niezależnie od tego, jaką głosi opinię o metodologii własnych badań. Dlatego mówi się nieraz (np. J. Kmita), że pozytywistyczna metodologia badań odpowiada horyzontom potocznego doświadczenia. Nauki społeczne tego etapu nie przekraczają zatem horyzontów tego doświadczenia.

Zdawanie sobie sprawy z tego, że nasze poznanie świata czy — w przypadku badań historycznych — przeszłości nie jest proporcjonalne do stopnia faktograficznego odtwarzania przedmiotów badań, tzn. zdawanie sobie sprawy z tego, że stałe zwiększanie zakresu poznanych faktów nie zapewnia automatycznego i proporcjonalnego do tego zakresu poznania przeszłości, nie było procesem łatwym. Zresztą do dziś w praktyce ba-

dawczej dominują jeszcze postawy faktograficzne i podejmowanie badań, dyktowane chęcią zapalenia „luki” bądź przypadkowo napotkanym źródłem, bądź przypadkową sugestią. Badania te, oczywiście, nie są bez znaczenia, lecz dopiero wówczas wystąpić może pełniej ich naukowa rola, gdy poddane zostaną pozafaktograficznej interpretacji.

Jakiego zatem typu badania propagować należy w ramach nowoczesnej nauki historycznej. Są to badania, które za punkt wyjścia biorą nie potoczną wizję świata, lecz które dysponują jako punktem wyjścia teorią procesu historycznego, naukowo adekwatną i poddawaną stałej weryfikacji. Jedną z takich teorii, dziś w świecie najbardziej rozpowszechnioną, jest teoria materializmu historycznego. Będzie o niej jeszcze mowa w dalszym ciągu. Obecnie chodzi nam o podkreślenie niezbędności oparcia się na teorii i szukania tam zarówno podstawy konceptualizacyjnej badań (tzn. strukturalizacji opisu), jak i twierdzeń, które mogłyby być wykorzystane w wyjaśnieniach.

Perspektywa nowoczesnej historiografii jest perspektywą teoretyczno-wyjaśniającą, a nie faktograficzną. Badania podejmuje się w świetle tej perspektywy nie dlatego, by coś ustalić, lecz przede wszystkim dlatego, aby coś wyjaśnić. W tym ujęciu ustalanie faktów jest wstępem do dalszych etapów badania, czyli do odpowiedzi na właściwe pytanie badawcze typu — dlaczego tak było? Nowej historiografii chodzi przede wszystkim o to, by wyjaśnić przeszłość. Ta perspektywa nie pomniejsza wcale roli badań faktograficznych, monograficznych, regionalnych itp., lecz przeciwnie, nadaje im właściwą, większą rangę. Zrzuca z nich brzemie przyczynkarstwa, amatorstwa itd. Chodzi o to, że podejmowanie badań faktograficznych winno być dyktowane potrzebami ogólniejszymi, a więc przeciwstawienie się temu, by badania te podejmowano tylko dla nich samych. Da to w efekcie szybsze osiąganie celów, wymaga jednak poddania się jakiejś ogólnej myśli, ogólnemu planowi czy ogólnym założeniom.

Mówiąc o wspomnianych poprzednio „potrzebach ogólniejszych”, mamy na myśli dwie sprawy: potrzeby wyjaśniania (trzeba „zebrać fakty”, gdyż są one niezbędne do wyjaśnień) oraz potrzeby syntezy (trzeba „zebrać fakty”, gdyż są niezbędne do ujęć ogólnych, syntetycznych).

Łatwo zauważyć, że tego rodzaju perspektywa badawcza pozwala na znajdowanie „miejsca” dla wszelkich badań cząstkowych. Nie ma to jednak być formalne miejsce dyktowane prostym pytaniem faktograficznym, lecz potrzebami wyjaśnienia czy syntezy. Nie ma tu znaczenia, czy owe wyjaśnienia lub ujęcia syntetyczne przeprowadza badacz zajmujący się fragmentarycznymi ustaleniami faktograficznymi, czy też inni badacze. Perspektywa badawcza pozostanie ta sama, a o nią chodzi nam tu przede wszystkim. Perspektywa ta wymaga, rzecz jasna, odpowiedniej świadomości metodologicznej badaczy.

II. Badania regionalne nad dziejami oświaty są przykładem fragmentarycznych lub cząstkowych badań historycznych. Podobnie można mówić o regionalnych badaniach z zakresu historii gospodarczej, politycznej czy historii kultury. Badania takie można prowadzić bądź w sposób tradycyjny, bądź w sposób nowoczesny. Badania tradycyjne typu regionalnego miały, jak wiadomo na przykładzie wielu innego typu badań, dodatkowe cechy negatywne, bowiem często prowadziły je osoby do tego nie przygotowane. W tym przypadku wspomniana faktograficzność czy opisowość przybierały karykaturalny charakter tak wielokrotnie już krytykowany, szczególnie w stosunku do dawnych monografii regionalnych. Tylko znikomą część tych badań mogła być czy może być wykorzystana w budowaniu syntez lub w wyjaśnieniach.

Powtórzmy zatem, iż podejmując badanie o charakterze cząstkowym i regionalnym, szczególnie gdy miałoby to być badanie podejmowane jako swego rodzaju uboczna działalność humanistów (np. nauczycieli), podstawową sprawą jest odpowiednie nastawienie badawcze, czyli posiadanie świadomości metodologicznej, zgodne ze scharakteryzowanymi już założeniami przełomu antypozytywistycznego. Chodzi o integralne traktowanie podjętego badania, czyli o umiejętność osudzenia go w szerszym kontekście i zdawanie sobie sprawy z różnego rodzaju powiązań z ogólnym procesem historycznym. Jeśli zatem ktoś podejmuje np. badanie dotyczące działalności jakiejś osoby, niezbędne jest, by zdawał sobie sprawę z tego, co zbadanie tej działalności wniesie do poznania całego procesu historycznego (choćby w danej dziedzinie), co przez to ma zostać wykazane, co takie badanie wyjaśni, jaki szerszy problem historyczny naświetli itp.

Oto przykład z dziedziny historii kultury materialnej. Powiedzmy, że kto podejmuje, w oparciu o odpowiednie źródła, badania nad jakąś częścią ubioru mieszczan poznańskich w XVIII wieku (np. nad guzikami). Potraktowanie tego badania w sposób izolowany, pozytywistyczny, czyli z perspektywy tradycyjnej, ogranicza badacza do opisu badanego przedmiotu, nie daje mu poczucia ważności analizowanych spraw. Skoro zaś, wychodząc z perspektywy syntetycznej i wyjaśniającej, podejmujemy ten drobny temat, gdyż widzimy w owych guzikach m.in. odzwierciedlenia takich spraw, jak mentalność mieszczan (np. naśladowanie szlachty w szczegółach ubiorów), przemiany w sferze statusu społecznego warstw ówczesnego społeczeństwa itp., wówczas sytuujemy się w innej zupełnie przestrzeni. Wiemy, że przez swe fragmentaryczne badania wchodzimy na pola bardzo szerokie, a dla poznania przeszłości rzeczywiście ważne. Uprzednio jednak badacz musi zdobyć odpowiednie przekonanie, czyli odpowiednią świadomość metodologiczną. Dlatego tak ważna jest dla każdego badania refleksja metodologiczna i teoretyczna.

Mówiąc o odpowiednim nastawieniu metodologicznym badaczy z za-

kresu regionalnych dziejów oświaty, chodzi przede wszystkim o zdawanie sobie sprawy z następujących problemów:

- 1) z ogólnych założeń nowoczesnych badań historycznych;
- 2) z miejsca szeroko pojętej oświaty w procesie historycznym;
- 3) z miejsca i roli regionu, którego badanie dotyczy w całokształcie dziejów narodu.

W sumie mamy tu do czynienia z kilkoma płaszczyznami sytuującymi badanie w szerszym kontekście, czyli mechanizmami nadającymi badaniu walory integralności. W wypadku badań regionalnych nad dziejami oświaty ważniejsza jest niewątpliwie płaszczyzna sytuująca oświatę w procesie historycznym, jakkolwiek nie można pomniejszać roli odpowiednich badań z historii oświaty dla dziejów regionu. W tym ostatnim wypadku może przede wszystkim chodzić o uzyskiwanie właściwych ocen roli danego regionu w historii narodu. Mógł bowiem dany region (np. Wielkopolska czy Małopolska lub jakieś określone „ziemie”, miasta czy osady wiejskie) odegrać w takim czy innym aspekcie rolę inicjującą, z takiego czy innego punktu widzenia ważną.

Szczególną wszakże uwagę należy przypisać uświadomieniu sobie roli oświaty, będącej przedmiotem interesujących nas tu badań; do czego z kolei niezbędne jest odwołanie się do teorii procesu historycznego. Jest oczywiste, że teorii tych jest wiele. Nas interesuje tu teoria materializmu historycznego, a w każdym razie pewna jej interpretacja (jak sądzimy oddająca adekwatnie myśl twórców tej teorii), w świetle której czynnik świadomości ludzkiej znajduje swe właściwe miejsce w procesie historycznym. Sprawa wyboru teorii jest tutaj niezwykle ważna, a nawet decydująca. Dla zdania sobie z tego sprawy wystarczy przypomnienie, jakie „miejsce” w syntezach historycznych pozostawiała historiografia pozytywistyczna (tak w wersji faktograficznej, jak i „procesualnej”) wszelkiej problematyce kultury.

Rozważania o kulturze, a więc sprawy świadomości, zachowania, instytucji kultury, wytworów kultury, spychane bywały na krańce opisu historycznego, zwykle jako „doczepione” rozdziały czy punkty. W historiografii tej proces historyczny jest porozrywany na tradycyjnie wydzielane ciągi (np. polityczny, gospodarczy itp.), uszeregowane według przypisywanej im przez badacza ważności, lecz nie powiązane wewnętrznie i nie przynoszące wyjaśniającego się obrazu.

Tymczasem trzeba wziąć pod uwagę, że proces historyczny ma niejako dwie strony: subiektywną i obiektywną, czyli świat ludzkich (indywidualnych, grupowych, klasowych itd.) decyzji i działań oraz świat globalnych efektów tych działań, faktów i procesów, nie wyrażających się bezpośrednio w kategoriach działań ludzkich. Ujmując z grubsza (przynajmniej tak przyjmujemy to w ramach naszego rozumienia teorii materializmu historycznego), jest tak, że subiektywnie podejmowane działania

ludzkie, zmierzające do uzyskania określonego celu (założeniem badawczym jest tu człowiek działający świadomie i celowo, a więc już nie człowiek właściwy koncepcjom psychoanalitycznym) dają określone, obiektywne — a więc niezależne od subiektywnych, jednostkowych zamierzeń — efekty globalne. Owe globalne rezultaty ludzkich działań, czyli ludzkie tworzenia historii, tworzą to, co nazywamy procesem historycznym. Człowiek zatem — jak to niejednokrotnie podkreślali Marks i Engels — realizując swe cele (czyli zaspokajając swe takie czy inne potrzeby), „produkuje” zarazem proces historyczny. Wytwarzając wartości użytkowe, człowiek wytwarza zarazem wartości w ogóle, wydatkuje bowiem nie tylko pracę konkretną, lecz pracę w ogóle. Ów proces historyczny wytworzony przez działalność ludzką stanowi z kolei określony zespół obiektywnych warunków, w których ludzie działają. Są one dla nich warunkami działania. Marks stwierdzał w swym znanym sformułowaniu, że ludzie sami tworzą swą historię; nie tworzą wszakże jej dowolnie, lecz w zastanych warunkach, przekazanych im przez przeszłość.

Nader ważne w kontekście interesujących nas tu rozważań jest dalsze stwierdzenie ogólnej teorii procesu historycznego. Otóż, warunki działania nie wpływają na ludzi w sposób bezpośredni, na kształt przyrodniczy, lecz jedynie za pośrednictwem świadomości. Oznacza to, biorąc ogólnie, że dla decyzji ludzkiego działania i samego sposobu działania ważna jest wiedza ludzka o tych warunkach. Gdyby było inaczej, tzn. gdyby warunki obiektywne wpływały na ludzi bezpośrednio, w tych samych warunkach wszyscy musieliby działać tak samo. A przecież tak nie jest. Oczywiście, wiedza o warunkach działania (a także systemy wartości działających) nie są jakimiś czynnikami autonomicznymi, lecz kształtują się w oparciu o warunki obiektywne; niemniej owe warunki wpływają na ludzi tylko za pośrednictwem ich świadomości.

W tym ujęciu wiedza o świadomości ludzkiej jest dla historyka niezbędnym elementem wszelkich wyjaśnień działań ludzkich. Nie jest jakimś dodatkowym fragmentem historycznego opisu relacjonującym pewne aspekty tego procesu, lecz czynnikiem mającym swe (uwidocznione w teorii) aktywne miejsce w rozwoju historycznym. Można w ten sposób mówić o swego rodzaju (związanej z antypozytywistycznym przeciwieństwem w humanistyce) rehabilitacji badań dotyczących takich spraw, jak dzieje ideologii, mentalności, nauki, religii, kultury w ogóle itd. W tym kontekście ogromnego znaczenia nabierają badania nad dziejami oświaty wypełniającej poważne miejsce, jakie w procesie historycznym znajduje się między obiektywnymi warunkami działania ludzkiego a samymi działaniami.

III. Gdy mowa o miejscu czy o roli oświaty w procesie historycznym, nie wystarczy wspomniane wyżej stwierdzenie o wpływie świadomości na ludzkie działania i o wadze odpowiednich badań historycznych. Stwier-

dzenie to wymaga dalszej konkretyzacji. Chodzi mianowicie o bardziej szczegółowe określenie przedmiotu badań historii oświaty; tylko bowiem w ten sposób można z kolei budować odpowiednią wersję konkretnej metodologii, uwzględniającej osobliwości tych badań. Jest to oczywiście zadanie stosunkowo trudne i wymagające długotrwałych wysiłków. Ogólna metodologia nauk i metodologia historii, a także metodologia innych nauk społecznych, mogą w tym przypadku stanowić jedynie niezbędne punkty wyjścia.

Przede wszystkim stwierdzić trzeba, że badania dziejów oświaty są w pierwszym rzędzie częścią badań dziejów szeroko pojętej kultury. Kulturę traktujemy przede wszystkim jako pewien stan świadomości ludzkiej (indywidualnej i społecznej). Kultura jest w tym ujęciu zarówno procesem, jak i stanem, której istotą jest zmienianie czy wzbogacanie świadomości. Pojęcie kultury początkowo oznaczało, jak wiadomo, uprawę roli, choć już w starożytności, np. u Cycerona, używano w sposób przenośny określenia: „upraw umysłu”. To pierwotne pojęcie kultury jako „uprawy umysłu” uległo z jednej strony rozszerzeniu (o dziedzinę ludzkich postaw i wytworów), a z drugiej — zwężeniu, do pewnych tylko typów ludzkich działań i ich wytworów, takich jak w szczególności działalność artystyczna, upowszechnianie postępu intelektualnego itp. W efekcie mówi się o kulturze w szerszym (nas tu interesującym) oraz węższym znaczeniu. Owo szersze znaczenie obejmuje, naszym zdaniem, całość analizowanego poprzednio układu pośredniczącego między działaniami ludzkimi a obiektywnymi warunkami tych działań.

W tym kontekście powstaje pytanie o sens i zakres pojęcia „oświata”. Można posłużyć się w tym względzie analogiami płynącymi z analizy pojęcia kultury. Oświata jest zatem, co nie ulega wątpliwości, zarówno procesem, jak i stanem. Jest procesem kształtowania ludzkiej świadomości oraz równocześnie stanem tej świadomości, choć w badaniach nacisk zwykle kładzie się na odtwarzanie owego procesu i jego mechanizmów. Badanie kolejnych stanów świadomości — to badanie kształtowania się tej świadomości, czyli badanie efektów działań mających na celu kształtowanie świadomości, a więc działań oświatowych. Dla uprzytomnienia sobie zarysowanej tu dwukierunkowości badań należy zwrócić uwagę na szczególnie charakter badań dziejów oświaty, czyli badań oświatowych w ogóle. Należy stwierdzić, że podstawa teoretyczna działań oświatowych — pedagogika — jest zarówno nauką teoretyczną, jak i praktyczną. Nauki teoretyczne analizują strukturę rzeczywistości oraz ją wyjaśniają, zaś nauki praktyczne — opierając się na ustaleniach dociekań teoretycznych weryfikowanych empirycznymi — mają za zadanie odpowiedź na pytanie: Co należy uczynić, aby uzyskać określony efekt (np. wychowawczy)? W ten sposób do nauk praktycznych wchodzi również badanie efektów działania, czyli skutków określonych zabiegów. W przypadku badań oświatowych chodzi o badanie efektów odpowiednich działań.

Z tego względu, mówiąc o historii oświaty, należy zdawać sobie sprawę z tego, że nie chodzi tu jedynie o historię koncepcji oświatowych i działań oświatowych (wraz z historią ludzi i instytucji), lecz również o badanie skuteczności tych działań i przekształceń w zakresie świadomości społecznej. Rozszerza to znacznie pole dociekań z zakresu historii oświaty i wiąże się z wkraczaniem w wiele dziedzin przeszłości. Oczywiście, nie jest to w każdym zakresie zadanie dla historyka oświaty, ważna jest jednak jego świadomość, iż z wyników jego badań korzystać muszą przedstawiciele różnych specjalności historycznych, jeśli chcą wyjaśnić przeszłość w sposób możliwie integralny. Przecież od stanu intelektualnego społeczeństwa uzależnione jest nie tylko działanie ludzi, lecz i rezultaty tych działań. Nie z innego powodu, jak tylko z potrzeby wyjaśnienia, wielu historyków gospodarczych podjęło np. badania nad stanem oświaty społeczeństwa, i to nie tylko oświaty ekonomicznej. Wystarczy przytoczyć przykład badań wybitnego historyka gospodarczego prof. C. Cipolli, który — obok prac z zakresu historii gospodarczej — przygotowuje ujęcie porównawcze stanu edukacji różnych społeczeństw świata. Nie można głębiej badać dziejów politycznych, dziejów nauki czy dziejów obyczajów itp. bez równoczesnego prowadzenia badań z zakresu historii oświaty. Wydaje się, że dotychczasowe badania z historii oświaty były pojmowane w sposób zbyt wąski, ograniczony głównie do spraw szkolnictwa, koncepcji oświatowych czy dziejów historii. Nie postulując zmian w tym zakresie o charakterze rewolucyjnym, chcielibyśmy jedynie ukazać niezbędność nadania tym badaniom (uzupełnionym o słabo dotąd badane dziedziny) szerszych perspektyw, wynikających przede wszystkim z przemyśleń dotyczących teorii procesu historycznego i analizy przedmiotu badań historyczno-oświatowych.

IV. Z tego, co powiedziano, wynika, że badania historyczno-oświatowe są badaniami wielokierunkowymi i trudnymi, dotyczącymi bowiem w pierwszym rzędzie delikatnej materii — świadomości. Upłynie jeszcze sporo czasu, zanim rozwinięta się zadowalająca metodologia badań nad świadomością w ogóle; niemniej obserwujemy w nauce historycznej wiele starań w tym względzie i wiele interesujących propozycji. Wszystkie one muszą za punkt wyjścia przyjąć badanie świadomości przez wskaźniki, czyli przez pewne cechy zewnętrzne — postawy, działania, wytwory, język itp. Problemem zasadniczym jest zatem dobór odpowiednich wskaźników, odzwierciedlający procesy w sferze świadomości. Mogą to być badania o bardziej jednostkowym charakterze (np. biograficzne) bądź też różnego rodzaju analizy statystyczne, dające wgląd w procesy masowe. Wydaje się jednak, że z perspektywy badań regionalnych ważna jest przede wszystkim świadomość tego rodzaju postępowania w wypadku określonych badań; praktycznie zaś badacze koncentrować się będą

w większości na wykorzystywaniu licznych źródeł ułatwiających przedstawianie działań oświatowych, ludzi i instytucji, co nie wymaga wyraźniejszego wkraczania w badania wskaźnikowe dotyczące świadomości.

Dla wszystkich wszakże badań ważne jest odwoływanie się do metodologii, przy stałym jednak pamiętaniu o tym, że metodologia jest wiedzą, która ulega rozwojowi wraz z postępem badań. Ulega także weryfikacji.

Warto, być może, parę zdań powiedzieć o strukturze metodologii historii rozważań metodologicznych. Otóż metodologia historii może być podzielona na dwie sfery: po pierwsze, na zbiór narzędzi logicznych, umożliwiających analizę pracy historyków i przez nich stosowanych, a po drugie — zbiór określonych dyrektyw ułatwiających selekcję i hierarchizację faktów oraz czynników. Owe dyrektywy są bądź twierdzeniami ogólnej teorii procesu historycznego (np. materializmu historycznego), bądź też konkretyzacjami tych twierdzeń, umożliwiającymi ich stosowanie do bardziej konkretnych sytuacji historycznych. Gdyby w każdym wypadku aplikować do badań ogólne stwierdzenia teorii (np. że czynnikiem decydującym o rozwoju historycznym jest czynnik ekonomiczny), można by dojść do dotkliwych deformacji obrazu przeszłości. W przytoczonym tu wypadku czynnika ekonomicznego trzeba pamiętać, że teoria ogólna mówi, iż czynnik ten jest decydujący w „ostatniej instancji”; w konkretnych zaś sytuacjach działanie jego może być modyfikowane (pośredniczone) przez działanie wielu innych czynników.

Konkretyzacja teorii ogólnej winna zdawać sobie sprawę z tych innych możliwych sytuacji. Wymaga to, oczywiście, badań empirycznych, co bardzo wyraźnie zwraca uwagę na ścisłą więź metodologii z badaniami konkretnymi. Badacz winien mieć świadomość współuczestnictwa w rozwijaniu metodologii badań, a w każdym razie — z roli jego badań w weryfikacji twierdzeń mających spełnić funkcję dyrektyw metodologicznych. Konkretyzacja ogólniejszych dyrektyw metodologicznych jest zadaniem dla badaczy. Jeśli poniechają oni tej pracy, pozbędą się tym samym możliwości podnoszenia poziomu własnych analiz oraz narażą się na niebezpieczeństwo bezpośredniego stosowania twierdzeń ogólnych teorii do badań szczegółowych.

Jedną z najważniejszych dyrektyw metodologicznych, wynikających z ogólnej teorii procesu historycznego, a zarazem będących podstawą realizacji przełomu metodologicznego w badaniach humanistycznych, jest dyrektywa integralnego traktowania obiektywnej i subiektywnej strony procesu historycznego. Mówiąc o traktowaniu integralnym obu tych stron, czyli świata ludzkich działań (motywacji) i świata obiektywnych procesów, mamy na myśli przede wszystkim wyjaśnianie biorące pod uwagę jedność obu tych stron. Chodzi, mówiąc konkretnie o to, by przy wyjaśnieniach w badaniu historycznym nie poprzestawać na wyjaśnieniu jednego tylko ze wspomnianych dwu aspektów. Oznacza to, że gdy wyjaśniamy jakiś proces (np. rozwój szkolnictwa), nie możemy poprzestać

na przytoczeniu pewnej liczby czynników mających na to wpływ (np. czynnika ekonomicznego, politycznego itd.), lecz także trzeba ustalić, jakich to działań ludzkich (jednostek, grup, klas, partii, instytucji itp.) ów rozwój był efektem.

Wyjaśnianie przez odwoływanie się do czynników, a zarazem prawidłowości, jest tylko jednego typu wyjaśnieniem. Jest to przy tym wyjaśnienie, które ma charakter mechaniczny. Żadne czynniki czy prawidłowości nie działają poza ludźmi. Tworzą one tylko pewne możliwości, które stają się rzeczywistością dopiero wówczas, gdy „poruszają” je ludzkie motywacje i ludzkie działania. Może powiedzieć, że jednym z czynników rozwoju handlu (w jakimś okresie historycznym) była dogodna sieć dróg oraz sprzyjające warunki polityczne (np. brak wojen), ale przecież czynniki te mogły sobie spokojnie istnieć bez wpływu na handel, gdyby nie określone potrzeby ludzkie, wpływające na ludzkie motywacje i działania.

To co powiedzieliśmy, nie zmusza do wyciągania wniosku, iż w każdym szczegółowym badaniu należy przeprowadzać jakies scharakteryzowane wyjaśnienia integralne. Wyjaśnienia takie muszą być przeprowadzane na szczeblu ustaleń syntetycznych. W każdym razie ważna jest odpowiednia świadomość metodologiczna badaczy. Dyrektywa wyjaśniania integralnego ma znaczenie inspirujące: wskazuje na możliwe obszary wyjaśnień. Wymaga stałej pracy nad jej konkretyzacją.

Przy wyjaśnianiu działań ludzkich (indywidualnych, grupowych, instytucji itd.) najbardziej adekwatny wydaje się model wyjaśniania racjonalnego, zwany także interpretacją humanistyczną. W wypadku tego modelu badacz winien zrekonstruować cel działania, system wartości działającego czy działających oraz ewentualnie czynnik emocjonalny. Gdy bada działania jednostek, winien wiązać wchodzącą tu w grę świadomość (tzn. wiedzę i normy) z odpowiednim nurtem świadomości społecznej, np. świadomość działacza oświatowego z panującymi w świadomości społecznej przekonaniami. Z kolei świadomość społeczna — już jako pewien proces czy fakt obiektywny — winna być poddawana badaniu wyjaśniającemu w oparciu o czynniki i prawidłowości.

W tym wypadku mamy do czynienia z innymi rodzajami modelu wyjaśniania. Jest to tzw. model dedukcyjno-nomologiczny. W wypadku tego modelu historyk winien powołać się na adekwatną prawidłowość, aby wyjaśnić jakiś fakt szczegółowy (jakiś proces). Daje to możliwość wydedukowania skutku (który chcemy wyjaśnić), z owej prawidłowości czy z większej liczby prawidłowości oraz z faktu szczegółowego, do czego upoważnia odwołanie się do tej prawidłowości. Z uwagi na słaby jeszcze rozwój teorii historycznych — zakres pozwalający na odwoływanie się do prawidłowości jest jeszcze dość ograniczony. Niemniej jednak historycy stwierdzają coraz więcej hipotez wyjaśniających, wpływając przez to pośrednio na rozwój teorii.

Wyjaśnianie dedukcyjno-nomologiczne (np. wyjaśniające powstanie ka-

pitalizmu w nowożytnej Europie rozwojem miast i mieszczaństwa) wymaga stałego uzupełniania przez odwoływanie się do modelu wyjaśniania racjonalnego. Chcemy np. wiedzieć nie tylko, dlaczego powstał kapitalizm, lecz dlaczego ówczesni ludzie tak działali, że efektem globalnym ich działań był rozwój kapitalizmu.

Historiografia wyjaśniająca musi opierać się na znacznie bardziej skomplikowanej metodologii aniżeli tradycyjna historiografia opisowa. W moim referacie mogłem jedynie w sposób ogólny wspomnieć o kierunkach owej metodologii i o potrzebie zmian w świadomości metodologicznej badaczy. Postulat tych zmian jest niezależny od tego, jakiego rodzaju badania historyczne prowadzimy. Odnosi się on zarówno do badań analitycznych, jak i do badań syntetycznych, do badań mających charakter ogólny, jak i do badań o wymiarach regionalnych. Badania regionalne są w nowoczesnej historiografii bardzo potrzebne. Ich rola wydatnie przy tym wzrasta.

BIBLIOGRAFIA

- J. Kmita, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa 1971.
- J. Topolski, *Marksizm i historia*, Warszawa 1977.
- J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1973.
- J. Topolski, *Materializm historyczny jako teoria i metodologia historii*, [w:] *Pamiętnik XII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, Katowice 1979, s. 57—65.
- J. Topolski, *Rozumienie historii*, Warszawa 1978.
- Zagadnienie przelomu antypozytywistycznego w humanistyce*, praca zbiorowa pod red. J. Kmity, Warszawa—Poznań 1978.

DYSKUSJA NAD ROLĄ BADAŃ REGIONALNYCH DLA HISTORII OŚWIATY (W DNIU 23 III 1980 ROKU)

BOLESŁAW GRZEŚ — PRZEWODNICZĄCY SESJI
Komisja Historyczna ZNP

Chciałbym serdecznie powitać Koleżanki i Kolegów na naszym spotkaniu — naradzie czy seminarium, jak by to można nazwać. Czynię to w imieniu zarówno Redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, redaktora naczelnego tego czasopisma prof. Ryszarda Wroczyńskiego oraz Komisji Historycznej ZG ZNP.

W związku z 75-leciem naszej organizacji i działalności oświatowej Związku — w wielu ośrodkach naukowych, w wyższych uczelniach pedagogicznych, a także w środowiskach związkowych, w komisjach historycznych podejmowane są liczne próby opracowywania poszczególnych zakresów działalności związkowej bądź syntetycznych monografii.

Wiemy, że problemów związanych z oświatą i szkolnictwem nie można rozpatrywać w oderwaniu od procesów historycznych, bez prześledzenia ich rozwoju na obszarach całego Kraju — myślę tu o dawnych województwach i powiatach. Wiemy też, że rozwój ten przebiegał i wciąż przebiega w ścisłym związku z procesem demokratyzacji.

Dlatego też z inicjatywy kol. Wroczyńskiego i Redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” postanowiliśmy zaprosić Państwa na dzisiejsze spotkanie, żeby i tą drogą włączyć się do ukierunkowania prac badawczych, które są podejmowane w uczelniach i komórkach związkowych siłami aktywności nauczycielskiej, szczególnie przez naszych zasłużonych Kolegów — działaczy Związku.

Obecnie otwieram dyskusję nad referatem prof. Jerzego Topolskiego, który, niestety — nie mógł przybyć na dzisiejsze spotkanie. Napisany przez niego referat wprowadzający przedstawił zebranym mgr Wojciech Wrzosek.

Po zakończeniu dyskusji, zebraniu wniosków i próbie podsumowania naszych rozważań prosiłbym Kolegów przewodniczących terenowych komisji historycznych o pozostanie na sali dla ustalenia pewnych spraw organizacyjnych.

Pragnę też Kolegów poinformować, że zarówno referat, jak i wypowiedzi uczestników dyskusji na temat roli i znaczenia badań regionalnych dla oświaty będziemy się starali opublikować na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”.

WOJCIECH WRZOSEK

Poznań

Chciałbym wypowiedzieć kilka uwag na temat ograniczeń, jakie napotykać mogą badania regionalne nad oświatą z uwagi na niedostatki świadomości metodologicznej wśród badaczy. Spostrzeżenia te ukazać mogą ewentualną przydatność refleksji metodologicznej dla badań nad oświatą.

Oświata stanowi jedynie pewien fragment działań pedagogicznych, prowadzonych przez powołane do tego instytucje obsługiwane przez profesjonalnych uczestników praktyki pedagogicznej. Zaliczamy tu wszelkiego typu szkoły, towarzystwa oświatowe, instytucje nauczające świeckie i nieświeckie. Do praktyki pedagogicznej poza oświatą zalicza się działania przyswajające treści świadomości społecznej, prowadzone przez rodzinną, środowiska towarzyszące na co dzień człowiekowi (np. grupy

rówieśnicze, sąsiedzi, współtowarzysze pracy itp.). Jest to nieprofesjonalny fragment praktyki pedagogicznej. Nie jest istotne, czy uczestnicy tej nieprofesjonalnej praktyki pedagogicznej świadomie podejmują swe działania, czy nie.

Rezultatem całokształtu działań pedagogicznych jest określony stan świadomości społecznej, określonych grup i w określonych momentach czasowych. Ich rezultatem jest osiągnięty poziom świadomości w sferze techniki i technologii, polityki i kultury w najszerszym sensie. Otóż z tego punktu widzenia jasno widać, że badanie instytucji oświatowych, działalności jednostek wybitnych czy poglądów pedagogicznych nie może dać pełnego obrazu efektów działań pedagogicznych.

Wydaje się jednak, że efekty tych działań są bardzo ważne dla historyka, ponieważ dla niego ważny jest stan świadomości minionych społeczeństw. Istnieje konieczność badania efektów działań prowadzonych przez zinstytucjonalizowaną sferę praktyki pedagogicznej; mają one istotny wpływ na kształt i przemiany świadomości, a przekonania wchodzące w skład świadomości motywują ludzi bądź do powielania znanych działań, bądź do podejmowania działań nowych. Istnieje konieczność wyjaśnienia zjawiska polegającego na coraz większym wpływie instytucjonalnej praktyki pedagogicznej na kształt świadomości społecznej.

Historycznie przyglądając się tej sprawie, obserwujemy, że coraz więcej czasu musi dać jednostka, aby móc wypełnić nowoczesne zadania choćby np. produkcyjne. Konieczność rekonstruowania świadomości społecznej w jej całokształcie, jak i poszczególnych jej fragmentów, np. świadomości historycznej, narodowej, politycznej, religijnej, estetycznej, etycznej — jawi się jako jedno z najdonioślejszych zadań dla nauki historycznej w świetle współczesnych badań metodologicznych. Poglądy rozpoznawane w trakcie badań, głoszone przez światłe jednostki, świadczą jedynie bezpośrednio o przekonaniu jednostki, niewiele natomiast o ich upowszechnieniu, a przecież tylko upowszechnione spełnić mogły ważną rolę.

Kolejna kwestia dotyczy krytykowanej często przyczynkowości, wycinkowości i ograniczoności niektórych badań regionalnych. Prace tego typu prowadzić mogą do ukształtowania wśród współczesnych czytelników fałszywego obrazu minionej rzeczywistości. Badania te spełniają oczekiwania pozapoznawcze. Wzmagają patriotyzm lokalny, wytwarzają poczucie przywiązania do regionu, wpływają na konsolidację społeczności lokalnej, motywują do efektywnej pracy na rzecz regionu. Wspomniane oczekiwania nie są jednak identyczne z oczekiwaniem poznawczym, jakie skierowuje pod adresem badaczy regionalnych współczesna nauka historyczna. Jedną z tych przyczyn niezaspokojenia, jakie odczuwamy próbując posługiwać się ustaleniami badań regionalnych, jest partykularne pojmowanie przedmiotu badań.

Niejednokrotnie dziedzina badań — przedmiot wysiłków poznawczych — rozumiana jest nie jako obszar czasoprzestrzenny, konstytuowany z uwagi na kryteria historyczne, lecz z uwagi na współczesny instytucjonalny, tj. administracyjny, zakres badań prowadzonych przez badaczy zrzeszonych w regionalnych instytucjach. Nawiasem mówiąc, w razie częstych zmian administracyjnych możliwość wykorzystywania prac tak ograniczonych zmniejsza się także w aspekcie ideologicznym. W szczególności, ograniczenia przestrzenne, podjęte z uwagi na współczesne kryteria, stanowią przyczynę pomijania rzeczywistego zakresu przestrzennego minionych zjawisk. Dlatego też opisy bywają niepełne i nierzeczywiste.

Reasumując, badania regionalne mogłyby być lepiej wykorzystywane w pracach syntetyzujących także wówczas, gdyby założenia metodologiczne badań regionalnych i nieregionalnych były zbieżne. Osiągnąć to można przez upowszechnianie dorobku współczesnej metodologii historii, a także przez kierowanie zapotrzebowań na określone badania ze strony „centrali” do badaczy regionalnych. Lepiej wówczas skoordynowane byłyby wysiłki, z pożytkiem dla nauki historycznej.

TOMASZ SZCZUCHURA *

Warszawa

W związku z tezami prof. Topolskiego i treścią odbitki jego artykułu w „Dziejach Najnowszych” nasunęło mi się kilka uwag, a mianowicie:

1. Kształtowanie się terytoriów regionalnych nie jest procesem zamkniętym, trwa nadal i będzie trwało. Granice takich terytoriów były i są zmienne, dostosowują się — tak w dalszej przeszłości, jak i dziś — do podziałów terytorialnych i w mniejszym stopniu do warunków gospodarczych. Również ostatni podział administracyjny kraju z 1975 r. będzie wpływał na dobór tematyki opracowań regionalnych.

2. Regionalne badania historyczne spełniają dwojaką rolę. Po pierwsze, przysparzają nauce historycznej „cegielek”, które służą jej do konstruowania ogólnych wniosków i syntez, po drugie, są ważnym elementem i dźwignią życia umysłowego i kulturalnego w terenie pozbawionym ośrodków życia naukowego. Aktywizują je, pogłębiają w nich wiedzę o przeszłości.

3. Nauce historycznej służą nie tylko badania regionalne, prowadzone przez ludzi zajmujących się historią profesjonalnie i pracujących w ośrodkach naukowych. Zajmowanie się jak najszerszych kręgów społecznych badaniami historycznymi, poszerzanie się „zaplecza” dla nauki historycznej, jest zjawiskiem pozytywnym. Należy je popierać i ukierunkowywać, zwłaszcza że ukazują się w druku opracowania tzw. „amatorów”, których nie powstydziliby się ludzie zatrudnieni w ośrodkach naukowych.

4. Przy sposobności warto poruszyć jeszcze jedną sprawę. Pojawiają się niekiedy apele o scentralizowanie zasobów czasopism przez przenoszenie ich z bibliotek prowincjonalnych do głównych ośrodków życia umysłowego. Nie można tego popierać. Wprowadzić byloby to wygodne dla pracujących w tych ośrodkach, ale ogoliliby to mniejsze ośrodki i podcinało rozwój w nich życia społeczno-kulturalnego. Uzasadnionym potrzebom dużych ośrodków naukowych można i trzeba zaradzić inną drogą, mianowicie przez szerokie wykorzystywanie mikrofilmów i odbitek kserograficznych, wymiany międzybibliotecznej i rozbudowę aktualnej informacji o zasobach bibliotecznych.

TEODOR MUSIOŁ

Opole

Zaproszenie na konferencję poświęconą metodologii badań regionalnych w zakresie dziejów oświaty i wychowania przyjąłem z dużym zadowoleniem. Konferencja ta była bardzo potrzebna i na czasie. Szkoda tylko, że referat prof. Topolskiego o metodologii badań regionalnych nad dziejami oświaty ograniczony został do wywodów teoretycznych z metodologii badań historycznych w ogóle, bez głębszego wnikania w problemy badań regionalnych, ich niedostatków, trudności, osamotnienia, co jest głównym tematem konferencji. Przecięż to regionalne ośrodki badawcze są głównym motorem intelektualnego ożywienia kulturalnego. Przybliżają obrazy życia dawnych mieszkańców, ich strojów, wierzchołków, obrzędów, obyczajów. Przywołują obrazy kształcenia w różnych instytucjach oświatowych.

W naszej historii narosło wiele legend, zmieniających się z biegiem lat w dogmatyczne prawdy historyczne. To samo obserwujemy w historii oświaty i wychowania. Czasem to, co nam ona przekazuje, niewiele ma wspólnego z prawdą. To często mity obrosłe naukowymi przypisaniami. Dotyczy to zwłaszcza opracowań biograficznych.

* Tekst nadesłany i odczytany na Sesji.

Nasza literatura pedagogiczna nie posiada własnej historii wychowania w Polsce. A że ją posiada, o tym wszyscy jesteśmy przekonani. Czy jednak możliwa jest jej rekonstrukcja? Blżej chyba jesteśmy odpowiedzi twierdzącej. Czy jednak blżej niż 200 lat temu, kiedy to Koliątaj pisał o stanie oświecenia w Polsce?

Nasza historia oświaty nie posiada pełnej monografii Związku Nauczycielstwa Polskiego. Nie wolno o tym zapominać w roku jubileuszowych uroczystości 75-lecia jego istnienia.

Poziom prac regionalnych w zakresie oświaty i wychowania jest różny. Zależy on przede wszystkim od pomocy metodologicznej i merytorycznej placówek naukowych i szkół wyższych. W Opolu pod tym względem znajdujemy się w dobrej sytuacji. Posiadamy Instytut Śląski, a w nim Zakład Oświaty i Wychowania z bogatym naukowym dorobkiem własnym. Obecnie przystępujemy do badań nad dziejami oświaty śląskiej od najdawniejszych do współczesnych czasów.

Na dzieje oświaty i kultury ogólnonarodowej składają się dzieje regionów. Nie można napisać syntezy dziejów oświaty i wychowania w Polsce bez znajomości i dorobku regionalnego w tej dziedzinie, dorobku publikowanego. Większość regionalnych ośrodków badawczych wymaga jednak dużej pomocy metodologicznej i merytorycznej ze strony placówek naukowych.

Śląsk odegrał poważną rolę w dziejach kultury narodu polskiego, zwłaszcza w XIII i XIV wieku. Potem zniweczyła wszystko germanizacja tych ziem. Opole posiada dzisiaj znowu dwie wyższe szkoły akademickie, kilka instytutów naukowych. Nauczyciele redagują od lat własny „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego”, poświęcony współczesnej szkole i nauczycielowi, dziejom oświaty i wychowania. Od 25 lat wychodzi „Kwartalnik Opolski”, pierwszy polski periodyk w dziejach tej ziemi.

Istnieją obszary historii, także oświatowej, pokryte milczeniem. Czas wydobyć je na światło dzienne. Pamiętamy bowiem, że kraj, który nie ma własnej historii, czeka zagłada.

RYSZARD W. WOŁOZYŃSKI

Warszawa

Chciałbym podzielić się kilkoma myślami, płynącymi z doświadczeń pracy z nauczycielami historii w systemie doskonalenia nauczycieli Instytutu Kształcenia Nauczycieli. W ramach tego Instytutu staramy się od 7 lat pobudzać także nauczycielskie inicjatywy do podejmowania badań naukowych, zachęcając historyków do samodzielnych studiów, przede wszystkim w zakresie historii regionalnej. Przed zarysowaniem wyników działań zespołu Zakładu Historii i Nauki o Społeczeństwie IKN warto jeszcze zastanowić się, jak wygląda sytuacja w zakresie podejmowania badań nad dziejami oświaty w porównaniu z innymi dziedzinami badań przeszłości poszczególnych regionów.

W zasadzie nie ma w terenie większych skupisk osób, zainteresowanych tą sprawą. Nie ma również, niestety, zbyt wielu mecenasów, którzy by byli skłonni zająć się badaniami dziejów oświaty, aby je pobudzać, a zwłaszcza finansować. Trudno jest stworzyć zespoły ludzi, którzy, wzajemnie doskonaląc się, rzeczywiście byliby w stanie prowadzić badania nad regionem w tymże regionie, co jest sprawą szczególnie ważną. Obecnie zdarza się, że władze lokalne są zainteresowane studiami nad dziejami poszczególnych miast czy większych terenowych jednostek administracyjnych. Najczęściej jednak starają się wtedy pozyskać fachowych pracowników naukowych, często spoza terenu, którzy mogą zapewnić szybkie opracowanie monograficzne na odpowiednim poziomie naukowym, nie wyczerpujące jednak należycie znacznej części materiałów miejscowych. Brak

jest inicjatyw długofalowych, zapewniających lepsze możliwości prowadzenia prac badawczych przez miłośników przeszłości regionu, zainteresowanych dziejami jego oświaty.

Poszczególne oddziały Polskiego Towarzystwa Historycznego mogą łatwiej skoncentrować uwagę swych członków na szerszej tematyce dziejów najnowszych, np. okupacji czy kampanii wrześniowej na danym terenie. Są to sprawy przyciągające większą liczbę zainteresowanych, którzy, oddziaływając na siebie wzajemnie, są w stanie podnieść na wyższy poziom metodologiczny swe dociekania. Szczególnie ważny jest tu postulat krytycznego podejścia do źródeł, co często bywa najtrudniejsze dla indywidualnych, na wpol amatorskich poczynań badaczy dziejów regionalnych.

Wydaje się zatem, że nasze badania historyczne nad szkolnictwem wymagają stworzenia większej liczby ośrodków skupiających rozmaite inicjatywy terenowe. Oczywiście „Przegląd Historyczno-Oświatowy” od lat spełnia funkcję centralnego odbiorcy, a nawet koordynatora prac, podejmowanych w terenie przez nauczycieli. Jedyne ogólnopolskie czasopismo, wzmocnione niekiedy podobnymi zainteresowaniami redakcji lokalnych wydawnictw, nie może jednak sprostać zapotrzebowaniu społecznemu.

Wśród nauczycieli historii istnieją silne tendencje i ambicje wyjścia poza zakres codziennej pracy szkolnej. Znam wiele inicjatyw podejmowania badań historii szkolnictwa, historii oświaty swojego regionu. Zdarzają się tu autorzy jakby wstydzący się swych „prywatnych” studiów — wydaje im się stale, że ich wyniki są nader dalekie od wymagań stawianych autorom monografii czy artykułów historycznych. Bywają też wypadki odwrotne, gdy surowy materiał czy swoiste „prefabrykaty” traktowane są jako gotowe prace, zasługujące na szybką popularyzację.

Sprawa wymaga daleko żywszego zainteresowania ze strony wszystkich czynników oświatowych i pozaoświatowych. Wszelkie inicjatywy badawcze należy kompetentnie kierować pod właściwym adresem i zachęcać nauczycieli do nawiązywania kontaktów ze środowiskami wyspecjalizowanymi w badaniach oświaty w poszczególnych regionach.

W naszym Instytucie udało się skupić dwie grupy osób zainteresowanych badaniami nad przeszłością oświaty w seminariach naukowych. Wyniki prac uczestników tych seminariów są już widoczne w postaci opracowań, opublikowanych na kartach pierwszej części „Zeszytów Naukowych IKN — Historia” (Warszawa 1979 WSiP). Drugi zeszyt jest już złożony w wydawnictwie, materiały do dalszych — w znacznej części skompletowano. Rezultaty badań jeszcze raz potwierdzają słuszność podstawowych założeń metodologicznych, że zbadanie spraw szczegółowych, związanych z problemami lokalnymi, rzuca nowe światło na problematykę ogólnokrajową. Przykładem jest np. sprawa początków kształcenia nauczycieli szkół elementarnych — tzw. parafialnych — w dawnej Polsce.

We wszystkich pracowniach związanych z dziejami Komisji Edukacji Narodowej mówi się o Seminarium Nauczycielskim w Łowiczu jako o przedsięwzięciu w tych czasach zaledwie planowanym, właściwie nie zrealizowanym. Tymczasem badania prowadzone w archiwach łowickich przez dra Jana Juszczyka ukazują inne oblicze działalności tej placówki i jej dużo starszy rodowód. Inaczej więc rysują się początki kształcenia nauczycieli szkół elementarnych dla potrzeb całego kraju, aczkolwiek sprawa związana była początkowo tylko z lokalną inicjatywą.

Celowość dalszego rozwijania dobrze pomyślanych i odpowiednio ukierunkowanych badań lokalnych nie może budzić wątpliwości. Zarazem dbać trzeba, aby wyniki tych studiów wpływały należycie na coraz pełniejszy obraz dziejów oświaty w całej Polsce.

JÓZEF GRZYWNA

Kielce

Pragnę parę słów poświęcić dwom sprawom, mianowicie sprawie regionu i znaczeniu badań regionalnych dziejów oświaty i wychowania.

Trzeba wyjść od stwierdzenia, że w ostatnim okresie nastąpił znaczny rozwój badań regionalnych, ale wystarczy przejrzeć *Bibliografię historii Polski*, niektóre czasopisma historyczne i historyczno-oświatowe, centralne i regionalne, aby dojść do przekonania, że dotychczasowe badania koncentrowały się w większości nad takimi problemami, jak sprawy handlu, rzemiosła, rolnictwa, natomiast w znacznie mniejszym stopniu nad dziejami oświaty i wychowania. Nawet w wielu monografiach sprawy oświaty i wychowania zostały potraktowane marginesowo albo zupełnie pominięte.

Niezależnie od tego typu zastrzeżeń stwierdzić musimy, że postęp badań regionalnych w zakresie oświaty i wychowania jest niewątpliwy, ale na marginesie jedna refleksja, mianowicie że badaniom tym nie towarzyszyły dotychczas w odpowiednim stopniu teoretyczne rozważania nad założeniami metodologicznymi, organizacją oraz funkcjami naukowymi i społecznymi badań regionalnych. Są to na pewno problemy bardzo trudne, złożone i kontrowersyjne, ale to nie zwalnia historyków od dyskusji nad nimi.

Pierwsza kwestia, która powinna w mym przekonaniu być dostrzegana, to konieczność opracowania definicji pojęcia regionu historycznego — definicji, która mogłaby być przyjęta przez środowisko naukowe. Śledząc przebieg dyskusji dochodzi się do wniosku, że dotychczasowe definicje regionu historycznego mają charakter propozycji, i w zasadzie poza ich twórcami nie zdołały pozyskać większej liczby zwolenników. Problem jest tym bardziej palący, że środowiska historyków przychylają się coraz bardziej do tezy, że monografia powinna dotyczyć określonych regionów historycznych, a nie jednostek administracyjnych.

Druga kwestia: należy zdawać sobie sprawę z faktu, że wyjaśnienie pojęcia regionu historycznego nie rozwiąże wszystkich problemów badawczych. Przeciwnie, niektóre z nich skomplikuje. Np. badania typu statystycznego, dla których potrzebne są pewne obszary porównywalne, a takich przecie obszarów porównywalnych nie ma, bo nie ma stałych granic regionów. Brak możliwości porównania uniemożliwia poznanie dynamiki zmian.

Trzecia kwestia: dziś coraz częściej używa się pojęcia „region społeczno-ekonomiczny”, „społeczno-polityczny”, „geograficzny”, „fizyczno-geograficzny” itp. Zachodzi wobec tego pytanie, czy jest uzasadnione wprowadzenie pojęcia regionu lub podregionu oświatowego lub oświatowo-kulturalnego i czy ta ewentualność ułatwiłaby badaczom pełniejsze wykazanie miejsca oświaty w procesie historycznym oraz miejsca całego regionu w całokształcie dziejów narodu?

Inne pytanie dotyczy oceny znaczenia regionalnych badań naukowych. O tych badaniach na ogół mówiono i mówi się źle. A przecież wpływ na efekty badawcze ma zarówno sam temat, jak i stopień doskonałości warsztatu historyka oraz stopień rozległości jego zainteresowań. A więc wątpliwości należy sprowadzić do podstawowego pytania: jak się pisze? Chodzi m.in. o to, czy pisząc potrafimy dostrzec i wydobyć te prawidłowości, które są prawidłowościami ogólnopolskimi, oraz wydobyć cechy specyficzne tylko dla problemów regionalnych. Pamiętać trzeba, że w badaniach regionalnych można wykorzystać bogate, miejscowe źródła, a także znajomość terenu. W tym względzie historyków-regionalistów nie zastąpią historycy oświaty i wychowania z prężnych ośrodków akademickich. Historyk oświaty pracujący w terenie ma możliwość dotarcia do źródeł przechowywanych w zbiorach prywatnych, w archiwach parafialnych, składnicach akt miejscowych instytucji, organizacji, szkół itp. W niektórych wypadkach przebogate zbiory akt wymagają nawet zabiegów selekcyjnych.

Wszyscy wiemy, że są zle nie tylko opracowania regionalne, ale trafiają się też słabe prace syntetyczne o tematyce ogólnokrajowej. Słabość tych prac wynika m.in. z braku odpowiednich materiałów archiwalnych wytwarzanych przez centralne instytucje oświatowe i in. czy ze sposobu ich wykorzystywania, ale i nieumiejętnego przechowywania tych materiałów w archiwach, składnicach, instytucjach w terenie, a więc z ich rozproszenia.

W tej sytuacji każda lub prawie każda synteza, która nie opiera się na pracach szczegółowych, będzie dziełem chybnym. A więc w tym wypadku rozwijanie badań regionalnych jest nieodzowne z punktu widzenia potrzeb szerokiej syntezy. Nie mniej ważną rolę spełniają badania regionalne z zakresu oświaty i wychowania przy korektach ustaleń ogólnych, które wyprzedzały badania szczegółowe i były w pewnym okresie w nauce obowiązujące, a żywot ich skróciły badania regionalne, oparte na nie znanych dotychczas źródłach.

Badania regionalne mają również i inne znaczenie w procesie poznawania problematyki ogólnokrajowej w zakresie oświaty i wychowania. Poza tym że w niektórych wypadkach mogą inicjować badania ogólne, mogą też niekiedy stanowić warunek nieodzowny do dokonania jakiegokolwiek postępu w procesie poznawczym. Ilustracją tej tezy są chociażby dzieje parafialnego szkolnictwa kalwińskiego w Polsce. Zresztą wachlarz tego typu problemów badawczych jest dość szeroki i dotyczy różnych okresów historycznych.

Pamiętać jednak należy, że badania regionalne, i to nie tylko z zakresu oświaty i wychowania, nie mają często żadnego znaczenia w procesie badań problematyki ogólnokrajowej. Znawcy problematyki wymieniają na ogół trzy tego powody: a) na skutek badania faktów o znaczeniu zupełnie marginalnym; b) kiedy zestaw pytań badawczych jest ustalany dowolnie i odbiega od kwestionariusza pytań w skali ogólnopolskiej; c) w sytuacji, kiedy historyk oświaty analizuje problematykę regionalną lub lokalną bez uwzględniania sytuacji ogólnopolskiej, a więc kiedy pracy badawczej brakuje tzw. szerszego oddechu.

FRANCISZEK JANUSZEK

Białystok

Jako wieloletni badacz regionalny problematyki oświatowej, pragnę skupić uwagę zebranych na wnioskach dla terenowych komisji historycznych, wynikających zarówno z dzisiejszych obrad, jak i bogatej literatury przedmiotu.

Wniosek pryncypialny, który mnie nurtuje już od dłuższego czasu, to ten, że funkcjonowanie i struktura wielu komisji historycznych winny być w niejednym przypadku zreorganizowane. Opracowywanie problematyki regionalnej w świetle kanonów współczesnej metodologii i wymagań stawianych publikacjom w tym zakresie nie może nosić znamion amatorszczyzny.

„Badania historyczne regionalne — jak pisał Stanisław Herbst prawie 20 lat temu powołując się na Jana Rutkowskiego — wymagają specjalizacji naukowej bodaj w wyższym stopniu niż ogólnonarodowe”. A dalej: „Zadaniem historyków ośrodków pozauniwersyteckich jest [...] pisanie — pogardliwie do niedawna traktowanych — przyczynków. Przyczynek jednak ma służyć nie tylko przypadkowemu utrwalaniu faktów, musi być przyczynkiem do czegoś. Musi stanowić uzupełnienie jakiegos zagadnienia. Musi być poza tym przydatnym naukowo”. Aktualnie zaś Jerzy Topolski konstatuje, że: „Postęp nauki historycznej nie zamyka drogi badaczom regionalnym, lecz każe je inaczej pojmować. Muszą one ze swego założenia być jedynie pewną odmianą naukowego badania historycznego”. A na innym miejscu dodaje, że w badaniach historycznych obowiązują te same założenia i dyrektywy metodologiczne, które dotyczą wszelkich badań historycznych.

W podobnym duchu wypowiada się jeszcze wielu autorów. Nie ma tu miejsca na ich przytaczanie, są powszechnie znane w środowiskach historyków akademickich.

Trzeba też zwrócić uwagę i na to, że nasze komisje historyczne zajmują się problematyką z dziedziny historii najnowszej, a nawet współczesnej, co stawia przed badaczem dalsze wysokie wymagania metodologiczne. Z tego wynika, że badania regionalne wymagają gruntownego przygotowania zarówno metodologicznego, jak i pogłębionych studiów historycznych.

Czy jednak wszyscy autorzy publikacji regionalnych uniknęli niedociągnięć wynikających z zasad obowiązujących w badaniach historii najnowszej i współczesnej, omówionych choćby przez Celinę Bobińską w artykule *Pożytki i niebezpieczeństwa dystansu historycznego*, czy tych, na które w sposób syntetyczny zwrócił uwagę Jerzy Topolski w artykule *Polska Ludowa — metodologiczne problemy jej dziejów?* Jak wykazują choćby moje skromne obserwacje, potwierdzone zresztą przez wielu działaczy związkowych — śmiem twierdzić, że nie. Skład komisji historycznych ZNP jest różny, zależny od środowiska, kontaktów tych komisji z ośrodkami naukowymi, zadań stawianych sobie przez komisje itp. W wielu wypadkach jest to nawet zespół ludzi bardzo ofiarnych, zaangażowanych i ambitnych.

Cóż z tego, gdy ta postawa nie jest poparta odpowiednim przygotowaniem teoretycznym i praktycznym. Dobrze jest jeszcze, jeżeli w skład tych komisji wchodzi nauczyciele historii, ale tak nie jest. A przecież musimy sobie wyraźnie powiedzieć, że nawet nie każdy nauczyciel historii to historyk przygotowany do zorganizowania sobie warsztatu badawczego. Dlatego tak wiele rozczarowań. Ich relacje, pisane nawet z pozycji najbardziej zaangażowanych i dlatego najczęściej subiektywnych, nie poparte materiałem dowodowym, lub pisane w oderwaniu, nie powiązane z procesem historycznym regionu — przypominają niejednokrotnie — jak to kiedyś określił Jan Rutkowski — badania spekulatywne „stawów hampstydzkich” tudzież niektóre spostrzeżenia nad teorią „skakania żab” Samuela Piekwicka.

W celu poprawienia sytuacji i zapobiegania trwonieniu sił i czasu na mało produktywną, najczęściej też mało wartościową działalność badawczą wielu zespołów, proponuję wyodrębnić przy każdej MKH grupę ludzi najbardziej do tego przygotowanych, którą nazwiemy zespołem naukowo-badawczym, zresztą, mniejsza o nazwę. W zakres kompetencji tego zespołu wchodziłoby prowadzenie badań naukowych i opracowywanie publikacji w formie syntez regionalnych. Wobec wysokich i szczegółowo określonych wymagań stawianych tym opracowaniom — zespoły te winny być otoczone opieką ze strony Komisji Historycznej ZG ZNP w Warszawie.

Opieka ta musiałaby polegać na zabezpieczaniu fachowej pomocy w pracach badawczych, a przybierać winna różne formy w zależności od sytuacji, w jakiej funkcjonują poszczególne MKH. W wypadku kiedy MKH znajduje się w mieście, które jest równocześnie siedzibą wyższej uczelni z wydziałami humanistycznymi, dysponującymi odpowiednimi pracownikami naukowymi — pomoc ta winna polegać na podporządkowaniu działalności zespołu badawczego MKH któremuś z samodzielnych pracowników naukowych uniwersytetu czy WSP.

Nauczyciele akademicy są przecież członkami ZNP i przy centralnie sterowanej przez ZG ZNP akcji można by znaleźć niejednego ofiarnego docenta czy profesora, który podjąłby się tego obowiązku. Dla zespołów zorganizowanych przy MKH w miastach pozbawionych takich możliwości należałoby się postarać o konsultanta z jednej z najbliższych uczelni wyższych, który by znalazł na to czas i chęć, by przyjmując od czasu do czasu przedstawicieli zespołu, co jakiś czas, np. raz w semestrze, bądź w razie potrzeby dojechać do komisji historycznej i ukie-

runkować tam prowadzone badania. Pomoc ZG ZNP winna iść również w kierunku doskonalenia metodologicznego członków zespołów — dzisiejsza konferencja jest przykładem, że jest to możliwe; chodzi jednak o to, aby dzisiejszy przykład rozszerzyć i pogłębić.

Ważnym zadaniem MKH — poza prowadzeniem prac naukowo-badawczych — jest również zabezpieczanie materiałów źródłowych, i to różnego rodzaju: zarówno dokumentów pozostałych po zlikwidowaniu powiatowych rad zakładowych, jak i gromadzonych w toku prawidłowo organizowanych badań socjograficznych, np. ankiet czy wywiadów. Zabezpieczanie i porządkowanie archiwalnych materiałów wymaga znajomości odpowiednich przepisów oraz zdolności ich oceny pod względem walorów źródłowych. Praktyka terenowa wskazuje, że w tej dziedzinie jest różnie, najczęściej bardzo źle. Ileż to źródeł uległo bezpowrotnie zniszczeniu! Wiedzą o tym doskonale koledzy prowadzący badania. Gdzie podziało się tak wiele dokumentów dotyczących funkcjonowania nie tylko szkół, powiatowych rad zakładowych ZNP lub Inspektoratów oświaty, ale także kuratoriów oświaty czy okręgów ZNP, nie mówiąc już o takich instytucjach, jak TPD, uniwersytety ludowe, TKK, świetlice osiedlowe itp.

Precyzyjnego warsztatu wymaga również przygotowanie narzędzi badawczych w zakresie badań socjograficznych, w naszym wypadku służących do utrwalania faktów w sferze uczuć, myśli i doznań, stanowiących ważne źródło przyszłych badań historycznych. I tu, jak się rzekło, brak personelu fachowego. Moim zdaniem — prace te winien wykonywać, nazwijmy go roboczo — zespół archiwistów. I w tym wypadku staje się niecodzowne organizowanie (sterowane centralnie przez Komisję Historyczną ZG ZNP) różnych form doskonalenia w zakresie archiwistyki przez fachowy personel archiwów państwowych i specjalistów w zakresie badań historycznych, metodologów pedagogiki społecznej czy socjologów. Poddaję tylko myśl — szczegóły wymagają dopracowania. Pragnę jedynie podkreślić, że struktura zespołów badawczych we wszystkich terenowych komisjach historycznych musi zależeć od potrzeb wynikających z doraźnych zadań stawianych im przez środowiska.

JÓZEF KRASUSKI
kielec

Dotychczasowe badania dziejów oświaty i szkolnictwa obejmowały głównie tylko dwa aspekty tej problematyki. Zarówno w pracach syntetycznych, jak i monograficznych mamy bogaty zestaw informacji na temat myśli pedagogicznej, ukazujących najróżnorodniejsze koncepcje dydaktyczno-wychowawcze i organizacyjne. Wiemy też dużo na temat praktyki, a więc jak organizowano wychowanie, jakie działały szkoły, czego i jak uczono itp. Znacznie już skromniejszą wiedzą dysponujemy o zasięgu i rezultatach działalności oświatowej. Często niewiele wiemy, w jakim stopniu szkolnictwo określonej epoki historycznej wpływało na zmianę świadomości społecznej danego regionu czy państwa, ponieważ nie znamy zasięgu scholaryzacji i jej skuteczności. Odtwarzanie owego brakującego ogniwa wydaje się być najpilniejszym zadaniem historyków wychowania.

Sprawa jest ważna tym bardziej, że omawiany mankament metodologiczny dotyczy nie tylko dziejów odległych, w stosunku do których ścisłe ustalenia są już często niemożliwe, ale również i czasów najnowszych. Przykładem problemów z historii najnowszej, które szczególnie wymagają badań, są sprawy szkolnictwa oraz oświaty jawnej i tajnej w okresie okupacji oraz wpływu postępowego ruchu nauczycielskiego na funkcjonowanie szkoły jako instytucji dydaktyczno-wychowawczej. Obydwa problemy znane są bardziej w sferze ideologicznej niż pedagogiczno-socjologicznej. Wiemy o ich funkcjonowaniu i kształtowaniu się w atmosfere-

rze rodzących się mitów, które niejednokrotnie przysłaniały rzeczywistość. Przykładem takiego mitu jest, do dziś powtarzana w publikacjach, liczba miliona uczniów objętych tajnym nauczaniem na poziomie szkoły powszechnej w roku szkol. 1941/42 na terenie Generalnej Guberni. Nie pomogły szczegółowe wyjaśnienia w obydwu wydaniach mojej książki, że chodzi tu o zwykłą pomyłkę, polegającą na dodaniu jednego zera. Siła mitów jest ogromna, tym bardziej gdy są one tworzone przez uznane autorytety.

Szczegółowe i względnie prawdopodobne rozwiązanie wspomnianych wyżej problemów nie będzie możliwe bez dobrze zorganizowanych badań regionalnych, które umożliwią nie tylko dotarcie do rozproszonych w terenie dokumentów, ale również do żyjących jeszcze działaczy z tego okresu. Przez dobrze zorganizowane badania regionalne nie rozumiem jednak prowadzonych przez wielki ośrodek naukowy badań nad określonym regionem, ale odpowiednio inspirowaną działalność samego regionu.

Aby badania regionalne były skuteczne, muszą być spełnione, jak się wydaje, następujące warunki:

1. Musi być powołany — najlepiej, gdy będzie to działanie samorządne — względnie stały zespół ludzi.
2. W skład zespołu powinni wchodzić fachowcy z odpowiednim doświadczeniem metodologicznym i erudycją oraz autentyczni działacze oświatowi.
3. Zespół musi zorganizować odpowiednią liczbę osób z terenu swego działania, które będą osobiście zaangażowane w prowadzonych badaniach.
4. Efekty pracy zespołu winny mieć charakter wymierny w postaci publikacji, dyplomów, sesji, konferencji itp.

Wydaje się, że przedstawione wyżej warunki, przynajmniej częściowo, spełnia Międzywojewódzka Okręgowa Komisja Historyczna ZNP w Kielcach, którą mam zaszczyt — obok obecnego tu kol. Jana Kupea — reprezentować. Przedmiotem zainteresowania Komisji jest jawne i tajne szkolnictwo i ruch nauczycielski na Kielecczyźnie. Z tego okresu posiadamy już dość znaczny dorobek. Do ważniejszych prac wydanych drukiem należą:

Tak zwany kielecki zeszyt „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” z 1971 roku.

Książka pt. *Nauczyciele Kielecczyzny w walce o szkołę polską w latach okupacji 1939—1945*, Kielce 1979.

Słownik nauczycieli — ofiar wojny i uczestników ruchu oporu 1939—1945, t. II: *Ziemia Kielecka*. Jest to obszerna praca wydana na razie techniką małej poligrafii, a przyjęta do druku przez Krakowski Oddział PAN. Redaktorem tomu jest zespół z drem S. Oską na czele.

Kilkanaście artykułów i rozpraw w periodykach centralnych i regionalnych.

Z inspiracji Komisji Historycznej powstało sporo prac magisterskich dotyczących tajnego nauczania i ruchu związkowego w regionie, napisanych w Pracowni Historii Wychowania i Organizacji Szkolnictwa Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Powstało też wiele innych opracowań i wspomnień, które stanowią materiał źródłowy dla Komisji Historycznej.

Obecnie przygotowaliśmy do druku materiały do kieleckiego tomu „Rocznika Komisji Nauk Pedagogicznych PAN Oddział w Krakowie”. „Rocznik”, redagowany przez dra Stanisława Oskę, zawierać będzie materiały dotyczące szkolnictwa w czasie okupacji na Kielecczyźnie. Przygotowujemy również wybór dokumentów niemieckich w tłumaczeniu polskim, dotyczących polityki oświatowej okupanta na terenie GG, ze szczególnym uwzględnieniem byłego dystryktu radomskiego. Redaktorem i tłumaczem jest doc. Czesław Szczepańczyk, współautor 2-tomowego wyboru dokumentów w języku niemieckim.

Z problematyki ruchu związkowego przygotowujemy do druku materiały z sesji naukowej, poświęconej 40 rocznicy strajku nauczycielskiego na Kielecczyźnie.

Efekty naszych badań regionalnych są wynikiem odpowiedniej organizacji pracy, zaangażowania i fachowości całego zespołu. W jego skład wchodzi znani w kraju działacze oświatowi na czele z Janem Kupcem, człowiekiem o niespożytej energii, i nauczyciele akademicy z WSP w Kielcach, mający w swym dorobku monografie tajnego nauczania na terenie Polski i Kielecczyzny oraz liczne rozprawy i artykuły. Trzon naukowy Komisji Historycznej stanowią: dr Adam Massalski, dr Stanisław Ośko i doc. Józef Krasuski.

Poczynania Komisji popierane są przez władze uczelni, Związku i Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych. Prace Komisji idą dwoma zasadniczymi torami. Pierwszy — to inspiracja, polegająca na organizowaniu sesji naukowych, konferencji, ogłaszaniu konkursów, na skłanianiu do pisania wspomnień, referatów, biogramów itp. Szczególną troską Komisji jest stałe uaktywnianie członków komisji historycznych niższych szczebli. Ich działalność była szczególnie efektywna przy zbieraniu materiałów do słownika biograficznego i szerokiej akcji na rzecz umieszczania w szkołach tablic pamiątkowych ku czci nauczycieli — ofiar wojny i okupacji. Dużą pomoc w badaniach regionalnych stanowi współpraca z nauczycielami przygotowującymi rozprawy magisterskie i doktorskie, których tematyka łączy się z przedmiotem naszych zainteresowań. Drugi tor działalności Komisji — to ocenianie, weryfikacja i redagowanie zdobytych materiałów oraz pomoc metodologiczna w pracach indywidualnych.

Zamierzeniem Komisji Historycznej ZNP w Kielcach jest doprowadzenie do pełnej syntezy monografii szkolnictwa jawnego i tajnego w czasie okupacji oraz nauczycielskiego ruchu związkowego na Kielecczyźnie, przy czym główną uwagę kierujemy na efekty tej działalności.

Przykładem tak rozumianych badań jest przygotowany do druku artykuł pt. *Wpływ tajnego nauczania na rozwój sieci szkolnictwa średniego na Kielecczyźnie w latach 1945—1948*. Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej, nagrodzonej na konkursie ogłoszonym przez ZG ZNP.

MARIAN KOWALSKI

Międzyrzec Podlaski

Pragnę naświetlić zagadnienia, które są przedmiotem badań regionalnych, podjętych przez Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Międzyrzeczu Podlaskim, dotyczących historii oświaty i wychowania. Region ten nie posiadał i nadal nie ma wyczerpujących na ten temat publikacji zarówno z dawnych czasów, jak i obecnego okresu. Towarzystwo nasze — jedyne towarzystwo naukowe w dzisiejszym województwie białkopodlaskim — powstało w 1968 r. i odtąd na łamach swego organu „Rocznika Międzyrzecckiego” zamieszcza wiele informacji z tej dziedziny.

Ogłosiliśmy już w tym dziesięcioleciu naszej działalności m.in. następujące artykuły i rozprawy:

Z dziejów oświaty elementarnej w Międzyrzeczu Podlaskim.

Szkoły elementarne Międzyrzeczczyzny w latach 1864—1905.

Nauczyciele rządowych szkół elementarnych międzyrzeczczyzny w latach 1864—1915.

Przysposobienie obronne i wychowanie wojskowe w działalności Komisji Edukacji Narodowej.

Grzegorz Piramowicz — sekretarz Komisji Edukacji Narodowej — proboszcz międzyrzeccki.

Szkolnictwo w Międzyrzeczu na przełomie XIX i XX wieku.

Nauczycielstwo i społeczeństwo południowego Podlasia w tajnym nauczaniu w czasie okupacji hitlerowskiej.

Międzyrzec Podlaski ośrodkiem tajnego nauczania w powiecie radzyńskim (1939—1944).

Międzyrzeczanin, wybitny matematyk Henryk Grach, Piotr Niewęglowski (1807—1881).

Międzyrzeczanin — wybitny botanik prof. dr Bolesław Leon Hryniewiecki (1875—1963) — życie i działalność.

Twórczość międzyrzeckiego nauczyciela-poety.

Wspomnienie o nauczycielu Włodzimierzu Furmanie, 17 V 1896—12 XII 1964.

Wspomnienie o Stanisławie Michale Gruczyńskim, 20 IX 1902—3 IX 1967.

Wspomnienie o nauczycielu Franciszku Zychowiczu, 1 IV 1902—30 VII 1941.

Wspomnienia z pracy nauczycielskiej w Międzyrzeczu Podlaskim w latach 1935—1941.

W druku są następujące opracowania: *ZNP w Międzyrzeczu Podl. i w Białej Podl. w latach 1933—1939*; *Wspomnienie o nauczycielu K.A. Strzałkowskim*; *Pamięci Stanisława Adolfa Czopińskiego*.

Opracowując problematykę historyczno-oświatową, napotykałyśmy wielkie trudności w poszukiwaniu odpowiednich dokumentów, gdyż materiały, z których możemy korzystać, znajdują się w archiwach, muzeach, bibliotekach naukowych w różnych miejscowościach, jak np. Lublin, Kraków, Kórnik k. Poznania, Radzyń Podl., Siedlce i Wrocław, a tylko niewielką ich ilość posiada Międzyrzec Podlaski. Poszukiwane przez naszych autorów materiały są nie tylko rozproszone, ale często — co stanowi dodatkowe utrudnienie — w niekompletnym lub wręcz w szczątkowym stanie.

Zamieszczając w „Roczniku Międzyrzeckim” artykuły dotyczące pracy nauczycieli biorących w czasie okupacji hitlerowskiej udział w tajnym nauczaniu, pragnęliśmy zapoznać czytelników, zwłaszcza młodszych, z niebezpieczeństwem, które w razie wykrycia tajnej „szkoły” groziło nauczycielom obozem koncentracyjnym, czy nawet utratą życia. Piszemy o ich odwadze i poświęceniu.

Od 1974 r. prowadzimy na łamach „Rocznika” ewidencję upamiętnionych miejsc walki i męczeństwa ludności Podlasia, oddając poległym i pomordowanym, wśród których nie brakowało nauczycieli, głęboki hołd.

Temat *Zbrodnie hitlerowskie w województwie białkopodlaskim*, podjęty i opracowany przez członków naszego Towarzystwa, jest tak obszerny, że ze względu na jego objętość został opublikowany w formie oddzielnych pozycji. Są to: *Zbrodnie hitlerowskie w powiecie Biała Podlaska w latach 1939—1944*, Międzyrzec Podlaski 1971.

Zbrodnie hitlerowskie w regionie białkopodlaskim 1939—1944, Lublin 1977 (pod moją redakcją naukową i ze słowem wstępnym Czesława Pilichowskiego).

Ponadto wydaliśmy wiersze nauczyciela poety Ryszarda Kornackiego pt. *Wypięcie z ciszy*, Międzyrzec Podlaski 1973.

Zarząd Towarzystwa Przyjaciół Nauk i Komitet Redakcyjny „Rocznika Międzyrzeckiego” są inspiratorami prac naukowo-badawczych także wśród nauczycielstwa Międzyrzecczyzny. Proponujemy instytutom i wyższym uczelniom, by sugerowały autorom prac magisterskich, doktorskich czy habilitacyjnych tematy związane z naszym regionem. Prace te (całość lub poszczególne rozdziały) byłyby chętnie drukowane w „Roczniku”.

Przygotowujemy — po raz pierwszy w naszym regionie — obszerną monografię zakładu kształcenia nauczycieli w Leśnej Podlaskiej oraz monografię na temat martyrologii Żydów międzyrzeckich w latach 1939—1944.

Na zakończenie pragnę dodać, że łamy organu Towarzystwa Przyjaciół Nauk — „Rocznika Międzyrzeckiego” — są dla wszystkich otwarte i zachęcam do korzystania z nich, i apeluję o nadsyłanie własnych prac, jeśli dotyczą one Międzyrzecczyzny i południowego Podlasia.

MAREK TUSZYŃSKI

Warszawa

Reprezentuję prof. Tadeusza Nowackiego, który z powodu choroby nie mógł przybyć na dzisiejsze spotkanie. Prof. Nowacki chciał zwrócić uwagę na problemy regionalizmu w nauczaniu historii. Podkreślił, iż badania regionalne i w ogóle pojęcie regionalizmu związane były zawsze w naszej przeszłości z dwoma podstawowymi instytucjami, a mianowicie z muzeami regionalnymi, gdzie gromadzono dokumenty, w szerokim znaczeniu tego słowa, i z zorganizowanym w okresie zaborów Polskim Towarzystwem Krajoznawczym.

Niestety, muzea w czasie I wojny światowej uległy likwidacji, gdyż działania wojenne spowodowały ich zniszczenie. W 1930 r. takich placówek było 15 na terytorium całego kraju.

Pragnę zwrócić uwagę na Muzeum Mazowieckie w Działdowie. Jest rzeczą ciekawą, że młodzież w Działdowie penetrując strychy rodzinne odnalazła różne stare, wyrzucone przedmioty, np. krosna i inne wytwory polskiej kultury materialnej, które później stanowiły jądro zbiorów tego Muzeum. Profesor nadmieniał, że połowa okazów etnograficznych na Wawelu została zdobyta przez młodzież. W podobny sposób w 1919 r. powstało Muzeum Ziemi Janowskiej.

Cele badań regionalnych i poszukiwań terenowych nie ograniczają się jedynie do nauczania historii, ale mają poważny wpływ wychowawczy, angażują bowiem młodzież i nauczycieli historii do podejmowania współpracy z ośrodkami naukowymi. Zagadnienia regionalizmu interesują przecież historyków badaczy jako podstawowe źródła wiedzy historycznej i punkt wyjścia dalszej syntezy naukowej.

W okresie II Rzeczypospolitej zainteresowania regionalne znalazły swój wyraz w organizowaniu różnorodnych wycieczek szkolnych. Prof. Nowacki ukazuje stosunkową łatwość w organizowaniu badań i wycieczek na naszych ziemiach, mamy przecież tyle pięknych miejsc, ciekawych zabytków, że projektowanie wycieczek nie sprawia poważniejszych trudności. Profesor uważa, iż podczas zwiedzania można zachęcać młodzież do zbierania wiadomości o okolicy na własną rękę. Uzyskane materiały, znaleźiska i spostrzeżenia winny być dostarczane instytucjom naukowym. Dalszym etapem byłoby opracowywanie monografii, podporządkowane potrzebom dydaktycznym, bądź wzbogacanie prac archeologicznych.

Następnie prof. Nowacki zwrócił uwagę, że można by organizować muzea szkolne w formie obecnych Izb Pamięci. Pozwoliłoby to na pogłębienie nauki historii w szkole. Z tych względów zasady badań regionalnych wprowadzić należy do programów szkolnych.

MARIAN CHUDZYŃSKI

Płock

Reprezentuję Towarzystwo Naukowe Płockie. Jest ono najstarszym z istniejących towarzystw naukowych w Polsce. Nasze Towarzystwo powstało w 1820 r. przy Szkole Wojewódzkiej Płockiej, założonej w 1180 r., a jej ówczesny rektor Kajetan Morykoni pełnił jednocześnie funkcję sekretarza Towarzystwa.

Mój przedmówca mówił o problemie włączenia młodzieży w badania naukowe. Właśnie nasze Towarzystwo od zarania swego istnienia próbowało włączać młodzież do pewnych określonych badań, a członkiem płockiej placówki naukowej mógł być nie tylko nauczyciel uczący w Szkole Wojewódzkiej, ale też i uczeń, który „z chwałą ukończy klasy, może być obdarzony tytułem korespondenta, jeżeli zamiarem Towarzystwa dopomagać zechce, a zostaje czynnym, gdy tylko w piśmie swych godnym się tego okaże”.

Tak więc Zarząd Towarzystwa liczył na młodzież, oczywiście czynnie wnoszącą

coś nowego i chętną do pracy nad przeszłością regionu plockiego. Już w pierwszym okresie swej działalności, tj. w latach 1820—1830, Towarzystwo próbowało zainteresować młodzież przede wszystkim badaniami regionalnymi. Jest rzeczą interesującą, że nauczyciele zalecali swym uczniom wyjeżdżającym na wakacje, aby przywozili krótkie opisy miejscowości, w których przebywali. Opisy te sporządzali na podstawie instrukcji opracowanych przez Towarzystwo. Po każdych wakacjach młodzież Szkoły Wojewódzkiej dostarczała wartościowych opisów miejscowości, zabytków archeologicznych i etnograficznych, a także tras wycieczkowych. Wiemy, że w owych czasach wycieczka młodego człowieka do Krakowa czy w Góry Świętokrzyskie była uważana za daleką, a jej opisanie przedstawiało ogromną wartość poznawczą dla pozostałej młodzieży. Ponadto uczniowie Szkoły Wojewódzkiej w Plocku wzbogacali swymi darami Bibliotekę Towarzystwa, dostarczając dziesiątki książek do jej księgozbioru, a także powiększali zasoby Muzeum, ofiarowując mu swe zbiory etnograficzne i przyrodnicze, stare medale, monety itp.

Pragnę również nadmienić, że Towarzystwo Naukowe Plockie od początku włączyło w zakres swych badań dzieje oświaty i kultury plockiej. Już na pierwszym publicznym posiedzeniu 19 III 1821 r. sekretarz Towarzystwa, rektor Kajetan Morykonki wygłosił odczyt na temat: *Wiadomość o szkole plockiej od roku 1781*. Na tym samym spotkaniu Stanisław Dębowski przekazał Towarzystwu tłumaczenie dzieła przeznaczonego „do początków nauk dla szkół wiejskich”.

W czasie powstania listopadowego Towarzystwo zawiesiło swą działalność. Dopiero po 77 latach przerwy, po pamiętnych wydarzeniach rewolucji lat 1905—1907, wznowiło swą działalność. Prezesem plockiej placówki naukowej został wówczas znany lekarz i miłośnik nauk, dr Aleksander Maciesza. Również w tym czasie dyskutowano wielokrotnie na zebraniach Zarządu nad udziałem młodzieży w badaniach, nad powiększeniem zbiorów szkolnych, z których mogliby korzystać nauczyciele i uczniowie plockich szkół.

Pod koniec I wojny światowej została wydana w Plocku przez biskupa Juliana Nowowiejskiego *Monografia historyczna Plocka*. W książce tej autor sporo miejsca poświęcił dziejom szkolnictwa w Plocku, szczególnie w XIX i XX wieku. Ze względu na to, że większość materiałów źródłowych, na których została oparta monografia, zaginęła w czasie ostatniej wojny, praca Nowowiejskiego ma pierwszorzędą wartość źródłową. Również prezes TNP dr Aleksander Maciesza zajmował się historią szkolnictwa w Plocku. W 1931 r. wydał interesującą książkę pt. *Gimnazjum im. Władysława Jagiełły w Plocku*. W okresie międzywojennym ukazało się też sporo artykułów w „Życiu Mazowsza”. Głównie poruszano w nich problematykę szkolnictwa w okresie zaborów, m.in. udział młodzieży w walkach narodowo-wyzwoleńczych i inne.

W 1945 r., po prawie sześciolietniej przerwie, wznowiła ponownie działalność plocka placówka naukowa. W 1956 r. Towarzystwo Naukowe Plockie zaczęło wydawać kwartalnik popularnonaukowy „Notatki Plockie”. Od samego początku plocki kwartalnik wiele uwagi poświęca dziejom szkolnictwa plockiego. Jego wyjątkowy rozwój rozpoczął się z chwilą lokalizacji w Plocku-Białej, w roku 1959, Mazowieckich Zakładów Rafineryjnych i Petrochemicznych. Na łamach „Notatek Plockich” ukazały się cenne artykuły: Stanisława Kostanceckiego: *Herby Szkoły Plockiej*, 1964, nr 20; *Nauczyciele i wychowankowie Szkoły Plockiej, obecnie imienia Stanisława Matachowskiego (XIII—XX w.)*, 1958, nr 8; *Szkoła Plocka (1180—1964)*, 1964, nr 29; *Uniwersytet Jagielloński — Mazowsze Plockie (1364—1964)*, 1964, nr 27/28; *Walka o szkołę polską i Szkołę im. Władysława Jagiełły, 1905/1906 — 1965/1966*, nr 4 (38); *Andrzeja Dobrońskiego: Szkolnictwo w Plocku przed pierwszą wojną światową*, 1972, nr 5 (69); *Wandy Chrostowskiej: Marcelina Rościszewska — dyrektorka Gimnazjum im. Reginy Zółkiewskiej w Plocku w latach 1908—1933; W 100. rocznicę urodzin*, 1975, nr 4 (83) i inne.

W ostatnim czasie w „Notatkach” opublikowano kilka interesujących artykułów Michała Grzybowski, traktujących o dziejach oświaty plockiej w czasach Komisji Edukacji Narodowej: *Wysyłki bpa M. J. Poniatowskiego nad podniesieniem oświaty na Mazowszu poprzez szkolnictwo parafialne*, 1978, nr 4 (97); *Materiały źródłowe do dziejów szkolnictwa elementarnego w powiecie plockim z wizytacji A. M. Prażmowskiego w 1817 roku*, 1980, nr 1 (102).

Wspomniane artykuły są bogato udokumentowane pod względem źródłowym. Dr Michał Grzybowski jest bowiem dyrektorem biblioteki seminaryjnej w Plocku i po raz pierwszy w dużym zakresie wykorzystał materiały z archiwum diecezjalnego dla przedstawienia niektórych zagadnień.

W 1959 r. ukazała się *Księga pamiątkowa Zjazdu Malachowiaków*, odbytego w Plocku w 1958 r., w 777 rocznicę powstania Szkoły Plockiej, dzisiejszego Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Malachowskiego. W księdze tej przedstawione są dzieje szkoły plockiej od XII wieku aż po lata 50.

W naszym mieście odbędą się uroczystości związane z 800-leciem szkoły plockiej. Zostanie wydanych kilka pozycji traktujących o szkole, m.in. jej krótka monografia.

W 1973 r. — w 200 rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej — Towarzystwo Naukowe Plockie wspólnie z Liceum im. S. Malachowskiego zorganizowało wspólną sesję na temat: *Komisja Edukacji Narodowej i jej Szkoła w Plocku 1773—1973*. Materiały z sesji opublikowano w specjalnym wydawnictwie. Pragnę również nadmienić, że w pracy zbiorowej pt. *Dzieje Plocka* (pierwsze wydanie w 1973 r., II wydanie w 1978 r.) autorzy poszczególnych rozdziałów sporo miejsca poświęcili dziejom oświaty w różnych okresach historycznych.

Wreszcie należy wspomnieć, że zajmujemy się również dziejami tajnego nauczania w Plocku w okresie okupacji hitlerowskiej. W tym zakresie duże osiągnięcia mogą odnotować regionalni badacze: Józef Świącik, Jan Kowalewski i Franciszek Dorobek. Niemniej jednak wiele spraw z tego okresu wymaga jeszcze dodatkowych badań i uzupełnień. Sądząc również, że zebrane materiały o działalności ZNP w Plocku, na nowo przejrane i uzupełnione, będą mogły ukazać się drukiem i dobrze świadczyć o zaangażowaniu plockich nauczycieli w sprawy najbliższego środowiska.

Badania nad dziejami plockiej oświaty ukazują jej bogatą przeszłość, jak również szybki rozwój w okresie ostatnich 35 lat Polski Ludowej.

KLEMENS TRZEBIATOWSKI

Gdańsk

Skrótowo, w pewnych punktach, pragnę się podzielić swymi spostrzeżeniami dotyczącymi badań regionalnych.

Sluchając referatu prof. Topolskiego, doznawałem mieszanych uczuć. Opracowane fachowo koncepcje metodologiczne skłaniają do refleksji, pomagają właściwie podejść do regionalnych badań oświatowych. Jednocześnie nasuwa się jednak większa potrzeba ukierunkowania metodologii badań, dostosowania ich do potrzeb Komisji Historycznej ZNP, której komisje terenowe przystąpiły na większą skalę do badań działalności ogniw związkowych. W komisjach czy zespołach historycznych pracują ludzie o różnym przygotowaniu ogólnym i naukowym. Należałoby wypracować na podstawie ogólnych założeń metodologiczne wytyczne, w jaki sposób tymi różnorodnymi pracami kierować, jak dokonywać ocen i syntez.

Metodologia badań dziejów zawodowego ruchu związkowego ma w ogóle swą specyfikę. Nie zajmujemy się tylko kształtowaniem i rozwojem samej organizacji Związku Nauczycielstwa Polskiego, ale jej powiązaniem z całą oświatą i wychowaniem oraz życiem społeczno-politycznym. Związek był inspiratorem innowacji

w oświacie i szukał dróg ich wprowadzania w życie. Działalność ZNP łączy się z pracami w dziedzinie psychologii, pedagogiki i socjologii, a w związku z tym trzeba również stosować metody badań charakterystyczne dla tych dyscyplin.

Wydaje się, że niezależnie od przygotowań ściśle metodologicznych „Przegląd Historyczno-Oświatowy” powinien podawać nie tylko bibliografię prac już opublikowanych, ale również informować o tym, co jest na warształce badawczym w poszczególnych ośrodkach. Daloby to możliwość wykorzystania wzajemnych doświadczeń.

Przy sposobności pragnę poinformować, jak się kształtują badania nad dziejami zawodowego ruchu nauczycielskiego na Pomorzu Gdańskim. Po wydaniu książki zbiorowej, dającej pewne materiały wstępne i przeglądowe w skali województwa pomorskiego sprzed 1939 r. i gdańskiego do 1968 r., udało się również opracować problem działalności nauczycieli pomorskich w latach okupacji hitlerowskiej; to ostatnie zagadnienie wymaga jeszcze dalszych badań.

Obecnie pracuje się w ogniskach i radach miejscowych nad zbieraniem materiałów do odtwarzania dziejów ruchu nauczycielskiego w byłych powiatach czy gminach. Chodzi przede wszystkim o wyeksponowanie tych faktów i form działalności związkowców, które miały wpływ na dojrzewanie intelektualne nauczycieli i przyczyniały się do włączania ich w walkę o demokratyzację oświaty i do przeobrażeń w stosunkach społecznych i kulturalnych ludności polskiej Pomorza.

Ze względu na zasoby źródłowe i jakość kadry badawczej prace nie są jednako- kowo zaawansowane w poszczególnych regionach. Różnice występują przede wszystkim w ilości zebranych materiałów oraz sposobie ich uporządkowania i opracowania. Żaden z zespołów nie dał krytycznego i syntetycznego opracowania. Tego będzie trzeba dokonać na szczeblu wojewódzkim, gdzie został powołany specjalny komitet redukcyjny. Prawdopodobnie trzeba będzie przygotować i wydać kilka publikacji obejmujących tereny o różnej specyfice, np. kociewskie, kaszubskie, borowiacki itp. Te sprawy zostaną jeszcze przemyślane.

Prócz nauczycieli — do zbierania materiałów dotyczących dziejów zawodowego ruchu nauczycielskiego staraliśmy się wciągnąć również studentów kierunków pedagogicznych. Kilku z nich opracowało na ten temat prace magisterskie, ukazując wkład Związku w różne dziedziny oświaty, między innymi w dzieło dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

W pracach tych mniej chodzi o szersze uogólnienia czy wnioski, samo bowiem zbieranie i analizowanie materiałów umożliwia przyszłym nauczycielom zaznajamianie się z oświatowym i społecznym dorobkiem postępowego ruchu zawodowego. Tego rodzaju praca wiąże ich bardziej uczuciowo z przyszłą pracą zawodową.

Uważamy, że pracami ZNP powinno się zainteresować nie tylko nauczycieli, ale również szersze kręgi społeczeństwa. Związkowcy bowiem biorą udział w wypracowywaniu czy też doskonaleniu demokratycznych koncepcji politycznych oraz torują drogę do wprowadzania ich w życie. Wydaje się, że najlepiej do popularyzacji pozytywnych osiągnięć postępowego ruchu nauczycielskiego służyć będą publikacje z wyników badań regionalnych; publikacje te zainteresują najbardziej miejscowe społeczeństwo. Poza tym wydatnie wzbogacą historię ZNP i w ogóle oświatę.

Niezależnie od prac regionalnych czy ich syntez można by przygotować sporo publikacji na temat specjalistycznych dziedzin działalności Związku, np. osiągnięć w dokształcaniu i doskonaleniu nauczycieli, w kształtowaniu ich osobowości, w tworzeniu podstaw pracy naukowej itp. Będzie to wartościowy materiał dla bibliotek nauczycielskich, szkolnych i pedagogicznych.

W celu zaznajomienia młodych nauczycieli z dziejami zawodowego ruchu nauczycielskiego warto by opublikować na ten temat jedną czy kilka broszurek w większym nakładzie, które dotarłyby do każdej szkoły i placówki oświatowej.

Wiemy, że organizacja związkowa nie zawsze działała aktywnie, a jej kierunek pracy nie zawsze też był właściwy. Jednakże analiza przyczyn i skutków tych błędów może mieć poważną wartość i znaczenie dla ukierunkowania obecnej działalności zawodowej organizacji nauczycielskiej.

KAROL POZNAŃSKI

Lublin

Uważam, że to dzisiejsze spotkanie ma szersze zadanie. Powinniśmy zająć się nie tylko sprawami dotyczącymi 75-lecia Związku, ale również sprawami szerszej pojętych badań regionalnych nad historią oświaty i wychowania. Gdybyśmy zechcieli zastanowić się głębiej nad charakterem badań dotyczących dziejów oświaty i wychowania, to zauważymy, że obecnie przede wszystkim dotyczą one dziejów szkolnictwa, natomiast zagadnienia związane z codzienną działalnością szkoły, jej funkcją społeczno-oświatową, kulturotwórczą itd. schodzą na plan dalszy lub w ogóle nie są podejmowane. Szczególnie odnosi się to do badań bardziej odległych okresów historycznych.

Mówiąc o historii wychowania i jej metodologii, należy zaznaczyć, że wciąż otwarty pozostaje problem dokładnego określenia przedmiotu badań, jest on bowiem dosyć rozległy, a przez to złożony. Konsekwencją tej sytuacji są także poważne rozbieżności w sferze metodologii badań. Chodzi tu głównie o to, by dotrzeć do takich materiałów i poddać je takiej analizie, ażeby można było sformułować sądy i oceny mówiące o rzeczywistym stanie oświaty i wychowania.

W badaniach regionalnych zajmujemy się najczęściej dziejami szkół i instytucji oświatowo-wychowawczych. Wśród historyków regionalistów jednym z popularniejszych tematów jest okres okupacji hitlerowskiej i tajnego nauczania, a ostatnio, co zresztą silnie uwypukliła dyskusja, badania dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego. Problematyka ta na pewno godna jest żywego zainteresowania, ale nie powinna być zbyt zawężona. Sądzę, że badając ruch związkowy byłoby interesujące spojrzeć na jego przejawy i osiągnięcia przez pryzmat ludzi działających w Związku, przez pryzmat wielokierunkowych działań nauczycieli. W ten sposób zakres omawianych zagadnień można by znacznie rozszerzyć i wzbogacić w nowe treści. Należałoby zatem w badaniach starać się określić zachodzące zmiany w osobowości społeczno-zawodowej nauczyciela, jego funkcji w systemie oświaty, o ukazanie przemian w stosowanych przez niego metodach i środkach oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, jego zaangażowanie w pracy społecznej na rzecz środowiska itd.

Podejmując badanie regionalne, należy także pamiętać o ich znaczeniu dla badań ogólniejszych, zmierzających do tworzenia szerszych syntez.

Kolega z Kielec wspominał o specyficznych możliwościach warsztatowych badaczy regionalnych. Jest to bardzo ważny moment. Chcę tu szczególnie podkreślić sprawę zasobów i charakteru źródeł, które często dostępne są jedynie tego typu badaczom, a niejednokrotnie znakomicie uzupełniają źródła dotyczące spraw ogólnych. Dla poznania dziejów naszej oświaty i wychowania badania regionalne są tym cenniejsze, że — jak wiadomo — mamy stosunkowo mało zasobów źródłowych wytworzonych przez władze administracji centralnej.

Akta do okresu międzywojennego zostały zniszczone w czasie okupacji. Znaczne są luki także w aktach dotyczących tajnego nauczania i początków oświaty w Polsce Ludowej. W tej sytuacji sięganie do zasobów źródłowych, które są rozproszone w terenie, w archiwach prowincjonalnych, w składnicach akt, w archiwach poszczególnych szkół — jest niezwykle ważne. Do tych materiałów łatwiej mogą dotrzeć właśnie badacze regionalni. Ale gdy mówimy o tego rodzaju materiałach źródłowych, to należy pamiętać, że są to zwykle materiały bardzo szczegółowe,

często odzwierciedlające przeszłość zbyt jednostronnie i wycinkowo. W związku z tym szczególnego znaczenia nabiera sprawa doboru i eliminacji materiału źródłowego. Tak więc, o ile dla historyka zajmującego się XVII—XVIII wiekiem każdy dokument jest na wagę złota, a w stosunku do XIX wieku — mimo poniesionych strat — na ogół nie narzekamy na brak źródeł, to gdy przechodzimy do XX w., problemem podstawowym jest sprawa właściwej selekcji źródeł.

W tym kontekście niezwykle ważnym problemem metodologicznym dla historyka regionalisty jest właściwe rozumienie kwestii tzw. doboru materiału. Szczególnie ostro należy eliminować to, co już jest zbadane, by nie powielać jeszcze raz tego, co zrobili inni. Często bywa tak, że w kilku publikacjach, omawiających te same kwestie w różnych regionach kraju, wydobyte czegoś nowego jest skomplikowane. Gdy np. weźmiemy do ręki jakąś monografię o szkole, to najpierw powtarzają się w niej zaczerpnięte z innych opracowań sprawy ogólne, dotyczące organizacji szkolnictwa, programów nauczania, ustawodawstwa, podnosi się wiele spraw ogólnokrajowych i usiłuje się je wiązać z regionem, lecz na istotę rzeczy przeznaczają się zbyt mało miejsca. Kiedy na podstawie podobnych publikacji chce się dojść do pełniejszych syntez i pogłębionych uogólnień, to materiał zazwyczaj przecieka przez palce.

Myślę, że przedstawione wyżej zagadnienie powinno być dostrzegane ostrzej niż dotąd we wszystkich badaniach regionalnych. W moim przekonaniu szczególną rolę ma tu do odegrania Komisja Historyczna ZG ZNP oraz „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, który publikuje na swych łamach część tych regionalnych badań naukowych i ma możliwość okazania troski o ich wysoki poziom naukowy oraz preferowania szczególnie ważnych kierunków badań. Spełnienie tych oczekiwań jest tym łatwiejsze, iż stale rośnie ranga tego Wydawnictwa i zamieszczane w nim artykuły są dla wielu wzorem postępowania metodologicznego i zachętą do podejmowania na własnym gruncie prezentowanej w nim problematyki. Słowem, profil i poziom wydawniczy „Przeglądu” w połączeniu z koordynacją planów badawczych w obrębie Komisji Historycznej ZG ZNP może wywrzeć pozytywny wpływ na rangę i wartość metodologiczną badań regionalnych, traktujących o dziejach oświaty i wychowania.

Na koniec jeszcze jedna uwaga. W dotychczasowych wystąpieniach w dyskusji wiele mówiono o prowadzonych badaniach w Olsztynie, w Płocku czy w Kielcach. Dowodzi to, że w wielu ośrodkach badania regionalne mają bardzo szeroki zakres, absorbują ludzi, i tam nie trzeba ich inspirować. Należałoby natomiast zatroszczyć się o to, by kierunki badań nie były uzależnione tylko od obfitości materiałów do danego tematu. Problematyka badawcza winna także wpływać z dążenia do włączania się w nurt węzłowych kierunków badań. Wtedy istnieć będzie większa szansa, by regionalne badania rzeczywiście były znaczącym przyczynkiem do tworzenia szerszych syntez, by dawały satysfakcję, iż zajmując się nimi, pomnażamy naszą wiedzę o rodzimych tradycjach oświatowych i znajdują one rezonans w ogólnopolskiej historiografii.

WŁODZIMIERZ JASTRZĘBSKI

Bydgoszcz

Reprezentuję tu region stosunkowo zaniedbany w badaniach oświatowych. Sądzę, że tego typu zaniedbania występują także i w innych regionach i dlatego chcę, żeby moja wypowiedź miała charakter bardziej ogólny. Ze względu na brak profesjonalnego wydawnictwa na terenie regionu bydgosko-toruńsko-włocławskiego niewielkie stosunkowo są tu możliwości publikowania. Mogą się jedynie ukazywać pozycje na tzw. zamówienie społeczne. Instytucje lub organizacje społeczne najczęściej z okazji określonych rocznic inicjują opracowania na temat historii danego regionu, powiatu lub miasta, w treści których wplecione są także zagadnienia

oświatowe lub związkowe. Niekiedy — ale są to niezwykle rzadkie przypadki — udaje się namówić administrację szkolną lub Związek Nauczycielstwa Polskiego do ufundowania osobnego wydawnictwa poświęconego dziejom oświaty. Okazjonalność tego typu opracowań oraz konieczność bazowania przy ich pisaniu bezpośrednio na źródłach archiwalnych limituje stosowanie przez badaczy specyficznej metodologii. Dla jasności należy dodać, iż z natury rzeczy opracowania te eksponują głównie problematykę historii najnowszej.

Głównym problemem, który staje przed autorem takich opracowań, jest sprawa konieczności stosowania wyboru. Chodzi tu zarówno o wybór problemów, które w pierwszej kolejności są eksponowane na kartach prac i rozpraw, jak też i wybór z ogromnych zasobów archiwalnych tych źródeł, które posłużą jako baza materiałowa i jednocześnie materiał faktograficzny.

Najtrafniej tego rodzaju wybór jest w stanie przeprowadzić tylko wytrawny badacz, taki który dysponuje dużą wiedzą pozaźródłową. I to jest podstawowy warunek wysokiego poziomu merytorycznego opracowania. Dodatkowymi kryteriami doboru treści mogą być takie czynniki, jak charakter opracowania, czyli innymi słowy, do jakiego czytelnika jest ono adresowane, oraz względy polityczne. W przypadku dziejów oświaty te ostatnie sprowadzają się głównie do sprawy walki o polskość szkoły i szkolnictwa.

Przygotowywane przez nas opracowania wykraczają niejednokrotnie poza ramy chronologiczne 1948 r., co stawia badaczy przed poważnymi problemami natury metodologicznej. Źródła archiwalne do tego okresu są z reguły niedostępne, zaś poważne trudności stwarza sposób ujęcia treści opracowania. Wydaje się, że w takich wypadkach pomocna może być metodologia nauk politycznych. Należy korzystać z dokumentów oficjalnych, a więc udostępnionych szerszym rzeszom społeczeństwa lub półoficjalnych typu referaty na konferencje, zjazdy i posiedzenia plenarne, sprawozdania i plany rocznej działalności oraz materiały statystyczne. Do wykrycia różnego rodzaju prawidłowości oraz wytyczenia konstruktywnych wniosków jest jednak potrzebny punkt odniesienia, a więc materiały porównawcze podobnej proweniencji ze szczebla centralnego lub z analogicznych jednostek z innego terenu. Ważne jest jednocześnie — jak to pisze prof. J. Topolski — by badając oświatę mieć świadomość miejsca i roli, jaką zajmuje ona w systemie organizacji społeczeństwa w PRL. Ten punkt widzenia jest szczególnie istotny dla badań nad Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, który jest przecież częścią systemu politycznej organizacji społeczeństwa w naszym kraju, w skład którego to systemu wchodzi partia polityczna, organizacje społeczne, młodzieżowe, związki zawodowe.

Przygotowując wydawnictwo jubileuszowe należy jednak pamiętać o obiektywizmie, który winien cechować każdego historyka. Pozostaje on bowiem często w sprzeczności z życzeniami zleceńodawców zamówionej publikacji, którzy za wszelką cenę pragną pokazać swoją działalność w jak najlepszym świetle. Stąd w okazjonalnych wydawnictwach często króluje frazeologia i tzw. optymistyczny rozwój, gdy tymczasem faktycznie okazuje się, że region czy instytucja mimo pewnych osiągnięć, faktycznie nie wykorzystwały szans, jakie przed nimi stwarzały warunki obiektywne. Stąd zamiast narracji typu ilustracyjnego w wydawnictwach winny dominować zadania o charakterze wartościującym i oceniającym. Całość zaś musi wieńczyć zakończenie krytycznie podsumowujące osiągnięcia i braki całego okresu historycznego.

ANIELA PIORUNOWA

Warszawa

Działalność Międzywojewódzkiej Komisji Historycznej ZNP w Warszawie obejmuje teren pięciu województw, tj. oprócz stołecznego: ciechanowskie, ostrołęckie, płockie i siedleckie. Teren więc obszerny i pod względem specyfiki regionalnej bardzo

zróznicowany, zwłaszcza że w wyniku reformy administracyjnej granice dawnych, tradycyjnych regionów zostały przesunięte i zmienione.

W skład Komisji Międzywojewódzkiej wchodzi 35 komisji terenowych, z czego 13 z terenu województwa stołecznego, 6 — ciechanowskiego, 5 — ostrołęckiego, 5 — płockiego i 6 — siedleckiego. Ich współpraca z Komisją Międzywojewódzką jest bardzo ścisła: roczne plany pracy są dyskutowane, ustalane, a następnie realizowane wspólnie i uwzględniają — oprócz tematyki o charakterze ogólnowojszkowym — tematykę specyficzną dla poszczególnych regionów.

Plany pracy MKH przewidują w pierwszej kolejności odtworzenie tradycji związkowej i ukazanie ludzi, którzy tę tradycję tworzyli. Jest to szczególnie ważne, zwłaszcza w okresie poprzedzającym jubileusz 75-lecia ZNP i w sytuacji, z jaką się, niestety, często spotykamy — bardzo młodej, a nawet żadnej znajomości dziejów macierzystej organizacji wśród szerokiej rzeszy członkowskich, przede wszystkim młodych i najmłodszych naszych koleżanek i kolegów.

Zadania nasze staramy się realizować wielokierunkowo, a więc przez: 1) organizowanie kursów dla działaczy komisji terenowych; 2) organizowanie sesji związanych z rocznicami ważnych wydarzeń w dziejach Związku; 3) przygotowywanie i — w miarę możliwości — publikowanie prac poświęconych tym wydarzeniom; 4) odtwarzanie i opracowywanie dziejów poszczególnych organizacji terenowych ZNP; 5) poszukiwanie i realizowanie różnych form uczczenia pamięci osób zasłużonych dla Związku w ogóle lub dla poszczególnych regionów itp.

Rozwijając wymienione punkty, chciałabym poinformować:

1. W maju 1978 r. zorganizowaliśmy (w domu „Arkadia” w Kazimierzu) dwutygodniowy kurs, w którym uczestniczyli przewodniczący wszystkich 35 komisji terenowych. Bogaty program tego kursu obejmował zagadnienia, które — zgodnie z wytycznymi Komisji Historycznej przy ZG ZNP — powinny być realizowane w pracy poszczególnych komisji terenowych. Kurs został oceniony pozytywnie przez uczestników, a jego wyniki dały o sobie znać szybko w postaci podniesienia poziomu pracy uczestników i znacznego zwiększenia zainteresowania „terenu” omawianymi zagadnieniami.

W związku z tym w październiku 1979 r. zorganizowany został „uzupełniający”, tygodniowy kurs (w Konstancinie), w czasie którego uczestnicy — tym razem już częściej jako referenci niż jako słuchacze — dali wyraz trapiącym ich jeszcze wątpliwościom i trudnościami; podzielił się też interesującymi wynikami swych prac, osiągniętymi w wyniku udziału w kursie poprzednim. Wydaje się nam, że tego rodzaju kursy należy kontynuować w następnych latach. Powinny one obejmować nowe kadry, które podejmować będą pracę w komisjach historycznych powoływanych w kolejnych kadencjach.

2. Wychodząc z założenia, że znajomość tradycji macierzystej organizacji związkowej jest warunkiem właściwego do niej stosunku szeregow członkowskich, zorganizowaliśmy kilka sesji związanych z ważnymi rocznicami w dziejach Związku. Tak więc w grudniu 1977 r. odbyła się sesja poświęcona 40-leciu głośnego strajku nauczycielskiego, ogłoszonego w r. 1937, m.in. w Warszawie i w powiatach byłego Okręgu Warszawskiego, na znak protestu przeciwko próbom podporządkowania Związku faszystowskiej polityce OZN. Jak wiemy, próby te nauczycielstwo potraktowało jako zamach na niezależność związków zawodowych.

W kwietniu 1979 r. obradowała Sesja przypominająca inne ważne wydarzenia — odbywający się w roku 1919 Zjazd Oświatowy w Warszawie, nazwany później „Sejmem Nauczycielskim”, oraz znaczenie jego uchwał dla rozwoju oświaty.

Wreszcie w lutym 1980 r. MKH zorganizowała Sesję Jubileuszową, poświęconą 75-leciu ZNP, która zgromadziła ponad 400 nauczycieli i działaczy związkowych z województw objętych działalnością Komisji Historycznej — w tym ponad połowę stanowili czynni nauczyciele młodszego pokolenia, którzy z żywym zainteresowa-

niem wysłuchali referatów i głosów dyskusji ukazujących dzieje Związku. Sesja ta stała się wydarzeniem — możemy to powiedzieć bez fałszywej skromności — daleko przekraczającym granice geograficzne objęte działalnością organizatorów.

3. Rozszerzone o dodatkowe dokumenty w postaci wypowiedzi uczestników akcji strajkowej materiały Sesji, poświęconej strajkowi nauczycielskiemu, ukazały się drukiem w nakładzie 300 egz. i zostały rozesłane do wszystkich zainteresowanych osób i instytucji. Materiały Sesji Jubileuszowej zostały opracowane, powielone w nakładzie 1500 egz. i rozesłane do komisji historycznych ZNP w całym kraju, a także doręczone delegatom na 13 Krajowy Zjazd Związku.

Jeżeli chodzi o inne wydawnictwa, nie będące materiałami z odbytych sesji, Komisja ma w swym dorobku publikację przygotowaną jeszcze przez Komisję Okręgu Warszawskiego pt. *30 lat działalności ZNP w Okręgu Warszawskim 1914—1974*, a w druku, niestety bardzo się przedłużającym, znajdują się dwie pozycje, również przygotowane przez Komisję byłego Okręgu Warszawskiego: *Tajne nauczanie na Mazowszu, Kurpiach i Podlasiu* (pozycja nagrodzona w konkursie ZG ZNP) oraz *Martyrologia nauczycieli b. Okręgu Warszawskiego*. Przyspieszenie terminu publikacji tych dwóch pozycji, co leży, niestety, poza możliwościami Komisji, stanowi przedmiot nieustannej jej troski.

4. W planie pracy wszystkich komisji terenowych przewidziane są opracowania dziejów organizacji związkowych w danym regionie. Znajdują się one w różnym stopniu zaawansowania, co wiąże się przede wszystkim z większymi lub mniejszymi trudnościami dotarcia do materiałów. Warszawa przewiduje opracowanie dziejów byłego Okręgu Warszawskiego (do roku 1945) oraz byłego Oddziału Grodzkiego. W opracowaniu znajdują się dzieje Okręgu Stołecznego; są ponadto zaawansowane dwie prace poświęcone warszawskim szkołom ogólnokształcącym i zawodowym. Wszystkie trzy to prace doktorskie, których autorzy — doktoranci Pracowni Dziejów Warszawy Instytutu Historii PAN — pozostają z Komisją w ścisłym kontakcie, uczestniczą w jej pracach i korzystają z jej pomocy w zakresie zdobywania informacji, korzystania z bibliotek, archiwów itp.

5. Ogromnie ważna, zdaniem naszym, sprawa przypomnienia i właściwego uczenia ludzi, którzy w latach minionych tworzyli oświatę na terenach naszego działania i walczyli o jej właściwy poziom i rozwój — stanowi przedmiot stałego zainteresowania Komisji. Różne są przy tym formy realizowania tego zadania. Wydobywamy z zapomnienia nazwiska tych ludzi i przywracamy ich świadomości następnych pokoleń przez: nadawanie im imion szkołom i innym instytucjom oświatowym lub ulicom czy gmachom publicznym na terenie ich życia i działania; umieszczanie ich fotografii (opatrzonej informacjami o ich pracach i osiągnięciach) w nowo tworzonych lub już istniejących Izbach Tradycji; odtworzenie życiorysów tych ludzi w celu opublikowania w planowanych księgach biogramów; przygotowywanie ksiąg martyrologii nauczycieli i działaczy oświatowych, przede wszystkim tych, którzy zginęli w czasie ostatniej wojny, pełniąc szczytną służbę w szeregach wykładowców tajnego nauczania (te prace przedłużają się, niestety, z powodu braku dokumentów przypadłych w pożodze wojennej i odejścia ludzi, którzy mogliby służyć informacjami); podejmujemy akcję opieki nad mogiłami nauczycieli i działaczy oświatowych, zwłaszcza mogiłami zaniedbanymi i zapomnianymi.

Od dwóch lat Komisja nasza prowadzi akcję popularyzowania mało znanego do niedawna Pomnika Nauczyciela, znajdującego się w Warszawie przy Włodzimierzowskiej, koło ulicy Sanguszkowej. Już dwa razy, w Dniu Nauczyciela w r. 1978 i 1979, zorganizowaliśmy tam spotkania nauczycieli i młodzieży szkolnej. Zaznajamiamy ogół społeczeństwa stolicy, m.in. przy pomocy publikacji w prasie („Głos Nauczycielski”, „Stolica”), z niecodziennymi, zasługującymi na popularyzację, dzieja-

mi tego pomnika, nazywanego Glazem Nauczyciela. Chcielibyśmy, aby stał się bliski i znany wszystkim mieszkańcom Warszawy.

KAZIMIERZ KUBIK

Gdańsk

Problematyka badań regionalnych i jej znaczenie dla dziejów oświaty i wychowania jest jednym z elementów historiografii w ogóle. Różnorodność zagadnień oświatowych związanych z badaniami regionalnymi, łączących się z historią kultury i świadomości społecznej, powoduje zmiany w dotychczasowych ustaleniach historycznych, przyczyniając się do ich uzupełnienia; badania te idą nieraz o wiele dalej, a zmieniając tezy w historii ogólnej prowadzą niekiedy do nowych ujęć. Tak np. do lat ostatnich uważano, że pierwszy podręcznik dydaktyczny do nauczania historii kraju ojczystego wiązał się z nazwiskiem Joachima Lelewela. Tymczasem badania regionalne, prowadzone w regionie Pomorza Gdańskiego, wykazały, że podręcznik ten powstał już o wiele lat wcześniej, a więc jeszcze w XVII wieku. Autorem jego był Joachim Pastorius, profesor Gimnazjum Gdańskiego. Książka ta, wydana w roku 1641 pod tytułem *Florus Polonicus seu Polonicae Historiae*, była właśnie pierwszym podręcznikiem dydaktycznym do nauczania historii w Polsce. O powodzeniu tego dzieła świadczy fakt ukazania się pięciu jego wydań w ciągu mniej więcej 30 lat. Ostatnie wydanie wyszło z druku w roku 1679, lecz już w 1662 r. Pastorius otrzymał za tę pracę od króla polskiego indygenat szlachecki jako nagrodę.

Prof. Topolski, mówiąc o metodologicznej rekonstrukcji badań regionalnych, wysuwa trzy podstawowe elementy tej rekonstrukcji: ustalenie modelu regionu, zbieranie informacji o faktach historycznych i konstrukcję wraz z syntezą. Zaproponowany schemat badania naukowego dotyczy każdego badania historycznego, w którym należy wziąć pod uwagę określoną teorię ogólną, stanowiącą hipotezę oraz kanwę dla konstrukcji i syntezy.

Przenosząc te rozważania na teren badań regionalnych, należy stwierdzić, że i tutaj w precyzowaniu badań metodologicznych można dać jako przykład wspomnianego już Joachima Pastoriusa oraz jego publikacje: *De praecipis Historiae argumentis* czy *De Dignitate historiae oratio*. Pisząc główne swe dzieło historyczne, ujęte w dwóch tomach, pt. *Historia Poloniae plenioris*, autor sformułował na początku określoną teorię ogólną jako wiedzę typu modelowego o regionie, łącząc ją z literaturą historyczną w szerokim ujęciu, z uwzględnieniem Kromera, Sleidana, Tursalinusa, Puetanusa, Reidana czy Kurtiusa.

Wspomniałem uprzednio, że badania regionalne wnoszą nowe myśli do badań historycznych ogólnych, jak również do badań w dziedzinie historii oświaty i wychowania oraz kultury i nauki. Wymienić tu należy chociażby działalność towarzystw naukowych na Pomorzu Gdańskim, wyprzedzających o wiele lat inne towarzystwa naukowe w Polsce. Już w 1614 r. rozwijało swą działalność Collegium Medicum, w roku 1722 Societas Literariae, a w 1743 r. Societas Philosophiae Experimentalis. To ostatnie towarzystwo jako główny cel pracy postawiło sobie przeprowadzanie doświadczeń w dziedzinie fizyki eksperymentalnej, obejmując nimi badanie tajemnic wszechświata i przyrody żywej. Towarzystwo to starano się przekształcić z regionalnego na ogólnopolskie, czemu przeszkodziły rozgrywki polityczne dworu saskiego.

W innym znów miejscu prof. Topolski wysuwa zasadę, że człowiek sam (a więc jednostki, grupy, klasy czy instytucje) nie tworzy historii dowolnie, lecz działa w zastanych warunkach. Przeniesienie tej zasady na teren badań regionalnych pozwala nam na przytoczenie licznych przykładów wybitnych jednostek regionu

gdańskiego, które odegrały ważną rolę również w dziedzinie oświaty i nauki. Tak np. związany z regionem gdańskim Jan Hewellusz, twórca astronomii obserwacyjnej, autor 19 dużych dzieł i 27 rozpraw naukowych, konstruktor pierwszych zegarów wahadłowych i poruszanych napędem wagowym, odkrywca nowych gwiazdozbiorów i twórca katalogu gwiazd stałych oraz konstelacji gwiazdnych, wywarł znaczący wpływ na rozwój badań historycznych w ujęciu ogólnym.

Inny badacz gdański Izrael Conrad, zaliczany do pierwszych kriogeników na ziemiach polskich, odegrał również ważną rolę w rozwoju koncepcji naukowych. Obeznany z nauką angielską, francuską i holenderską, posiadający przy tym dobrą znajomość polskich warunków ekonomicznych, politycznych i społecznych, tworzył historię w zastanych warunkach. Podobnie Daniel Gabriel Fahrenheit, wrosły w środowisko gdańskie i jego warunki życia, udoskonalił precyzyjny termometr wypełniony rtęcią. Przykład Fahrenheita ukazuje, jak indywidualne zainteresowania i wytrwałość, połączone ze znajomością regionu oraz bystrość obserwacji, doprowadziły go do nieprzełentnych osiągnięć w zakresie rozwoju nauki o termometrze w ogóle, a szczególnie w Polsce.

Do tych warunków zastanych należałoby wliczyć atmosferę naukową Gdańska, w której obracali się twórcy koncepcji oświatowych, oraz liczne ich kontakty z ludźmi nauki, czego przykładem może być współpraca Komeńskiego z Hewelluszem. Inni badacze regionalni Pomorza Gdańskiego, jak np. Jan Schultz Szulecki, twórca prawa morskiego, Samuel Willenberg, koryfeusz prawa narodów w Polsce, czy Gofryd Lengnich, autor 9-tomowej historii Polski, odznaczali się obiektywizmem i krytycyzmem historycznym, gruntowną znajomością źródeł archiwalnych oraz szeroką wiedzą o literaturze krajowej i zagranicznej.

I jeszcze jedno zagadnienie związane z historią oświaty rozwijanej na Pomorzu Gdańskim, a więc w regionie, który przez przeszło sto lat znajdował się w obcym organizmie państwowym. Z tego właśnie faktu wynika zapotrzebowanie na badania regionalne. Wśród problemów koncentrujących się wokół podstawowego zagadnienia rozwoju oświaty w okresie zaborów na pierwsze miejsce wysuwa się walka o oświatę polską, o język polski. Zbadanie tego zagadnienia, obejmującego wszystkie typy szkolnictwa, staje się w dalszym ciągu nakazem chwili, z uwzględnieniem najnowszych wymagań metodologicznych, a więc z ustaleniem faktów, wyjaśnien i konstrukcji oraz podkreślaniem zasadniczego problemu prawdy w historii.

Ukazanie w szkolnictwie elementarnym poszczególnych stadiów germanizacji: likwidacja języka polskiego w szkole, tajne nauczanie języka polskiego w domu bądź na kompletach i powstawanie ksiązek do początkowego nauczania, a więc elementarzy polskich, działalność polskich towarzystw kulturalno-oświatowych, społecznych i ekonomicznych — oto gama różnorodnych problemów oświatowych rozwijanych w regionie gdańskim, które świadczą o potrzebie badań regionalnych. Konieczność tych badań ujął trafnie prof. S. Tync, pisząc: „Tymczasem na polu historiografii szkolnej Pomorza Gdańskiego jest do zrobienia dużo, bardzo dużo. Mimo pewnych osiągnięć należy dalej w polu, w które worał się plóg historiografii niemieckiej, jeszcze raz przerzucić ziemię plugiem nauki polskiej, by roztrzaskać ją krytycznie i przetrawić, zabarwiając myślą polską z uwzględnieniem nowoczesnych metod naukowych”.

W uzupełnieniu potrzeb badań regionalnych w dziedzinie rozwoju oświaty i wychowania oraz metodologii tych badań dodam, że uwagi dotyczące metodologii badań regionalnych należałoby przekazać niektórym redaktorom wydawnictw. Jako przykład wspominałbym np. wycofanie już wydrukowanych dwóch rozdziałów pierwszych 120 stron z pracy o szkolnictwie morskim w Polsce. Redaktor S. Ludwig, nie znający problematyki, dał czytelnikom tekst zupełnie okaleczony, związany dopiero z wiekiem XX, usuwając część traktującą o rozwoju

szkolnictwa w XVI—XIX wieku. Decyzji pana redaktora nie zdołały zmienić ani uzasadnienia autora, który przygotowując pracę prowadził żmudne badania w archiwach krajowych i zagranicznych przez 10 lat, ani pozytywne recenzje tej pracy dokonane przez profesorów uniwersytetu. Oto mały przykład warunków prac badawczych, realizowanych w terenie, który należy również wziąć pod uwagę.

LUCYNA TUREK-KWIATKOWSKA

Szczecin

Potrzeba badań regionalnych nie może być kwestionowana, bez znajomości bowiem dziejów najmniejszych nawet grup społecznych nie ma poznania całości dziejów kraju. Pytanie tylko, jakie warunki musi spełniać historiografia regionalna, aby była w pełni uznana za naukową. Główne zarzuty dotyczą dyktanda w zakresie uprawianej historii regionalnej.

Po pierwsze, musi być oparta na nowoczesnych podstawach metodologicznych. Dawna tradycyjna historia regionalna z przełomu XIX i XX w. nastawiona była na zbieranie jak największej liczby faktów, a to zadanie mogli spełniać zarówno historycy profesjonalni, jak i „miłośnicy historii”. Obecnie historia regionalna rozpoczyna się także od zbierania faktów, ale nie może na tym poprzestać. Istnieje potrzeba widzenia tych faktów w szerszym kontekście jako części badań ogólniejszych, syntetycznych, jako elementu założonego z góry modelu badań całościowych. Nawet najdrobniejsze badanie regionalne powinno takim modelem operować, w przeciwnym bowiem wypadku znajdzie się ono w niebezpiecznym załku ujęć opisowych, nie dysponujących odpowiednimi kryteriami selekcji.

Po drugie, szeregowanie faktów nie jest czynnością mechaniczną, ale następuje według pewnej teorii lub wiedzy ogólnej (nawet nie uświadamianej sobie przez autora), z czego wynika, że efekty badawcze zależne są od wiedzy ogólnej, którą dysponuje badacz. Niewielka wiedza ogólna badacza powoduje spłylenie opracowania i pozbawia je wartości naukowych. Przy regionalnych badaniach oświatowych każdy podejmujący tę tematykę winien znać dobrze ogólną problematykę badań oświatowych lub przynajmniej jej niektóre elementy, aby zdawał sobie sprawę z usytuowania tych badań w określonej całości, a nie traktował ich w izolacji jako jedynych i niepowtarzalnych.

Przyjmując, że badania regionalne należy prowadzić w sposób nowoczesny, trzeba sobie zdawać sprawę ze specyfiki badań regionalnych. Terenem tych badań nie może być jednostka administracyjna o często zmieniających się granicach, ale region historyczny, to znaczy pewien określony układ strukturalny, charakteryzujący się odrębnością historyczną. Odrębność historyczna, która wpływa w określony sposób na świadomość historyczną badacza, zmusza go niejako do innego widzenia spraw regionalnych, często przez pryzmat lokalnego patriotyzmu. Stanowisko takie jest słuszne pod warunkiem, że badacz doskonale zdaje sobie sprawę z miejsca regionu w ogólnym obrazie życia kraju i jest w stanie wychwycić różnice jak i podobieństwa.

W badaniach regionalnych niewątpliwie wykształca się pewien główny motyw, który przewija się zazwyczaj przez wszystkie opracowania niezależnie od podejmowanej tematyki, nadając poszczególnym regionom historycznym właściwą im odrębność. Tak np. problem marynizacji na terenie Pomorza Zachodniego czy zagadnienia górnicze na Górnym Śląsku. Oczywiście, ta „lność” jest wynikiem odmiennych uwarunkowań ekonomicznych oraz społecznych i jest różna w poszczególnych regionach. Oddziałuje ona silnie na ocenę poczynąń oświatowych i ich przydatności praktycznej, wyrażanej przez prowadzącego badania.

Dotychczasowe opracowania mają przeważnie charakter okazjonalny, jubileuszowy, dlatego zawarte w nich oceny działalności władz oświatowych, efektów szkolnictwa, czy niedomagań są bardzo proste, jednostronne, ale inne być też nie mogą, bowiem, iż wystawiane są tylko z punktu widzenia regionu, często dyktowane współczesnymi nakazami polityki szkolnej i w pewnej mierze sterowane, dalekie od obiektywności. Takie „oceny z marszu” (wypowiedź kolegi z Bydgoszczy) są ocenami poprawnymi z punktu widzenia celów, dla jakich zostały wystawione, nie są jednak ocenami w pełni historycznymi. Na ową „pełnię historyczną” trzeba poczekać, a składać się na nią będzie zarówno pewien dystans czasowy, jak i usytuowanie opracowania regionalnego i jego wartość w całości procesu historycznego.

Badania regionalne obecnie prowadzone są w sposób dwojaki, przez środowiska uniwersyteckie, które dają pełne naukowe opracowania, oraz przez nieprofesjonalistów, którzy nie mając odpowiedniego przygotowania mozolnie lepia „cegielki” starannie badając tworzywo. Jest to praca bardzo pożyteczna i w żadnym wypadku nie można od tej formy odstąpić. Pozostanie ona jeszcze długo jedną z form pracy regionalnej; nie wszystkich miłośników historii stać będzie na pogłębianie problematyki badawczej i wiedzy ogólnej, ale ich zaangażowanie pozwoli wielu materiałom ujrzeć światło dzienne i wiele faktów uchroni od zapomnienia. Pytanie tylko, czy wszystkie opracowania regionalne tego typu należy publikować. Jestem zdania, że nie, ponieważ w większości wypadków stanowią one opracowania materiałowe, z których dopiero naukowcy zbudują syntezę. Tych ostatnich nie zawsze będzie stać na opracowanie pojedynczych cegiełek, które wymagają również dużego nakładu czasu i pracy, a mimo to w efekcie są mniej „naukowe”. Rozpatrywane w izolacji, nie wnoszą wiele do poznania naukowego, ale w licznych wypadkach mogą przyczynić się do zwiększenia wiedzy i dumy regionalnej.

ANDRZEJ FILIPKOWSKI

Olsztyn

Profesjonalnie zajmując się badaniami regionalnymi, gdyż pracując w Ośrodku im. Kętrzyńskiego w Olsztynie, który ma na celu prowadzenie takich badań. Dlatego też z uwagą śledzę wszystko, co się robi w zakresie teoretycznym w ramach badań regionalnych.

Z dużym zainteresowaniem przysłuchiwałem się dyskusjom, śledziłem to, co podejmowane jest w innych regionach czy krajach, słuchałem wykładów profesora ze Strasburga, jak również prof. Henricsa z Oldemburga. Okazało się, że i tam również jest duże zainteresowanie przeszłością, miejscem i rolą danego regionu, kraju, prowincji w dziejach większej społeczności. Przy tym zainteresowanie to odnosi się przede wszystkim do przeszłości, i to nieraz odległej przeszłości, mniej zaś do współczesności. Badacze posługują się różnymi metodami. Prof. Lejn kierując katedrą historii społecznej wykorzystuje narzędzia badawcze socjologii i psychologii społecznej. Natomiast Niemcy sięgają do demografii historycznej, badając rolę dokumentu czy księgi. I w tym zakresie uzyskują duże sukcesy.

Nasze badania na ziemiach zachodnich i północnych mają szczególne znaczenie naukowe i poznawcze. W podejmowanych badaniach próbuje się dokonywania ujęć całościowych, integralnych, ale tutaj natrafiamy na różnorodne przeszkody natury metodologicznej i metodycznej. Dziś zajmują się tym przede wszystkim historycy, a może byłoby dobrze, gdyby znaleźli się tu również socjologowie i psychologowie społeczni, zainteresowani badaniami regionalnymi, oni wniesliby własny warsztat badawczy.

Szczególnie wobec pogłębionych badań nad oświatą i jej rolą w przekształcaniu mentalności społecznej nie wystarczają stosowane metody — warsztat jest zbyt ubogi. Posługując się tymi narzędziami, uzyskujemy jednak cenne wyniki szczegółowe, ale trudno je uogólniać. Badania, których wyniki upoważniałyby do syntez i uogólnień, powinny być prowadzone pod kierunkiem ośrodków naukowych. Duże trudności mają pod tym względem regiony pozbawione wyższych uczelni.

Zapoczątkowana dziś dyskusja, bardzo ważna i potrzebna, powinna być kontynuowana i wzbogacona spotkaniami z prof. Nowakiem czy Janem Szczepańskim. Doloby to poszerzenie zagadnień metodologicznych w zakresie takich nauk, jak psychologia społeczna i socjologia, o warsztat badań społecznych, tak istotnych dla badań regionalnych. Może wyszlibyśmy wtedy poza badania cząstkowe, co umożliwiłoby nam prowadzenie badań zintegrowanych i całościowych.

JOZEF MIAŚO

Warszawa

Historiografia oświatowa zawdzięcza bardzo wiele badanom regionalnym, które w naszym kraju mają dość bogate tradycje, chociaż na szerszą skalę rozwinęły się dopiero w okresie Polski Ludowej. Wyniki nowszych badań nad dziejami oświaty na Warmii i Mazurach, na Śląsku, w Wielkopolsce, na Lubelszczyźnie oraz Kielecczyźnie wzbogaciły ogólny obraz historii edukacji w Polsce. Duże znaczenie mają także badania nad historią poszczególnych szkół. Trzeba jednakże stwierdzić, że nie posiadamy zbyt licznych monografii, ukazujących rolę szkoły w życiu społeczności lokalnej, jak np. książka S. Ignara pt. *Historia szkoły w Łaznowie*.

Badania regionalne oprócz walorów poznawczych mają również znaczenie wychowawcze, gdyż wzbogacają tradycję środowisk lokalnych, zwłaszcza miast, miasteczek oraz wsi, pogłębiając zarazem integrację kulturalną społeczności lokalnych.

Przedmiotem badań historyczno-oświatowych jest nie tylko przeszłość szkoły, nauczycieli i uczniów. Przez oświatę rozumiemy nie tylko wszystkie ogniwa systemu edukacyjnego ze szkolnictwem wyższym włącznie, lecz również instytucje, które oddziaływały na człowieka i społeczeństwo, oraz wszelkie pozainstytucjonalne formy oddziaływania wychowawczego. Oświatę traktujemy najczęściej w sposób dwojaki: jako wartość samą w sobie, gdy określamy zasięg i poziom oświaty w różnych okresach historycznych, który pozwala wnioskować o poziomie kultury mieszkańców danego regionu czy całego kraju, a także jako wartość instrumentalną, gdy usiłujemy ukazać jej rolę w dziejach narodu, zwłaszcza jako czynnika kształtowania świadomości narodowej i społecznej oraz rozwoju gospodarki i kultury.

W naszych pracach w niedostatecznym stopniu posługujemy się teorią, która daje możliwość integralnego konstruowania obrazu przeszłości; w ograniczonym też zakresie korzystamy z osiągnięć innych dyscyplin, zwłaszcza socjologii. Rzadko w naszych pracach analizujemy skuteczność działań edukacyjnych. Świadomość społeczną oraz poziom kulturalny określonych warstw i klas w różnych okresach historycznych traktujemy przeważnie jako prostą konsekwencję różnych działań oświatowych, rozwijanych przez szkoły i instytucje pozaszkolne.

W różnych studiach na temat XIX w. oświata traktowana jest jako działalność misyjna, skierowana do określonych warstw społecznych. Rzadko natomiast próbowano badać te procesy i zjawiska, zachodzące w całym społeczeństwie oraz w poszczególnych jego warstwach, które decydowały o skuteczności działań oświatowych, gdyż rozbudzały w tych warstwach aspiracje kulturalne oraz zaинтере-

resowania oświatą jako wartością samą w sobie oraz jako czynnikiem postępu. Bez przeanalizowania tych zjawisk i procesów trudno jest np. zrozumieć i właściwie ocenić wzrost zainteresowań oświatą i kulturą warstwy chłopskiej na przełomie XIX i XX wieku. W literaturze socjologicznej znajdujemy liczne elementy teorii bardzo pomocne w badaniu tego rodzaju zjawisk, np. w pracach L. Krzywickiego, J. Chalusińskiego, S. Czarnowskiego, a także w nowszych studiach poświęconych badaniom przemian społecznych i kulturalnych, zachodzących w rejonach uprzemysławianych.

Zasięg oświaty oraz efekty działań edukacyjnych ściśle wiążą się z uwarstwieniem społeczeństwa oraz jego kulturą, dlatego też historia oświaty jest dyscypliną naukową, mającą dość bliski związek z historią społeczną oraz historią kultury. Historia oświaty i wychowania jako dyscyplina naukowa ma jeszcze wiele do zrobienia w dziedzinie metodologii oraz warsztatu badawczego. Pewne jej niedomagania wynikają zarówno z faktu, że jest ona dyscypliną stosunkowo młodą i uprawiają ją nieliczne zespoły i jednostki oraz, że nie doznawała i nadal nie doznaje należytego wsparcia ze strony władz naczelnych. A przecież w dzisiejszym świecie niepomierne wzrasta rola historii oświaty wśród nauk humanistycznych.

WOJCIECH WRZOSEK

Poznań

Nawiązując do tego referatu prof. Topolskiego, chciałbym dodać kilka uwag do niektórych wypowiedzi. Z wypowiedzi tych wynika, że intencje przyświecające wystąpieniu odebrane zostały inaczej, niż było to zamierzone. Celem referatu nie było dokonanie oceny badań regionalnych z punktu widzenia zasad i norm metodologicznych. Byłoby to zadanie przedwczesne z dwóch co najmniej powodów: po pierwsze, punkt odniesienia takich ewentualnych ocen nie jest na tyle uporządkowany, co więcej, nie ma zgody co do pewnych podstawowych kwestii, a po drugie, badania metodologiczne nad tzw. badaniami regionalnymi nie były prowadzone systematycznie.

Celem referatu było zaznajomienie słuchaczy z węzłowymi problemami metodologii historii w ujęciu wskazującym ewentualne korzyści, jakie refleksja metodologiczna mogłaby dać badaniom regionalnym, z uwagi na ogólne potrzeby nauki historycznej.

Postulat, jaki znalazł się w referacie, w skrócie można by ująć tak: pożądane jest z uwagi na cele nauki historycznej w ogóle, także uprawianie badań regionalnych, aby można je było częściej i pełniej wykorzystywać w pracach syntetycznych. Partykularne cele, jakie niejednokrotnie przyświecają badaniom regionalnym, wynikają, mówiąc krótko, z tzw. patriotyzmu lokalnego. Mitologizują one wiele zjawisk, przydając im znaczenia i oceny wykraczające poza ich rzeczywisty wymiar. Dlatego mimo swej przydatności dla zadań oświatowo-wychowawczych na danym terenie istnieje ograniczona możliwość wykorzystania ich w pracach syntetyzujących. Rzecz jasna, że mitologizowanie zdarzeń minionych i w ogóle dziejów ma miejsce nie tylko w badaniach regionalnych.

W opinii prof. Musioła i prof. Trzebiatowskiego pojawiają się poglądy wskazujące, że od teoretyka historii oczekuje się recepty na syntezę. Otóż takiej recepty na syntezę poszczególnych dziedzin metodologii nie jest w stanie dostarczyć. I nie jest to jej celem. Nawiązując do wypowiedzi prof. Miąso, sądzę, że badania teoretyczne i metodologiczne mogą wskazać, gdzie poszukiwać warunków pewnych zjawisk i jak je badać. Tak np. wiemy, że w pewnych okresach rozwoju historycznego zadania dla pewnego typu oświaty (np. zawodowej) są wynikiem konkretnych zapotrzebowań ze strony produkcji (nie wystarczy już robotnik przysposobiony tylko przy warsztacie). Rozwój ekonomiczny zmusza oświatę do takich form kształcenia, które optymalizowałyby proces produkcji czy

rozwoj gospodarczy. Idąc dalej, możemy stwierdzić, że badania socjologiczne, psychologiczne, etnograficzne i inne mogą pomóc historykowi w poszukiwaniu pewnych czynników, mogą pokazać złożoność zjawisk, która była nie zauważana.

Ustosunkowując się do wypowiedzi mówiącej o tym, że historycy, spotykając się w regionie z dostępnymi materiałami, smucą się, iż materiałów jest mało, bądź są przestraszeni ich obfitością. Sądzę, że spójna teoria procesu dziejowego, gospodarki, polityki i kultury daje możliwość lepszego wyzyskania źródeł i znajdowania ich tam, gdzie ich pozornie nie ma. W innym wypadku teoria selekcjonuje i porządkuje materiał, co daje większą możliwość myślowego objęcia interpretowanego materiału i należytego wykorzystania go w pracy badawczej. W wypadku pierwszym (tj. małej liczby materiałów badawczych) teoria ogranicza mitologizowanie zjawisk, spowodowane koniecznością „dointerpretowywania” skąpych informacji — pozwala znaleźć należyte miejsce dostępnym materiałom.

Kolejna uwaga związana z wypowiedzią pani Kwiatkowskiej. Wydaje się, że na przebieg procesu wartościowania w historii wpływ mają w dużej mierze czynniki, które nazwać można zewnętrznymi. Są to aktualne zapotrzebowania praktyki pedagogicznej, zapotrzebowania ogólne, sformułowane przez wymagania wynikające z potrzeb praktyki polityczno-prawnej panującej ideologii. Kryteria ustalane przez państwo lub inne nośniki ideologii (np. Kościół) uznawane są przez historyków za tzw. obiektywne, jedyne, często z pewnymi modyfikacjami, za własne. Zazwyczaj są one upowszechniane i uzasadniane ze względu na aktualne cele społeczne.

Oceny zdarzeń minionych podejmowane z punktu widzenia aktualnych kryteriów ekonomicznych, politycznych i kulturowych winny być jednak poprzedzone ocenami tych zdarzeń z uwagi na współistniejące z nimi kryteria, wedle których wówczas traktowano te zdarzenia. Chcąc zrekonstruować minioną rzeczywistość, trzeba odtworzyć także świadomość społeczną — przekonania ekonomiczne, polityczne, religijne, estetyczne itd., na których gruncie podejmowane były działania zbiorowe i indywidualne. Ich właściwy wymiar, ich znaczenie i miejsce w całokształcie przebiegu dziejów uzyskamy przede wszystkim tą drogą.

Oto przykład postępowania niezgodnego z tym, co zostało wyżej powiedziane. Potępia się postępowanie Kościoła i państwa feudalnego za nietolerowanie innowierców. Jasne jest, że z uwagi na nasze współczesne zasady tolerancji, swobodę sumienia i wyznania jest to postępowanie co najmniej naganne. Warto jednak uzmysłwić sobie, że ideologia i prawo kościelne stanowiły ideologię i prawo państwowe (z pewnymi, rzecz jasna, modyfikacjami spowodowanymi tzw. racją stanu). Występowanie przeciwko zasadom wiary czy odstępowanie od zasad wiary są więc tożsame z nieprzestrzeganiem prawa państwowego. Nieprzestrzeganie prawa jest karalne, a karą usankcjonowaną wówczas społecznie, powszechnie, nie budzącą wątpliwości, była kara śmierci. Współczesne państwa przewidują za nieprzestrzeganie specyficzne, w większości usankcjonowane społecznie, inne kary.

Gdy próbuje się odtwarzać świadomość społeczną ówczesnych społeczeństw europejskich, widzimy, że dominującą była świadomość religijna. Kościół i religia stanowiły ideologiczne oparcie państwa. Ta ideologia i to prawo były wówczas jedynym sposobem inspirowania ludzi do masowych działań (także produkcyjnych) zapewniającym należytą organizację społeczną. Rzecz jasna, z uwagi na dzisiejsze nasze kryteria, nasze rozumienie gospodarki, polityki i kultury można i należy ją oceniać, lecz ocena ta powinna być poprzedzona oceną historyczną, a nie wyłącznie porównywaniem do współczesnych kryteriów, ani też do stanów świadomości, np. dwieście lat późniejszych. Z tego wynika ogromna istotność badań świadomości społecznej. Co się na nią składa, jak to robić — to odrębny problem wymagający osobnego potraktowania oraz wielu jeszcze badań.

Nie ustosunkowuję się do tych głosów, które miały charakter sprawozdawczy, i mówiących o tym, jak są prowadzone badania regionalne w poszczególnych regionach. Wynika z nich jasno, że wiele takich badań prowadzono, a także i to, że większość z nich spełnia pozytywne funkcje regionalno-lokalne, co jest ważne dla oczekiwani z strony nauki historycznej.

RYSZARD WROCYŃSKI

„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

Parę tylko uwag, bo dyskusja trwa bez przerwy około 5 godzin i dawno przekroczyliśmy zamierzony limit czasu. Świadczy to o żywotności podjętej przez nas problematyki. Podejmując zagadnienie roli badań regionalnych dla historiografii oświatowej — zdawaliśmy sobie sprawę z jej szerokości i złożoności. Referat prof. Jerzego Topolskiego wskazuje, jak wiele mieści się tu problemów, i jak wiele spraw jest do przedyskutowania.

Patrząc już z perspektywy na kończącą się dyskusję, wydaje się, że sprawy poruszane w niej mieszczą się w trzech sferach: teorii, prakseologii oraz organizacji regionalnych badań oświatowych. Każda z tych sfer jest bogata w szczegółowe problemy. Zasięgą zarówno referatu wprowadzającego, jak wypowiedzi w dyskusji jest sformułowanie tych problemów, a w paru wypadkach próba ich bliższego określenia.

W pierwszej sferze umieścić należy pojęcie badań regionalnych historyczno-oświatowych. Można fakty z historii oświaty ujmować jako fakty niejako „same w sobie”, autonomiczne, jako fakty dotyczące np. miejsca, organizacji, wyposażenia szkół, ich programów, kadry, uczniów — wyizolowane od tła i stosunków, jak często robiła tradycyjna historiografia, albo przedstawiać je w kontekście uwarunkowań politycznych, społecznych, kulturowych, gospodarczych itp., co jest elementarną dyrektywą współczesnej historiografii.

Wydaje się jednak, że w aktualnej historiografii regionalnej ciągle nierzadkie są zjawiska prostego opisu faktów, bez próby ich wyjaśnienia, która wymaga dojrzałej świadomości historycznej i metodologicznej. Innym podstawowym pojęciem jest pojęcie regionu, o czym mówi referat wprowadzający i niektóre głosy w dyskusji, zwłaszcza dra Józefa Grzywiny.

Jakie elementy składają się na pojęcie regionu badań historyczno-oświatowych? Odpowiedź na to pytanie jest o tyle ważna, że w praktyce badawczej mamy do czynienia z dwojakim jego ujęciem: administracyjnym (rejon szkolny, rejon kuratorium szkolnego) i opartym na rozróżnieniu cech terytorialnych (kulturowych, społecznych, gospodarczych, historycznych, a nawet geograficznych). W moim przekonaniu obie typologie regionu mogą mieć zastosowanie w badaniach oświatowych zależnie od celów, które stawiamy. Znane są obszernie badania oświatowe Mariana Falskiego, które z natury swej, analizując potrzeby i efekty polityki oświatowej, oparte były na materiałach (szkole, nauczyciel, uczeń) w rejonach administracji szkolnej oraz znane badania Marii Librachowej (*Dziecko wsi polskiej*, 1934) oparte na swoistościach społeczno-kulturowych poszczególnych terenów.

Badania regionalne oświatowe wnoszą istotne elementy dla funkcjonowania systemu oświatowego. Ta ich funkcja użytkowa, prakseologiczna, nie była dotychczas w pełni dostrzegana, co musiało nieść ujemne skutki dla polityki oświatowej. Polityka oświatowa nie jest bowiem tylko systemem ustaleń zawartych w regulatywach oświatowych, ale realizuje się w konkretnych regionach i obszarach kraju. O stanie jej realizacji i efektach dać mogą głębsze świadectwo badania regionalne. Za bardzo cenne w tej płaszczyźnie badań uznać należy monografie szkół i placówek oświatowych.

Mamy w tej dziedzinie wiele przykładów z naszej historiografii oświatowej, które były wymieniane w czasie dyskusji. Pragnę dorzucić jeszcze jeden z własnego warsztatu badawczego. Z inicjatywy Koła Sienniczan, wychowanków Seminarium Nauczycielskiego, następnie Liceum Pedagogicznego w Siennicy, zostały zebrane wspomnienia dawnych wychowanków. Zawierają one niezmiernie cenny materiał do charakterystyki tej znanej uczelni nauczycielskiej oraz dla dalszych losów i działalności jej absolwentów. Z inicjatywy zarządu Koła (H. Łętowski, A. Kozłowski) podjęliśmy analizę tych materiałów, która ma odpowiedzieć na pytanie, jakie to czynniki sprawiły, że uczelnia, położona z dala od ośrodków kultury, o dość skromnym programie, wydała tylu znakomitych absolwentów, którzy na wszystkich terenach swej pracy stawali się animatorami intensywnego życia kulturalnego i oświatowego. Sądzymy, że studium to wniesie istotne elementy do teorii i praktyki kształcenia nauczycieli. Niedawno wraz z kol. Bolesławem Grzesiem i członkami zarządu Koła zwiedziliśmy z wielkim zainteresowaniem muzeum uczelni w Siennicy, niezwykle wymowny dokument dziejów ruchu nauczycielskiego w Polsce, który poglądowo wskazuje, jak bogatym źródłem dla współczesnej polityki kształcenia nauczycieli mogą być dawne uczelnie nauczycielskie.

W polskiej historiografii oświatowej studia regionalne zajmują poważne miejsce. Wynika to ze zróżnicowania regionalnego naszego kraju, co może nie jest cechą specyficzną tylko dla nas, zróżnicowania regionalne są bowiem typowe dla wszystkich krajów europejskich. Natomiast regionalna historiografia oświatowa pełni u nas rolę szczególną ze względu na polityczne losy kraju. Podziały rozbiorowe sprawiły wielkie zróżnicowanie oświatowe poszczególnych obszarów ziem polskich. Inaczej kształtowała się oświata w Królestwie Polskim, inaczej w Wielkim Księstwie Poznańskim, na Pomorzu, Warmii, na Śląsku czy w Galicji. Chcąc więc dojść do syntetycznego obrazu oświaty polskiej w jakimś przedziale czasowym, trzeba dokonywać studiów regionalnych. Kiedy przed dwoma laty przeprowadzaliśmy analizę stanu i potrzeb badawczych w zakresie tajnego nauczania w czasie drugiej wojny światowej, zwracano uwagę na zróżnicowanie stosunków w poszczególnych regionach kraju i na potrzebę szerokiego studiów regionalnych.

W sprawach natury organizacyjnej, jak ulepszyć nauczycielskie badania regionalne, zabierze zapewne głos przewodniczący Głównej Komisji Historycznej ZNP — dr Bolesław Grześ. Należy jedynie podkreślić, że w ostatnich latach odżyły piękne tradycje nauczycielskie w dziedzinie badań regionalnych. Z satysfakcją odnotowuję wypowiedzi kolegów, którzy mówili o roli „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” w pobudzaniu historycznych badań regionalnych. W polityce redakcyjnej „Przeglądu” staramy się ten nurt badań szeroko dokumentować i wspierać. Wyszliśmy z inicjatywą dzisiejszego spotkania — dyskusja potwierdziła słuszność tej inicjatywy. W jednym z najbliższych zeszytów „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” opublikujemy całość materiałów z konferencji. Sądzę, że będą one pomocne w doskonaleniu badań regionalnych w dziedzinie oświaty.

BOLESŁAW GRZES

Komisja Historyczna ZNP

Ogółem zabralo głos 18 osób*. Jest to o wiele więcej niż na innych posiedzeniach, trwających nieraz kilka dni. Trzeba też podkreślić, że nasze spotkanie było bardzo pracowite i chyba bardzo owocne.

Jak mówił prof. Ryszard Wroczyński — nie będę próbował podsumowywać tej dyskusji, ale chcielibyśmy jednak zwrócić uwagę przedstawicielom wielu ośrod-

* Ponadto dwóch uczestników Sesji złożyło tekst wypowiedzi na piśmie, a mianowicie: Jan Hellwig i Narcyz Kozłowski.

ków naukowych na to, co się gdzieś w terenie dzieje, dać trochę informacji. I korzystając z okazji, chcę państwa prosić o nadsyłanie informacji o wszystkim, co dotyczy dziejów, wszystkiego, co znajdziecie na temat ZNP w waszych ośrodkach, publikatorach, o tym co gdzie się ukazało, ponieważ przygotowujemy wystawę w związku z 75-leciem ZNP.

Nie wiemy, czy wszystko jest u nas w archiwum i w bibliotece; dlatego gorąca prośba — jeśli nie w oryginale materiały, to w kopii; proszę o te wszystkie opracowania i źródła, żebyśmy zebrali tego jak najwięcej. Pokażemy to uczestnikom Zjazdu Krajowego, a w następnych okresach ktoś do tego sięgnie.

Jeszcze jedna uwaga. Od wielu lat badania nad dziejami Związku interesują organizacje związkowe nauczycielskie. Stosunkowo mało zainteresowanie wykazują tym problemem Instytut resortu Oświaty i Wychowania, Instytut Kształcenia Nauczycieli. Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych powinien tym zająć się przede wszystkim, przecież dziś ktoś tu mówi, że „kto nie pamięta historii, tego czeka zagłada”. Inaczej można powiedzieć, że jeżeli ktoś nie nauczył się historii, musi się tej historii nauczyć.

Inna sprawa to propozycja kol. Januszka. Sądzę, że w następnej kadencji Związku trzeba będzie coś tu poradzić.

Nie ukrywam faktu, że wiele nowych województw dąży do tworzenia własnych komisji historycznych. Wychodziliśmy z założenia, że te nowe województwa dopiero tworzą historię, a ich ambicją jest próba wyluskania tego, co w regionie istniało, i przekazanie tego na rzecz nowo utworzonych województw. I chyba musimy to akceptować. Oni już teraz tworzą własną historię.

Jeszcze jedna sprawa — bardzo często osobiście jestem zaniepokojony, jeśli problemy oświaty próbuje się rozpatrywać jedynie w sytuacji „odpowiadania” na potrzeby gospodarki. Proszę państwa, czynią to często nasi kierownicy resortów gospodarczych, administratorzy, i próbują nam czynić zarzuty, że oświata nie odpowiada tym zapotrzebowaniom. Ale przecież oświata — cała edukacja — czynią coś więcej niż tylko dostarczanie kadr gospodarce narodowej. Mają one znacznie szerszy zakres działań.

To, co dziś czynimy, będzie pożyteczne i ważne za lat 20 czy 50, dlatego nie wolno oświaty spychać do roli tylko „dostawcy”. Nie wolno do tego dopuścić, a gdzie tylko można, a więc w kształceniu nauczycieli, w pracach naukowych, w publikacjach — trzeba to pokazywać. Usilujemy to czynić jako Związek — choć nie zawsze nam się to udaje. O słuszności naszego stanowiska staramy się też mówić na lamach „Głosu Nauczycielskiego” bądź w rozmowach indywidualnych, aby przekonać tych, że nie mają racji upatrując rolę i zadania edukacji tylko w aspekcie potrzeb gospodarczych.

W naszych zbiorach mamy już setki prac konkursowych, które są cennym materiałem źródłowym, chociaż nie pozbawionym pewnych emocji. Posiadamy też wiele prac działaczy społecznych w komisjach historycznych, a nie jest to amatorszczyzna; poza tym mamy wiele prac magisterskich i dyplomowych dotyczących dziejów oświaty i Związku w WSP i uniwersytetach. Wszystkie te prace czekają na jakąś syntezę. Nie przesadzę chyba, jeśli powiem, że około 1500 tego rodzaju prac jest już w tej chwili w maszynopiśmach, a jako doskonały materiał źródłowy czeka na dalszą obróbkę — na syntezę.

Chcę też poinformować, że w związku z 75-leciem ZNP próbowaliśmy w czwórce przygotować takie opracowanie, które na pewno nie będzie odpowiadało wszystkim wymaganiom edytorskim, bo to niemożliwe (jego zakres tematyczny obejmuje cały okres dziejów ZNP). Będzie ono niewątpliwie cennym źródłem, do którego można się będzie odwołać przy podejmowaniu dalszych prac. Będziemy zadowoleni, jeśli uda nam się przekazać to dzieło delegatom na Zjazd, uczestnikom uroczystej Sesji.

Gorąca prośba, żeby ci, którzy jeszcze nie zdążyli nam nadesłać propozycji związanych z 75-leciem — uczynili to jak najszybciej, ponieważ pozostało nam niewiele czasu, a chcemy do tych obchodów się włączyć.

Wiadomo nam, że Tarnów i Katowice coś przygotowują, a kilkanaście województw także coś podejmuje. Nie zamierzamy tego hamować absolutnie. Tam, gdzie są inicjatywy, będziemy je wspierać w granicach naszych możliwości.

Wszystkim obecnym serdecznie dziękuję za udział, za twórczy wkład w przebieg naszej dzisiejszej konferencji.

NARCYZ KOZŁOWSKI *

Gdańsk

Badania Międzywojewódzkiej Komisji Historycznej Związku Nauczycielstwa Polskiego obejmują województwo gdańskie i elbląskie (w wielu wypadkach i Pomorze Gdańskie) w poszczególnych okresach: pod zaborem pruskim, w II Rzeczypospolitej, w latach okupacji hitlerowskiej i w Polsce Ludowej. W kręgu zainteresowań Komisji leżą także zagadnienia, jak: walka o polskość Pomorza, o mowę i szkołę polską, walka o niepodległość Polski.

Międzywojewódzka Komisja Historyczna ZNP w Gdańsku działa od 25 III 1977 roku. Poprzedniczką jej była Wojewódzka Komisja Historyczna ZNP, która działała od 15 V 1960 roku. Przewodniczącymi Komisji byli kolejno: Szymon Wrzosek (1960—1966), Antoni Tomeczyk (1966—1969) i Narcyz Kozłowski (1970—1980). Oplekuniami naukowymi byli: prof. prof. Jerzy Danilewicz, Kazimierz Kubik i Klemens Trzebiatowski. W skład Międzywojewódzkiej Komisji Historycznej ZNP wchodzi 20 osób. Są to działacze ZNP, pracownicy naukowcy, przedstawiciele organizacji społecznych i instytucji. W terenie działa 21 komisji historycznych przy radach zakładowych ZNP, w tym 14 komisji w woj. gdańskim i 7 w woj. elbląskim. Ogółem działa 335 zaangażowanych nauczycieli.

W ramach Komisji jest 5 zespołów specjalistycznych: organizacyjny, z przewodniczącym Aleksandrem Długoleckim; do badań dziejów ZNP i oświaty z przewodniczącym Kazimierzem Kubikiem; popularyzacyjny do dziejów ZNP i oświaty polskiej, z przewodniczącym Klemensem Trzebiatowskim; opiekuńczy nad kombatanami z I i II wojny światowej oraz dla uczczenia pamięci poległych i pomordowanych nauczycieli, z przewodniczącym Kazimierzem Piłatem; zabezpieczający materiały, dokumenty i pamiątki, dotyczące ZNP i Oświaty, z przewodniczącą Marią Etmańską.

Powstały przejściowe zespoły: do zbierania i porządkowania nadsyłanych materiałów źródłowych, do opracowywania scenariuszy wystaw oraz zespół prelegentów do wygłaszania referatów, a także zespół autorski, w skład którego wchodzi: Lech Bednarski, Maria Etmańska, Jerzy Głowczyk, Edwin Jakubiak, Zbigniew Klaman, Narcyz Kozłowski, Kazimierz Kubik, Henryk Łęcki, Aleksander Nawrot, Lucyna Ostapowicz, Henryk Polak, Jerzy Szews, Zofia Trybull, Klemens Trzebiatowski, Marian Wiliński, Szymon Wrzosek. Do terenowego zespołu autorskiego wchodzi: Maria Dereszowa, Jan Gruchała, Jan Karaś, Aleksander Kruszczyński, Feliksa Oborska, Zygfryd Prószyński, Maria Rajska, Stanisław Rombel, Mieczysław Simon, Irena Stankiewiczowa, Zygmunt Tarkowski, Michał Wójcik, Stefania Załęska i inni.

Z badań wynika, że na ziemi gdańskiej istniały stowarzyszenia chrześcijańsko-narodowe nauczycieli, które dominowały do 1930 r., oraz Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych

* Tekst nadesłany.

i Związek Nauczycielstwa Polskiego, który w latach 1930—1939 stał się najsilniejszą organizacją nauczycielską na Pomorzu Gdańskim.

W latach 1920—1930 do organizacji nauczycielskich należało 50% nauczycieli, a w następnych latach (do roku 1939) 75% nauczycieli. Przełom ideologiczny w organizacjach nauczycielskich nastąpił w latach 1930—1935, tj. od chwili połączenia Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Dotychczas zostały opublikowane bądź napisane i przekazane do archiwów, gdzie czekają na zbadanie, następujące prace: ziemia tczewska, ziemia starogardzka i miasto Gdynia. Umożliwiło to nam opracowanie monografii: *Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (1920—1930)* i *Związek Nauczycielstwa Polskiego (1930—1939)*.

Podobne zadania winny objąć byłe powiaty Pomorza z lat 1918—1939. Istnieje potrzeba współdziałania komisji historycznych ZNP z województw: gdańskiego, bydgoskiego, toruńskiego i częściowo z wrocławskiego. W wyniku wspólnych badań należałoby opracować monografię Związku Nauczycielstwa Polskiego na Pomorzu Gdańskim w latach 1918—1939.

О ПРЕДМЕТЕ И МЕТОДОЛОГИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

1. Методологический перелом в исторических науках последних десятилетий, характеризуется прохождением от фактографического повествования к объясняющему рассказу с отнесением его к теории. Новое тоже место занимают исследования монографические, а также зурнетика в объясняющей истории (как необходимые элементы для объясняющих и синтетических реконструкции, а не как «кирпичики» описания); в том возрастает тоже их значение и роль. В связи с этом возникают более высокие требования к этому рода исследованиям, указывающим прежде всего направления, а также давания себе отчета, через исследующих «меньшие» проблемы, с их расположении в определенной целостности исследований, целью которых является объяснение и синтезирование.

2. В случае региональных исследований над историей следует прежде всего давать себя отчет из существующих здесь двух общих плоскостей отнесения. Исследующий должен осознавать как место просвещения в историческом процессе, так место и роль региона, который изучает, во всем объеме истории народа. Безусловно, более важной является первая из упомянутых плоскостей, хотя роль другой из перспективы синтетического представления прошлого региона, может оказаться необыкновенно важной и нужной. Для осознания роли просвещения в историческом процессе, является необходимым ссылаться к тождественной теории исторического процесса, то есть к такой теории, которая указывает значение сознательности в этом процессе. Теория исторического материализма это попытка указания объективной и субъективной стороны исторического процесса — роли сознательности в действии.

3. Определяя предмет исследований включенных в область истории просвещения, следует давать себе отчет с того, что имеем здесь дело и исследованием разных направлений. То есть не только с истории просветительных концепции и просветительных действия (совместно с историей людей и учреждений), но тоже анализом эффективности этих действий и преобразований в области общественной сознательности. Ввиду того, что педагогика является не только наукой теоретической, но прежде всего практической (отвечает на вопросы, что делать, чтобы получить определенный эффект) становится необходимым исследование результатов просветительных действий, конечно в перспективе всех исследований, а не частичных, которые могут ограничиваться к некоторым вопросам, лишь только соединяющимися с общей сознательностью.

4. Уточнение места просвещения в историческом процессе (то есть предмета исследований), является исходной точкой для методологической рефлексии этих исследований. Это является необходимым из-за — как кажется — реалистической точки зрения на методологию наук. При такой трактовке методология должна быть тождественной по отношению к предмету исследований, а не представлять сбора абстрактных инструментов, которые можно применять для всякого исследования. Инструменты составляют лишь только логическое «оформление» методологии, но еще методоло-

ней не являются. Речь в том, чтобы из анализа предмета, то есть из анализа того, что должно быть исследовано, вывести определенные исследовательские директивы.

Тот же является важным, чтобы из этих исследовательских директив давать себе отчет, хотя конечно в случае частных исследований только некоторые будут существенными. Самой важной исследовательской директивой ввиду широкого предела просветительных исследований, связанных с историей культуры и общественной сознательностью, является директива соединяющая процессы и явления в анализе субъективной (мотивирующей) и объективной (это значит с точки зрения процессов рассматриваемой стороны истории). Человек сам (единица, группы, классы, учреждения) создает свою историю, однако как писал К. Маркс — не создает ее произвольно, только в существовавших уже условиях.

5. В продолжении доклада автор представил, основные методологические проблемы исторических исследований: установление фактов, объяснение, конструкцию, вопросы правды в истории.

6. Кроме того автор представил методологические вопросы исторических источников и разнообразность исторических источников.

* * *

После доклада профессора Ежжего Топольского, состоялась дискуссия, в которой выступало 18 человек.

JERZY TOPOLSKI

Резюме

ON THE SUBJECT AND METHODOLOGY OF REGIONAL STUDIES IN THE FIELD OF THE HISTORY OF EDUCATION.

1. The turning point in the historical sciences of the last decades consists in changing from the factographic to the explanatory (interpretative) narrative, needing reference to be made to theory.

A new place in the explanatory history is also occupied by monographic studies and heuristics (as elements necessary for explanatory and synthetic reconstructions and not as elements of the description); also their role here increases. This results in increased requirements with regard to this type of studies leading, first of all, to realizing, by the investigators of „smaller” problems, the position of these studies in the whole range of studies aiming at explanation and synthesis.

2. In the case of regional studies on history, it is important to realize, first of all, the fact that there are here two general planes of reference.

The researcher should be conscious both of the place of education in the historical process and of the place and role of the region which he explores in the whole history of the nation. The first of the a/m planes is undoubtedly more important though the other's role can appear, from the perspective of a synthetic approach to the historical past of the region, tremendously valid and desirable. To realize the role that education plays in the historical process it is necessary to refer to an adequate theory of the historical process, that is, to such a theory that shows the role of consciousness in this process. The theory of historical materialism is a trial to show the objective and subjective „sides” of the historical process — the role of consciousness in acting.

3. When describing the subject of studies being part of the history of education,

it is necessary to realize the fact that we have to do here with multidirectional studies. This is not only the history of educational conceptions and activities (including the history of people and institutions) but also the analysis of effectiveness of these activities and transformations occurring in public consciousness. As pedagogics is not only a theoretical but, first of all, practical science (giving an answer to the question: what to do to reach the assumed result?), it becomes necessary to examine the effects of educational activities, of course, in the perspective of the whole range of studies and not in the perspective of partial studies which may be limited to particular problems yet one must be aware of their links with general problems.

4. Determination of the place of education in the historical process (that is, of the subject of studies) is the starting point for the methodological afterthought of these studies. This seems necessary due to the realistic view-point of the methodology of sciences. In this approach, methodology should be adequate with regard to the subject of studies and not represent a set of abstract tools which can be used for each study. The tools form a „logical framework” of methodology and not yet methodology itself.

The thing is to arrive at definite directives for the research work basing upon an analysis of the subject. It is important to be aware of these general research-directives, though only some will come into play. Owing to a wide range of educational studies related to the history of culture and public consciousness, the most important research-directive is that of binding phenomena and processes in a subjective (motivative) analysis and objective analysis (that is, from the point of view of the processes occurring in the studied „side” of history). Man himself (individuals, groups, classes or institutions) creates his history yet, as said by K. Marx, he does it not voluntarily but under the pressure of the existing conditions.

5. Further on, the author analyzed the basic methodological problems of historical studies: the establishing of facts, explanations, construction and the questions of truth in history.

6. Moreover, the author presented methodological questions in respect of historical sources and multidirectional character of historical sources.

The paper delivered by Professor Jerzy Topolski was followed by a discussion in which 18 persons took part.