

JAN HELLWIG – HISTORYK EDUKACJI (1931–2000)

Jan Hellwig urodził się 16 maja 1931 roku w Poznaniu, w rodzinie pracownika kolejowego (PKP) – Mariana Hellwiga (zm. w 1968 r.) i Marii z domu Morawska (zm. w 1989 r.).



Edukację w szkole powszechnej rozpoczął w 1938 roku, przerwana jednak później wybuchem wojny w 1939 roku. Pozostając z rodziną na terenie tzw. Kraju Warty został zmuszony w 1940 r. do uczęszczania do niemieckiej szkoły dla polskich dzieci, w której nauka obejmowała czytanie, pisanie i rachowanie. Dzieci polskie kończyły kształcenie w tej szkole w 12 roku życia, a następnie były kierowane przez Arbeitsamt do pracy zawodowej na miejscu lub w Rzeszy. Jan Hellwig uniknął tej drugiej ewentualności podejmując w 1943 roku pracę w niemieckim przedsiębiorstwie przewozowym w Poznaniu.

Edukację w szkole powszechnej rozpoczął w 1938 roku, przerwana jednak później wybuchem wojny w 1939 roku. Pozostając z rodziną na terenie tzw. Kraju Warty został zmuszony w 1940 r. do uczęszczania do niemieckiej szkoły dla polskich dzieci, w której nauka obejmowała czytanie, pisanie i rachowanie. Dzieci polskie kończyły kształcenie w tej szkole w 12 roku życia, a następnie były kierowane przez Arbeitsamt do pracy zawodowej na miejscu lub w Rzeszy. Jan Hellwig uniknął tej drugiej ewentualności podejmując w 1943 roku pracę w niemieckim przedsiębiorstwie przewozowym w Poznaniu.

Edukację szkolną kontynuował już po wyzwoleniu, kończąc najpierw naukę w zakresie szkoły powszechnej, a następnie w znanym poznańskim Państwowym Gimnazjum i Liceum im. I. Paderewskiego, połączoną z równoległym kształceniem w Państwowym Liceum Pedagogicznym.

W 1951 roku, na podstawie nakazu pracy, rozpoczął pracę nauczycielską w Piaskach Wielkopolskich, w powiecie gostyńskim. Po roku powrócił do Poznania. Pracował tutaj w szkolnictwie podstawowym i zawodowym. Przez pięć lat pełnił funkcję zastępcy kierownika Szkoły Podstawowej nr 4.

W 1958 roku ukończył studium nauczycielskie, a w 1959 rozpoczął studia pedagogiczne i historyczne na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, uzyskując w 1963 roku dyplom magistra. W tym czasie powołano Go na stanowisko Kierownika Wydziału Pedagogicznego Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Poznaniu. Prowadził także wykłady z przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli w Poznaniu i Ostrowie Wlkp.

W 1966 roku podjął pracę w Zakładzie Historii Wychowania Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, przechodząc następnie wszystkie etapy kariery zawodowej pracownika naukowego – od asystenta do stanowiska profesora uniwersytetu. W 1969 roku uzyskał stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, a w 1977 roku – doktora habilitowanego. Podczas pracy na UAM zajmował szereg odpowiedzialnych stanowisk, m.in. zastępcy dyrektora Instytutu Pedagogiki UAM (w latach 1979–1982), kierownika Zaocznego Studium Pedagogiki (w latach 1986–1991), kierownika Zakładu Historii Wychowania UAM (od 1991 roku).

Jan Hellwig podejmował także obowiązki dydaktyczno-naukowe w innych placówkach akademickich: w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych w Poznaniu, w Akademii Muzycznej w Poznaniu, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze. W ostatnich latach swego życia pracował również w jednej z wyższych szkół niepublicznych, które mogły powstać w Polsce w okresie transformacji ustrojowej, w Wyższej Szkole Ekonomiczno-Humanistycznej w Skierniewicach.

Jak wspomniano wcześniej, Jan Hellwig rozpoczął swoją pracę naukową w latach sześćdziesiątych. Przez cały okres tej pracy interesowała Go problematyka dziejów wychowania XIX i XX wieku, szczególnie myśli pedagogicznej XIX i XX wieku, kształcenia nauczycieli i zawodowego ruchu nauczycielskiego, szkolnictwa oraz metodologii historii wychowania. Ważne miejsce w Jego dorobku naukowym zajmowały też opracowania o charakterze regionalnym, dotyczące głównie dziejów praktyki i myśli edukacyjnej na terenie zaboru pruskiego i Wielkopolski. Opublikował łącznie 14 pozycji zwartych oraz ponad 300 rozpraw i artykułów, w tym 32 prace w wydawnictwach zagranicznych (w Niemczech, Włoszech, Hiszpanii, Stanach Zjednoczonych, Finlandii, Norwegii, Węgrzech i b. Czechosłowacji).

W Jego dorobku badawczym poczesne miejsce zajmują w szczególności takie książki, jak: „Działalność pedagogiczna Augusta Cieszkowskiego” (Poznań 1978), „Wszechnica Radiowa 1948–1954. Powstanie i działalność” (Warszawa 1981), „Oświata pracujących w Polsce” (Warszawa 1986), „Rola Towarzystwa Naukowej Pomocy im. Karola Marcinkowskiego w awansie społeczno-zawodowym młodzieży polskiej” (Poznań 1994), „Prolegomena do historii wychowania” (Poznań 1995). Pod Jego redakcją ukazała się również obszerna publikacja zbiorowa, poświęcona ruchowi chóralnemu w Wielkopolsce pt. „Amatorski zorganizowany ruch śpiewaczy Wielkopolski w latach 1892–1992” (Poznań 1992).

Jan Hellwig wniósł pewien wkład w rozwój na gruncie polskim tzw. biografistyki edukacyjnej poświęcając wiele swoich prac postaciom, które swoją działalnością i poglądami na trwałe wpisały się na kartach historii edukacji narodowej. Warto tu wskazać na przykład na publikacje poświęcone Augustowi Cieszkowskiemu, Ewarystowi Estkowskiemu, Hipolitowi Cegielskiemu, Karolowi Libeltowi, Kazimierzowi Jezewskiemu, Antoniemu Dąnyszowi, Bogdanowi Nawroczyńskiemu, Ludwikowi Jaxie-Bykowskiemu.

Piśmniczy dorobek Jana Hellwiga charakteryzuje wartościujące podejście do minionej rzeczywistości edukacyjnej, polegające na eksponowaniu przede wszystkim tych treści, które z jednej strony stanowią ważne ogniwo w historycznym procesie rozwoju zarówno

refleksji, jak i praktyki wychowawczej, z drugiej – mogą pomóc w lepszym zrozumieniu, jak i rozwiązaniu wielu zagadnień współczesnej edukacji.

Jan Hellwig był również autorem oryginalnej koncepcji lokalnych muzeów oświaty, realizowanej w Poznaniu od 1984 roku pod nazwą Regionalnej Izby Pamiątek Oświatowych.

Jan Hellwig utrzymywał bliską współpracę z zagranicznymi ośrodkami akademickimi, m.in. Bambergu, Hanoweru, Berlina, Halle, Lipska, Gandawy, Bratysławy. Aktywnie uczestniczył w międzynarodowych kongresach i sympozjach naukowych, w pracach redakcyjnych pism o zasięgu międzynarodowym (zwłaszcza w redakcji pisma „Paedagogica Historica”, wydawanego w Belgii).

Od wielu lat był także aktywnym członkiem międzynarodowej organizacji historyków wychowania – International Standing Conference for the History of Education. W 1998 roku otrzymał nominację do członkostwa w American Biographical Institut, a w 1999 r. został wybrany na doradcę tego Instytutu w związku z pracami nad biografiami polskich pedagogów.

Uczestniczył w realizacji międzynarodowych programów badawczych dotyczących zwłaszcza wychowawczych aspektów edukacji europejskiej oświecenia i dziejów wychowania przedszkolnego.

Był członkiem wielu krajowych organizacji oraz towarzystw społecznych i naukowych. Cenił sobie szczególnie udział w pracach Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (przez kilka lat pełnił funkcję prezesa Oddziału Poznańskiego PTP), Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, jak i członkostwo w Stowarzyszeniu Autorów Polskich. Był inicjatorem powołania do życia w 1993 roku Sekcji Historii Wychowania w ramach Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Był w różnym czasie członkiem redakcji albo też bliskim współpracownikiem wielu krajowych czasopism – zwłaszcza takich pism, jak: „Nauczyciel i Wychowanie”, „Biuletyn Historii Wychowania”, „Przegląd Humanistyczny”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Przegląd Zachodni”, „Pamiętnik Słowiański”, „Kultura i Społeczeństwo”.

Jan Hellwig wypromował ponad sześćset magistrów pedagogiki i 5 doktorów; uczestniczył także w wielu przewodach habilitacyjnych i doktorskich (w tym w dwu za granicą). Za swoją pracę zawodową i osiągnięcia na polu naukowym, dydaktycznym oraz społecznym wielokrotnie Go wyróżniano. Uzyskiwał naukowe nagrody indywidualne Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, nagrody za osiągnięcia naukowe lub organizacyjno-dydaktyczne Rektora UAM i Rektora PWSSP w Poznaniu, liczne odznaczenia, w tym Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski.

Jan Hellwig zmarł 6 grudnia 2000 roku. Został pochowany na cmentarzu jurajskim w Poznaniu.

WIESŁAW JAMROŹEK

JOANNA KARCZEWSKA, STANISŁAW MAJEWSKI
Kielce

TADEUSZ WRÓBEL (1910-1987) ŻYCIE, DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA, SPOŁECZNA I DOROBEK NAUKOWY

Wśród współczesnych pedagogów polskich różnorodnością zainteresowań naukowo-badawczych wyróżniał się Tadeusz Wróbel (1910–1987), który ma szczególne zasługi dla rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej, przede wszystkim w dziedzinie metodyki nauczania początkowego, komparatystyki pedagogicznej i wiążącej się z nią historii wychowania.

Należał też do tych uczonych, którzy zajmowali się organizacją szkolnictwa wyższego i kształcenia kadr prowadząc liczne seminaria magisterskie i prace doktorskie.

Urodził się 20 listopada 1910 roku w Paczółtowicach powiat Chrzanów woj. krakowskie. Był synem średniorolnego chłopa, posiadającego 3 hektary ziemi. Oboje rodzice-Ludwik (1874–1930) i Zofia z domu Górecka (1886–1967) pochodzili z Paczółtowic. Mieli sześcioro dzieci: Genowefę (1908–1996), Tadeusza (1910–1987), Marię (1913–1969), Walerię (1917–1996), Zofię (1919–1996) i Stefana (ur. 1922).

Po pięcioletniej nauce w miejscowej szkole Tadeusz uczęszczał następnie do szkoły powszechnej w Krakowie, a po jej ukończeniu podjął naukę w Gimnazjum Ogólnokształcącym w Chrzanowie. Szkołę średnią ukończył w 1930 roku, następnie przez rok, po śmierci ojca, pracował na roli. Po odbyciu obowiązkowej służby wojskowej w Szkole Podchorążych Rezerwy w Zambrowie w 1932 roku Tadeusz Wróbel wstąpił na Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego, który ukończył po pięciu latach uzyskując dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki.

W czasie studiów należał do Związku Polskiej Młodzieży Demokratycznej, w którym zajmował się zagadnieniami wiejskimi. Był także jednym z założycieli Akademickiego Związku Młodzieży Wiejskiej, który programowo zbliżony był do Związku Młodej Wsi „Siew”.

Po ukończeniu studiów w latach 1937–1939 pracował jako nauczyciel w Publicznej Szkole Powszechnej nr 41 im. Stefana Czarnieckiego w Krakowie. Przed wybuchem

wojny odbył dwumiesięczne ćwiczenia wojskowe, a od sierpnia 1939 roku dowodził kompanią 12 pułku piechoty w armii „Kraków”, która w dniu wybuchu wojny stacjonowała w Wadowicach, po kilku dniach w Krakowie, potem w Tomaszowie Mazowieckim. Stąd Tadeusz Wróbel trafił na krótko do obozu w Bochni a 20 września został wywieziony do Niemiec.

Tam w jenieckich obozach oficerskich zajmował się działalnością oświatową. Wykładał na Wyższym Kursie Nauczycielskim, a pod koniec wojny włączył się do pracy organizacyjnej na odcinku szkolnictwa i oświaty w obozach dla polskich wysiedleńców w zachodnich strefach okupacyjnych. Działal w ramach Centrali Szkolnictwa Polskiego w Niemczech – autonomicznej komórki Polskiego Czerwonego Krzyża. Od maja do września 1945 roku nadal organizował szkolnictwo i prowadził prace kulturalno-oświatowe w takich ośrodkach jak Lauenfoerde, Holtzminden i Doessel, gdzie także zarządzał ośrodkiem szkolnym, a od 3 października 1945 roku do 20 lipca 1946 roku był kierownikiem V Okręgu Szkolnego we Frankfurcie n. Menem¹.

Do kraju powrócił w sierpniu 1946 roku i po krótkim pobycie w swej rodzinnej miejscowości osiedlił się w Łodzi, gdzie od września 1946 roku rozpoczął pracę nauczycielską. Do 1948 roku był nauczycielem szkoły ćwiczeń przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi. Wykładał także przedmioty pedagogiczne i język angielski na Wyższym Kursie Nauczycielskim. Przez trzy lata pracował w Wyższej Szkole Gospodarstwa Wiejskiego. W latach 1948–1953 pracował na Uniwersytecie Łódzkim jako adiunkt Katedry Pedagogiki. W 1950 roku uzyskał stopień doktora filozofii na Uniwersytecie Jagiellońskim na podstawie rozprawy pt. „Zróżnicowanie pracy nauczyciela w zależności od typu szkoły”, której promotorem był prof. dr hab. Zygmunt Mysłakowski.

W latach 1953–1972 Tadeusz Wróbel kierował Pracownią Nauczania Początkowego w Instytucie Pedagogiki w Warszawie prowadząc prace w dziedzinie doskonalenia i modernizacji programów nauczania i redagowania materiałów metodycznych dla nauczycieli².

Odbывał podróże zagraniczne, m.in. do Czechosłowacji i Szwecji, czego efektem były oryginalne rozprawy naukowe. Pracował także intensywnie nad zagadnieniem kształtowania umiejętności pisma.

Dnia 4 stycznia 1968 roku na podstawie oceny dotychczasowego dorobku naukowego i rozprawy habilitacyjnej pt. „Nauczanie i doskonalenie pisma” Uchwałą Rady Wydziału Filozoficzno-Historycznego UJ uzyskał stopień doktora habilitowanego i stanowisko docenta.

Po uzyskaniu samodzielności naukowej nadal nawiązywał ożywione kontakty z ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą.

Kolejne podróże zagraniczne (Rumunia, Niemcy, Związek Radziecki) zaowocowały głośną i nowatorską pracą pt. „Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym”, która stała się podstawą do uzyskania przez Tadeusza Wróbla tytułu profesora nadzwyczajnego.

W tym miejscu należy podkreślić ogromne zasługi Profesora w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Od 1959 roku przez kilka lat prowadził zajęcia z metodyki nauczania początkowego w Studium Nauczycielskim nr 2 w Warszawie. Wykładał ten przedmiot także na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Brał też udział w wielu wakacyjnych kursach organizowanych przez Instytut Badań Pedagogicznych dla

¹ Archiwum Instytutu Badań Edukacyjnych (dalej IBE) w Warszawie. Akta osobowe T. Wróbla, sygn. II/53.

² Tamże. Życie i działalność pedagogiczna T. Wróbla odtworzona także na podstawie dokumentów zgromadzonych przez współautorkę niniejszego artykułu Joannę Karczewską.

nauczycieli eksperymentujących. U schyłku lat sześćdziesiątych związał się z Kielcami, gdzie w 1969 roku utworzona została Wyższa Szkoła Nauczycielska. Pracował tu w wymiarze połowy etatu, a przez dwa lata pełnił funkcję dziekana organizującego się Wydziału Pedagogicznego. Po przekształceniu kieleckiej WSN w Wyższą Szkołę Pedagogiczną nadal był zatrudniony w charakterze samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego aż do końca roku akademickiego 1978/79 aktywnie uczestnicząc w życiu naukowym Uczelni³.

W okresie współpracy z kielecką WSP prowadził seminaria magisterskie oraz przedkandydackie. Wypromował w tym czasie 57 magistrów oraz 3 doktorów. Doktoraty w Uniwersytecie Jagiellońskim uzyskali: Bogusław Adamczyk (26.04.1973 r.) na podstawie rozprawy „Adaptacja studentów do wymagań uczelni i środowiska”, Krystyna Mrozkiewicz (25.10.1974 r.), praca pt. „Porównywanie wyników nauki czytania i pisania w klasie I metodą analityczno-syntetyczną wyrazową z trzema wariantami analizy i syntezy” i Kazimiera Paclawska (17.11.1981 r.), która przedstawiła dysertację „Warunki skuteczności wyrównywania indywidualnych różnic rozwojowych uczniów szkół na wsi w początkowym okresie kształcenia i wychowania”.

W 1974 roku prof. T. Wróbel rozpoczął pracę w Instytucie Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania, kierując Zakładem Teorii Programów. W okresie przygotowywania w Polsce kolejnej reformy oświatowej służył swym ogromnym doświadczeniem twórcom nowych koncepcji i programów edukacji wczesnoszkolnej.

W 1979 roku prof. Tadeusz Wróbel przeszedł na emeryturę, nie rezygnując jednak z aktywnego życia naukowego.

Praca naukowa i dydaktyczna stanowiła główny nurt zainteresowań Profesora. Mimo to nigdy nie zaniedbywał działalności społecznej, którą, jak zaznaczyliśmy, rozpoczął jeszcze podczas studiów w UJ.

W 1937 roku wstąpił do Związku Nauczycielstwa Polskiego, działał nadal w ruchu ludowym. Był związany z lewicowym nurtem tego ruchu. W 1947 roku wstąpił do Stronnictwa Ludowego będąc członkiem władz miejskich i wojewódzkich tej partii w Łodzi.

Przewodniczył też Wydziałowi Pedagogicznemu ZNP w Łodzi (1947–1949). Przez wiele lat aktywnie pracował w Komisji Oświaty NK Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego⁴.

Jak zaznaczono na początku, zainteresowania naukowe T. Wróbla były rozległe i charakteryzowały się różnorodnością. Z pewnością jednak największe są Jego zasługi na polu pedagogiki wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Można bez obawy stwierdzić, że kontynuował tradycje tej dziedziny nauki zapoczątkowane przez Jana Władysława Dawida, Marię Weryho-Radziwiłłowiczową, Ludwikę Jeleńską, Mariana Falskiego, Janinę i Antoniego Maćkowiaków, wzbogaconą przez Jadwigę Walczynę, Lidzię Wołoszynową, Marię Przetacznikową, Barbarę Wilgocka-Okoń, Marię Cackowską, Marię Jakowicką, Ryszarda Więckowskiego, Krystynę Duraj-Nowakową i wielu innych, często uczniów i zwolenników poglądów i koncepcji prof. T. Wróbla⁵.

Wśród prac zwartych z powyższej dziedziny wyróżnia się wydana w 1963 roku rozprawa habilitacyjna Tadeusza Wróbla „Nauczanie i doskonalenie pisma” Autor wzbogacił swoje przemyślenia dotyczące tej problematyki w kontekście nauczania początkowe-

³ Porównaj: J. Krasuski, S. Majewski, *Działalność naukowa Instytutu Pedagogiki*, (w:) *Badania naukowe w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach w latach 1969–1989* pod red. A. Massalskiego, Kielce 1991, s. 153 i dalsze.

⁴ Archiwum IBF w Warszawie. Akta osobowe T. Wróbla, sygn. II/53.

⁵ Porównaj: S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998, s. 182.

go publikując kolejną pracę zatytułowaną „Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym” (1979), w której potwierdził postępujące zmiany w praktyce szkolnej w zakresie nauczania i doskonalenia pisma oraz spopularyzowanie wśród nauczycieli potrzeby świadomego kierowania doskonaleniem umiejętności pisania. Publikacja ta przedstawia wzory pisma w rozwoju historycznym. Czytelnik otrzymuje wiele cennych informacji o wzorach pisma elementarzewego dawniej i dziś oraz o wzorach pisma w elementarzach niektórych krajów. Autor wysuwa postulaty dotyczące uregulowania wzorów pisma w naszych elementarzach na „drodże urzędowej”. Ze względu na wydobyte z badań nowych faktów szeroko traktuje problemy związane z procesem pisania oraz etapami kształtowania umiejętności i nawyków pisania. Dużo miejsca poświęca sprawie oceny pisma, pisania dzieci leworęcznych oraz niektórym swoistym trudnościom występującym w pisaniu.

Drugą całkowicie oryginalną pracą, powstałą w wyniku kilkulctnich studiów w Instytucie Badań Pedagogicznych, stała się wspomniana rozprawa „Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym”, która doczekała się dwóch wydań (1975, 1979). Jak stwierdził we wstępie sam Autor, Jego celem była próba odpowiedzi na pytanie „co dzieje się w tym zakresie u naszych sąsiadów oraz w niektórych krajach kapitalistycznych”. Przedmiotem analizy uczynił ówczesne kraje socjalistyczne: Polskę, Związek Radziecki, Bułgarię, Czechosłowację, Jugosławię, NRD, Rumunię, Węgry i wybrane kraje kapitalistyczne, które Jego zdaniem podejmują „... ciekawsze próby reorganizacji pracy na I szczeblu szkoły i w których żywe tradycje pedagogiczne znane są od dawna” to jest: Anglię, Austrię, Belgię, Francję, Szwecję.

Omawiana praca ma nie tylko charakter pedagogiczny, ale także historyczny, gdyż autor w rozdziale wstępnym przedstawił zarys dziejów nauczania początkowego tytułując go „Od nauki o rzeczach do nauczania początkowego”. Przypomniał rozwój szkolnictwa elementarnego i ludowego, wprowadzenie obowiązku szkolnego i zasługi w teorii nauczania początkowego wybitnych pedagogów: J.A. Komeńskiego, J.H. Pestalozziego, J.W. Dawida i innych myślicieli pedagogicznych XIX i początków XX wieku. Ta część pracy T. Wróbla jest syntetyczną historią nauczania początkowego.

Wiele wysiłku i trudu badawczego poświęcił T. Wróbel na doskonalenie programów i metod nauczania początkowego.

Już w 1959 roku był jednym z autorów projektu programu, w którym wprowadzono organizację nauczania polegającą na wiązaniu w harmonijną całość treści różnych przedmiotów i na skupieniu zajęć wokół jednego tematu. W instrukcji programowej zwrócono uwagę na konieczność realizowania w klasach I i II nauczania łącznego. Tendencje zróżnicowania treści nauczania i doskonalenia nauczania łącznego zostały wzmożone w 1962 roku. Jednak były to tylko propozycje, które zachowały swą aktualność do dnia dzisiejszego i znalazły zastosowanie w obecnie realizowanej reformie szkolnej.

Profesor T. Wróbel pracował nad programami szkolnymi blisko 30 lat. Na ich temat wypowiadał się w wielu artykułach zamieszczanych głównie w „Życiu Szkoły” oraz „Oświacie i Wychowaniu”. Mimo że założenia i konstrukcje programów ulegały zmianom, stał on zawsze na stanowisku, że w doborze treści należy zostawić nauczycielowi pewną swobodę. Pisał, że „twórcza postawa, krytyczne spojrzenie na niektóre hasła programowe przez należyte rozumienie tak żywotnego dzisiaj hasła „bliżej dziecka” pomoże nam w dostosowaniu tematyki do możliwości rozwojowych ucznia. Stanowisko nacechowane zwyczajną rutyną, trzymające się często „golej litery” programu, stanowisko

dogmatyczne, może przynieść szkodę i w rezultacie osłabia należyte rozumienie programu”⁶.

Owe idee Profesor rozwijał i konkretyzował w wielu artykułach i rozprawach, m.in.: „Kształcenie nauczycieli specjalistów w zakresie nauczania początkowego” (1968); „Unowocześnianie treści nauczania w klasach niższych” (1968); „Założenia organizacyjno-programowe przebudowy nauczania początkowego” (1970); „Psychodydaktyczne problemy nauki pisania i doskonalenia techniki pisania w nauczaniu początkowym” (1970)⁷.

Drugim obszarem dociekań badawczych T. Wróbla była pedagogika porównawcza. Komparatystyką zainteresował się już w latach pięćdziesiątych. Wówczas to zajął się analizą kierunku naturalistycznego w pedagogice i nurtami nowego wychowania. Szczególnie skupił się na analizie metody Owidiusza Decroly’ego – jednego z głównych przedstawicieli tego nurtu. Wynikiem owego zainteresowania jest szkic pt. „Uwagi o tzw. Metodzie Decroly’ego”, który w latach późniejszych rozszerzył i zamieścił w pracy zbiorowej zatytułowanej „Studia nad pedagogiką XX wieku”. Ponadto zajmował się poglądami pedagogicznymi Antoniego Makarenki.

Najwięcej jednak miejsca w swych badaniach komparatystycznych T. Wróbel poświęcił analizie systemów szkolnych krajów europejskich i kierunkom reform szkolnictwa tam realizowanym. Na czoło w tym dorobku wysuwają się dwie prace: „Reforma szkolna w Szwecji” (1965), oraz „Oświata i szkolnictwo we Francji, Niemieckiej Republice Federalnej i Szwecji” (1971), którą napisał wspólnie z Tadeuszem Dowjatem i Mieczysławem Pęcherskim. Pierwsza praca składa się z dwóch części. Na początku autor przedstawił drogę, jaką przeszła szkoła podstawowa w Szwecji od szkoły ludowej do 9-letniej szkoły podstawowej. Przeanalizował kształt programowo-organizacyjny tej szkoły, omówił kształcenie nauczycieli; a także zmieniającą się szkołę średnią ogólnokształcącą i zawodową. W drugiej części monografii T. Wróbel przedstawił wybrane rozprawy trzech szwedzkich pedagogów: Torstena Husena, Wilhelma Sjostranda i Gote Rudvalla dotyczące różnych problemów pedagogiczno-socjologicznych i psychologicznych związanych z wprowadzeniem reformy szkolnictwa.

Druga z omawianych prac stanowi jedną z najcenniejszych w powojennej pedagogice porównawczej prac naukowych. We wstępie do pracy M. Pęcherski scharakteryzował główne tendencje przemian szkolnictwa w wysoko rozwiniętych krajach kapitalistycznych Europy „eksplozją szkolną” z lat sześćdziesiątych, wzrost stopnia scholaryzacji, dylematy relacji między szkolnictwem ogólnokształcącym i zawodowym, problemy zarządzania oświatą itd. W dalszej części pracy T. Dowjat omówił tradycje i współczesny kształt szkolnictwa francuskiego, M. Pęcherski przeanalizował system oświaty RFN, a T. Wróbel oświatę i szkolnictwo w Szwecji. Komparatystyczny charakter pracy podkreśla jej struktura. Każdy z trzech krajów przedstawiony został według podobnego schematu: ogólne informacje o kraju, tradycje oświatowe, podstawy prawno-organizacyjne funkcjonowania systemów oświaty, struktura systemu szkolnictwa w omawianych krajach, system kształcenia nauczycieli, kierowanie i zarządzania szkolnictwem. Umożliwia to czytelnikom porównanie głównych problemów systemów edukacyjnych omawianych państw.

⁶ T. Wróbel, *O twórczy stosunek nauczyciela do programu*, „Życie Szkoły” 1955, nr 10, s. 509.

⁷ Porównaj: Bibliografię prac T. Wróbla.

Podobnie jak w pracy „Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym” również w omawianych wyżej pracach T. Wróbel zachował w swych rozważaniach szeroki kontekst historyczny⁸.

W dorobku naukowym T. Wróbla ważne miejsce zajmują dzieła zbiorowe i prace redakcyjne. W swych badaniach na niwie nauczania początkowego współpracował m.in. z Zofią Cydzik, Janem Zborowskim, Stanisławem Frycie, Marianem Lelonekiem, a w dziedzinie pedagogiki porównawczej ze wspomnianym wyżej M. Pęcherskim i T. Dowjatem.

Jego wychowankowie w swych wspomnieniach podkreślają, że prof. T. Wróbel odznaczał się niezwykłą życzliwością i opiekuńczością, był jednocześnie bardzo wymagający, a prace pisane pod jego kierunkiem odznaczały się poprawną metodologią i wносиły do pedagogiki nowe wartości poznawcze. Był człowiekiem otwartym i zawsze gotowym na pomoc innym.

Idee prezentowane przed kilkunastu laty przez T. Wróbla są nadal aktualne i nabierają znaczenia w realizowanej obecnie reformie oświaty. Dla nauczyciela domagał się swobody w realizacji treści programowych i postulował promowanie twórczego podejścia do programów. Zwalczał przeciążanie uczniów nadmiarem wiedzy encyklopedycznej. Pragnął podniesienia statusu prawnego i materialnego nauczycieli. Uważał, że nauczanie początkowe stanowi podstawę dalszego kształcenia i dlatego jego reforma i modernizacja powinna być szczególnie przemyślana. Dostrzegał także znaczenie międzynarodowych doświadczeń dla przemian narodowego systemu oświaty.

Pozostawił po sobie ogromny dorobek naukowy, na który składa się 10 prac zwartych, 14 prac redakcyjnych zawierających także Jego artykuły i rozprawy, 62 artykuły zamieszczone w czołowych polskich periodykach naukowych oraz 15 recenzji.

Próbcę oceny Jego dorobku i zasług dla polskiej pedagogiki podejmowali już Jego uczniowie i współpracownicy: Kazimiera Paclawska, Bogusław Adamczyk, Józef Mrozkiewicz i Marian Lelonek.

Działalność nauczycielska, organizatorska i dorobek naukowy prof. Tadeusza Wróbla oczekują jednak nadal na pełne, monograficzne opracowanie naukowe.

Bibliografia prac prof. Tadeusza Wróbla

I. Prace zwarte

1. Nauczanie i doskonalenie pisma, Warszawa 1963.
2. Reforma szkolna w Szwecji, Warszawa 1965.
3. Świat wokół nas. Wiadomość o przyrodzie dla klasy III, aut. Kopaczewski J., Przyrowski Z., Wróbel T., Warszawa 1965.
4. Ćwiczenia w pisaniu dla klasy II, Warszawa 1971.
5. Oświata i szkolnictwo we Francji, Niemieckiej Republice Federalnej i Szwecji, aut. Dojat T., Pęcherski M., Wróbel T., Warszawa 1971.
6. Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w klasie II, aut. Aleksandrzak S., Rytłowa J., Wróbel T., Warszawa 1971.
7. Poradnik metodyczny do nauczania przyrody w klasie III, Warszawa 1972.
8. Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym, Warszawa 1975.
9. U nas. Środowisko społeczno-przyrodnicze. Klasa I. Przewodnik metodyczny., aut. Gutowska H., Lelonek M., Wróbel T., Warszawa 1978.

⁸ Tamże.

10. U nas. Środowisko społeczno-przyrodnicze. Klasa I. Zeszyt ćwiczeń, aut. Gutowska H., Lelonek M., Wróbel T., Warszawa 1979.

II. Prace redakcyjne

1. Z zagadnień nauczania początkowego. Odczyty pedagogiczne z roku szkolnego 1952/53, Warszawa 1956.
2. Ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach I–IV. Wyd. 2, Warszawa 1958.
3. Okres przygotowawczy w klasie I, Warszawa 1958.
4. Nauczanie geografii, przyrody, historii w klasach I–IV, Warszawa 1959.
5. Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV, Warszawa 1959.
6. Wychowanie przez działanie w nauczaniu początkowym, Warszawa 1963.
7. Metodyka nauczania początkowego t. 1, t. 3, Warszawa 1967.
8. Praca nauczyciela w klasach I–IV, Warszawa 1974.
9. Z zagadnień psychodydaktyki nauczania początkowego, Warszawa 1977.
10. Problem nauczania – uczenia biologii we współczesnej szkole. Materiały z III Ogólnopolskiego Seminarium Dydaktyki Biologii, Warszawa 1979.
11. Osiągnięcia i perspektywy szkolnictwa dla pracujących. Materiały z seminarium 10–11 maja 1979, Warszawa 1980.
12. Konstruowanie programów szkolnych, Warszawa 1981.
13. Idąc przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978, Warszawa 1985.
14. Praca nauczyciela i ucznia w klasach I–III, Warszawa 1990.

III. Rozprawy i artykuły

1. Uwagi o tzw. metodzie Deroly'ego, „Życie Szkoły” 1950, nr 2, s. 223–230.
2. Karność i zdyscyplinowanie u Makarenki „Życie Szkoły” 1952, nr 11, s. 638–644.
3. Pytania nauczyciela „Życie Szkoły” 1953, nr 2, s. 124–126.
4. Dalsze głosy w dyskusji w sprawie projektu ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli „Nowa Szkoła” 1953, nr 3, s. 330–332.
5. O pogłębianiu pracy wychowawcy klasowego „Nowa Szkoła” 1953, nr 5, s. 479–496.
6. Lew Tolstoj – autor „Elementarza” i „Czytanek”, „Głos nauczyciela” 1953, nr 44, s. 4.
7. O pogłębianiu naszego stosunku do podręcznika, „Życie Szkoły” 1954, nr 2, s. 76–78.
8. „Czytanki” dla klas II–IV szkoły podstawowej są również podręcznikami, „Nowa Szkoła” 1955, nr 4, s. 441–446.
9. O twórczy stosunek nauczyciela do programów „Życie Szkoły” 1955, nr 10, s. 508–513.
10. Nowy program języka polskiego w kl. I–IV, „Życie Szkoły” 1956, nr 6, s. 8–12.
11. O niektórych typowych błędach w piśmie uczniów w pierwszych latach nauczania, „Nowa Szkoła” 1956, nr 6, s. 627–634.
12. Uwagi ogólne o nowych programach dla klas I–IV, „Życie Szkoły” 1956, nr 7/8, s. 11–13.
13. Kaligrafie, „Życie Szkoły” 1956, nr 10, s. 21–26.

14. Nowe programy dla klas I–IV, „Głos Nauczycielski” 1956, nr 7, s. 3.
15. Współczesne problemy w nauczaniu pisania, „Nowa Szkoła” 1957, nr 2, s. 198–203.
16. Uwagi o okresie przygotowawczym w kl. I, „Życie Szkoły” 1957, nr 6, s. 34–40.
17. O niektórych trudnościach w opanowaniu techniki czytania w klasie IV, „Życie Szkoły” 1957, nr 7/8, s. 8–14.
18. Kilka danych o szybkości pisania uczniów klas I–IV, „Życie Szkoły” 1957, nr 9, s. 12–13.
19. Krytyka, ale jaka? „Głos Nauczycielski” 1957, nr 15, s. 4.
20. O błędzie graficznym pisania, „Życie Szkoły” 1958, nr 1, s. 4–7.
21. Kilka uwag o szkole podstawowej w Czechosłowacji, „Życie Szkoły” 1958, nr 7/8, s. 29–33.
22. Dobrze zasłużyła się również sprawie początkowego nauczania. (Wspomnienia o Annie Oderfeld-Kowalczewskiej), „Życie Szkoły” 1959, nr 1, s. 77–79.
23. O niektórych błędach w organizowaniu pracy uczniów na lekcji w klasach III i IV, „Klasy Łączone” 1959, nr 2, s. 6–11.
24. W szkołach o klasach łączonych z okolic Sztokholmu, „Klasy Łączone” 1959, nr 4, s. 211–214.
25. Serdeczny i rozumny przyjaciel dziecka. Materiały do charakterystyki nauczyciela klas młodszych, „Życie Szkoły” 1959, nr 4, s. 211–214.
26. Kilka uwag o nauczaniu śpiewu w szkołach szwedzkich, „Śpiew w Szkole” 1960, nr 1, s. 52–53.
27. Kształcenie nauczycieli w Szwecji, „Ruch Pedagogiczny” 1960, nr 1, s. 135–143.
28. O niektórych problemach nauczania początkowego w Szwecji, „Życie Szkoły” 1960, nr 2, s. 6–11.
29. 10 lat reformy w Szwecji, „Nowa Szkoła” 1960, nr 4, s. 39–42.
30. Utrwalenie jako ważny element pracy poznawczej na lekcji, „Życie Szkoły” 1960, nr 7/8, s. 29–35.
31. Wzmacniany zainteresowanie dzieci nauką, „Rodzina i Szkoła” 1960, nr 10, s. 3.
32. Dziś i jutro szkoły na wsi, „Orka” 1960, nr 11, s. 73–75.
33. Gdy dziecko ma trudności w czytaniu, „Rodzina i Szkoła” 1960, nr 11, s. 4–5.
34. Wokół reformy ustroju szkolnego, „Orka” 1960, nr 21, s. 1–5.
35. Możliwości aktywizacji myślenia uczenia poprzez pracę domową (z badań nad organizacją pracy ucznia na lekcji i w domu na przykładzie przyrody z geografią w kl. III i przyrody w kl. IV), „Ruch Pedagogiczny” 1960, nr 1, s. 45–54.
36. Jak polepszyć start dziecka w szkole?, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1961, nr 2, s. 50–53.
37. Nasze zadania w związku z reformą szkolną, „Klasy Łączone” 1961, nr 3, s. 129–136.
38. Szwecja. Zawodowa orientacja i zróżnicowanie na trzecim szczeblu szkoły jednolitej, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960, nr 4, s. 224–229.
39. Problemy dydaktyczne i wychowawcze klasy I, „Życie Szkoły” 1961, nr 5, s. 1–8.
40. Kłopoty z wzorami pisma (w elementarzu oraz w dalszych ćwiczeniach w pisaniu w szkole), „Nowa Szkoła” 1961, nr 7/8, s. 47–51.
41. Niektóre zagadnienia reformy szkolnej w Szwecji, „Chowanna” 1962, nr 1, s. 56–79.
42. W jaki sposób przygotować dziecko wiejskie do szkoły, „Klasy Łączone” 1962, nr 1, s. 45–51.

43. Książki pedagogiczne w dziale nauczania, „Klasy Łączone” 1962, nr 1, s. 56–58.
44. W szkole i poza szkołą, „Zielony Sztandar” 1962, nr 3, s. 5.
45. Informacje o książkach pedagogicznych dla nauczycieli i o pomocach szkolnych, „Klasy Łączone” 1962, nr 5, s. 311–312.
46. Z prac nad metodyką nauczania początkowego, „Życie Szkoły” 1962, nr 6, s. 61–63.
47. Nad projektem wzorów pisma, „Nowa Szkoła” 1962, nr 11, s. 32–34.
48. Nowa treść 8-letniej szkoły, „Dziennik Ludowy” 1962, nr 29, s. 3–5.
49. Owidiusz Decroly – przedstawiciel naturalizmu w pedagogice, (w:) Studia nad pedagogiką XX wieku. Warszawa 1962, s. 45–49.
50. Funkcje ćwiczeń elementarnych w nauce czytania i pisania. Cz. II: Trudności w pracy z ćwiczeniami, „Życie Szkoły” 1963, nr 1, s. 10–13.
51. Nowe programy nauczania w klasach I–IV, „Klasy Łączone” 1963, nr 1, s. 3–14.
52. Pierwsze tygodnie dziecka w szkole, „Życie Szkoły” 1963, nr 6, s. 28–34.
53. Organizacja uczniów w szkole i w domu na przykładzie lekcji przyrody z geografią w kl. III lekcji przyrody w kl. IV, (w:) Organizacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym, 1963, s. 122–210.
54. Pokonywanie trudności w opanowywaniu umiejętności czytania w klasie I, „Biuletyn” Zarządu Okręgu ZNP w Kielcach 1964, nr 3/4, s. 7–13.
55. Wyróżnianie i rozpoznawanie rzeczowników, „Życie Szkoły” 1964, nr 3, s. 45–46.
56. Na progu trzeciego roku reformy szkolnej, „Klasy Łączone” 1964, nr 4, s. 173–181.
57. O reformie w nauczaniu początkowym, „Życie Szkoły” 1964, nr 7, s. 10–15.
58. O nowoczesny system nauczania początkowego, „Nowa Szkoła” 1964, nr 9, s. 10–15.
59. Eksperyment z nowym elementarzem R. Miller i M. Rostkowskiej. Wywiad przeprowadzony przez Janinę Borowską, „Trybuna Ludu” 1964, nr 305, s. 3.
60. Gramatyka w klasie IV, (w:) Badanie wyników nauczania w szkołach podstawowych 1964, s. 171–189.
61. Seminarium wakacyjne na temat elementarza R. Miller i M. Rostkowskiej, „Biuletyn Pedagogiczny Instytutu Pedagogiki” 1964, nr 2, s. 46–48.
62. Gramatyka w klasie IV, „Rocznik Instytutu Pedagogiki” 1964, nr 2, s. 46–48.
63. Sprawozdanie z wyjazdu służbowego do NRD w czasie 8–15.11.1964 r., „Biuletyn Pedagogiczny Instytutu Pedagogiki” 1965, nr 1, s. 66–68.
64. Kurs w Kołobrzegu (3–16.08.1965 r.) dla nauczycieli eksperymentujących w klasach niższych, „Biuletyn Pedagogiczny Instytutu Pedagogiki” 1965, nr 3, s. 42–44.
65. Problemy nauczania początkowego w centrum uwagi pedagogów radzieckich, „Życie Szkoły” 1965, nr 4, s. 13–18.
66. Doskonalenie techniki pisania, „Biuletyn” Zarządu Okręgu ZNP w Kielcach 1965, nr 9/10, s. 3–9.
67. Wstęp; Rola i zadania języka polskiego jako przedmiotu nauczania; Okres przygotowawczy w klasie I, (w:) Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV, 1965, s. 31–46.
68. Doskonalenie pisma pod względem graficznym, (w:) Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV, 1965, s. 111–130.
69. Organizacja ćwiczeń w kształtnym pisaniu w klasach II i III, „Klasy Łączone” 1966, nr 4, s. 176–187.

70. Czy nauczanie łączne jest nadal aktualne?, „Życie Szkoły” 1966, nr 7/8, s. 28–33.
71. Kurs dla nauczycieli eksperymentujących w klasach I–IV, „Życie Szkoły” 1966, nr 11, s. 31–34.
72. Reforma gimnazjum w Szwecji, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1967, nr 1, s. 191–206.
73. Biuletyn informacyjny o badaniach pedagogicznych w Szwecji, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1967, nr 2, s. 151–154.
74. Wakacyjny kurs dla nauczycieli klas niższych oraz wychowawczyń przedszkoli, „Biuletyn Pedagogiczny Instytutu Pedagogiki” 1967, nr 4, s. 75–78.
75. Doskonalenie warsztatu nauczyciela, „Życie Szkoły” 1967, nr 1, s. 2–6.
76. Ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne, (w:) Metodyka nauczania początkowego. Cz. 1, 1967, s. 140–154.
77. Język polski jako przedmiot nauczania, (w:) Metodyka nauczania początkowego. Cz. 1, Nauczanie języka polskiego, 1967, s. 77–92.
78. Wiadomości przyrodniczo-geograficzne w kl. I–II, (w:) Metodyka nauczania początkowego. Cz. 1, Nauczanie języka polskiego, 1967, s. 93–101.
79. Wiadomości o przyrodzie, (w:) Metodyka nauczania początkowego. Cz. 3, 1968, s. 5–57.
80. Czesko-polska konferencja dydaktyczna (aut.:) Czorniewski W., Wróbel T., „Biuletyn Pedagogiczny Instytutu Pedagogiki” 1968, nr 1, s. 89–93.
81. Kształcenie nauczycieli specjalistów w zakresie nauczania początkowego, „Ruch Pedagogiczny” 1968, nr 2, s. 220–228.
82. Modernizacja treści i metod nauczania w klasach niższych (sprawozdanie z pobytu w Rumuńskiej Republice Socjalistycznej), „Biuletyn Pedagogiczny Instytutu Pedagogiki” 1968, nr 4, s. 130–137.
83. Unowocześnienie treści i intensyfikacja nauczania w klasach niższych, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1968, nr 5/6, s. 2–6.
84. Kurs nauczania początkowego w Krzeszowicach. Kursy wakacyjne, „Biuletyn Pedagogiczny Instytutu Pedagogiki” 1969, nr 4, s. 162–163.
85. Droga książki pedagogicznej od autora do nauczyciela, „Życie Szkoły” 1969, nr 6, s. 6–10.
86. 60 lat elementarzy Mariana Falskiego, „Nowa Szkoła” 1970, nr 10, s. 45–50.
87. Ćwiczenia w kształtnym pisaniu, „Życie Szkoły” 1970, nr 9, s. 18–22.
88. Nauczanie początkowe za granicą, „Życie Szkoły” 1970, nr 7/8, s. 98–107.
89. Założenia organizacyjno-programowe przebudowy nauczania początkowego, „Przegląd Pedagogiczny” 1970, nr 4, s. 5–26.
90. Nauczyciel i wychowawca. W 90-lecie urodzin Mariana Falskiego, „Życie Szkoły” 1971, nr 12, s. 1–4.
91. Problemy przebudowy nauczania początkowego we współczesnych reformach szkolnych, „Ruch Pedagogiczny” 1971, nr 4, s. 442–450.
92. Nauczanie początkowe w Polsce w ostatnim 50-leciu, „Życie Szkoły” 1971, nr 2, s. 1–7.
93. Wskazówki do ćwiczeń w kształtnym pisaniu, (w:) Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w klasie II, 1971, s. 187–202.
94. Badania nad reformą nauczania początkowego w krajach socjalistycznych, „Nowa Szkoła” 1970, nr 10, s. 45–50.
95. Założenia nowego programu języka polskiego w klasach I–IV, „Nowa Szkoła” 1972, nr 6, s. 71–73.

96. W obronie koncepcji, „Głos Nauczycielski” 1972, nr 6, s. 11.
97. Nauczanie przyrody w klasach niższych, „Klasy Łączone” 1972, nr 5, s. 265–276.
98. Kiedy i jak zaczynać?, „Tygodnik Demokratyczny” 1973, nr 19, s. 4.
99. Nauczanie początkowe jutro, „Życie Szkoły” 1973, nr 6, s. 6–10.
100. Mały jubileusz w akcji odczytów pedagogicznych, „Przegląd Pedagogiczny” 1973, nr 1/2, s. 206–208.
101. Nauczanie pierwszego szczebla szkoły w różnych krajach, „Życie Szkoły” 1974, nr 10, s. 6–11.
102. Die Unterstufe in der Volksrepublik Polen auf neuem Weg, Vergleichende Paadagogik 1977, nr 4, s. 398–405.
103. Elementarze. Rozmowę przeprowadził Wojciech Markiewicz, „Życie Warszawy” nr 278, s. 1–2.
104. Marian Falski (7 XII 1881 – 8 X 1974), (Nekr.), „Kronika Warszawy” 1975, nr 2, s. 151–154.
105. Nowe tendencje w nauce czytania, „Nowe Szkoły” 1975, nr 1, s. 29–32.
106. Zadania nauczyciela na początkowym etapie kształcenia i wychowywania dzieci, „Życie Szkoły” 1977, nr 10, s. 18–23.
107. Nauczanie początkowe fundamentem szkolnej edukacji. Rozmowę przeprowadziła Maria Martoszak, „Nowa Szkoła” 1977, nr 5, s. 26–28.
108. Pisanie w nauczaniu początkowym, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1977, nr 4, s. 9–15.
109. Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym, „Chowanna” 1977, nr 1, s. 3–26.
110. Prace nie szyfrowe, „Tygodnik Kulturalny” 1978, nr 38, s. 1; 13.
111. Nauczanie początkowe we współczesnych reformach szkolnych, „Badania Oświatowe” 1978, nr 2, s. 8–18.
112. Czy reformować nauczanie początkowe? „Życie Warszawy” 1981, nr 211, s. 3.
113. 1978, nr 38, s. 1, 13.

IV. Recenzje

1. Metodyka pierwszych lat nauczania. Warszawa 1959, Ruch Pedagogiczny 1960, nr 1, s. 7.
2. Nad „Początkową nauką czytania”. Uwagi w związku z książką Jana Zborowskiego, „Rodzina i Szkoła” 1960, nr 1, s. 3–76.
3. Ignar S., Historia szkoły w Łazanowic. Warszawa 1960, „Zielony Sztandar” 1960, nr 62, s. 5.
4. Poradnik metodyczny do nauczania przedmiotów przyrodniczych. Warszawa 1960, „Klasy Łączone” 1961, nr 1, s. 64.
5. Słobodzian Z., Twórcza praca dziecka, Warszawa 1961, „Klasy Łączone” 1962, nr 2, s. 126–128.
6. Zborowski J., Proces nauki domowej, Warszawa 1961, „Życie Szkoły” 1962, nr 4, s. 51–52.
7. Falski M., Reforma nauczania w klasach I–IV, Warszawa 1964, „Życie Szkoły” 1964, nr 7, s. 64–65.
8. Szczerba W., Szkoła socjalistyczna na wsi. Warszawa 1964, „Klasy Łączone” 1965, nr 4, s. 73.

9. Kubacki Z., Eksperymentalne zadania rozbieżności między wymową a pisownią w klasach I–IV szkoły podstawowej. Opole 1965, „Życie Szkoły” 1966, nr 7/8, s. 83–84.
10. Okoń W., Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, „Życie Szkoły” 1967, nr 10, s. 46–50.
11. Wilgocka-Okoń B., Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko. Warszawa 1972, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1973, nr 3, s. 161–164.
12. W sprawie artykułu F. Korniszewskiego. (Poziom pedagogiki). Polemika, „Ruch pedagogiczny” 1973, nr 3, s. 349–350.
13. Włodarski Z., Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania. Warszawa 1974, „Życie Szkoły” 1974, nr 5, s. 96–98.
14. Spionek H., Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. Warszawa 1974, nr 4, s. 62–63.
15. O nowoczesną dydaktykę, praca zbiorowa pod red. I. Janiszewskiej i Cz. Kupisiewicza. Warszawa 1974, „Życie Szkoły” 1974, nr 4, s. 63–64.

JÓZEF MARCZUK
Lublin

PRACA PEDAGOGICZNA I OŚWIATOWA TADEUSZA MONIEWSKIEGO W 100 ROCZNICĘ URODZIN

Wśród wielu wybitnych nauczycieli i działaczy oświatowych Lublina oraz regionu lubelskiego w okresie międzywojennym bezsprzecznie rolę szczególną spełniał Tadeusz Moniewski. Był bowiem cenionym pedagogiem i wychowawcą młodzieży oraz wzorowym dyrektorem I Gimnazjum im. Stanisława Staszica w Lublinie. Pasją jego życia stanowiła wielokierunkowa praca oświatowa, której poświęcił się bez reszty. Był człowiekiem o bogatej osobowości, głębokiej kulturze osobistej oraz wysokim autorytecie zawodowym. Wychowało go harcerstwo, któremu wiernie służył przez lata. Na początku okupacji hitlerowskiej obywatelską i patriotyczną postawę, jako jeden z pierwszych lublinian, przypłacił życiem.

MŁODOŚĆ: UCZEŃ, HARCERZ, AKTYWISTA TAJNYCH KÓŁ MŁODZIEŻY

Urodził się 21 stycznia 1901 r. w Warszawie, w dobrze sytuowanej rodzinie rzemieślniczej. Ojciec jego, Feliks Moniewski, zajmował się stolarstwem artystycznym. Matka, Maria z Przymanowskich, wywodziła się z Płocka¹.

Tadeusz, podobnie jak starsza od niego siostra Janina i młodszy brat Witold, uczył się już w szkole polskiej. W 1909 r. złożył egzamin do klasy wstępnej 8-klasowej Szkoły Filologicznej hrabiego Zygmunta Wielopolskiego w Warszawie². Miał zainteresowania humanistyczne, dużo czytał, ciekawie opowiadał różne zdarzenia, a niebawem zaczął je utrwalać we własnym pamiętniku. Tak narodziły się jego obszernie wspomnienia, obejmujące nie tylko lata gimnazjalne i służbę w harcerstwie, lecz także zmagania wojenne z bolszewikami na froncie poleskim i wołyńskim do 1920 r. Nadał im znamienity tytuł

¹ Życiorys Tadeusza Moniewskiego w zbiorach rodzinnych córki, Krystyny Kuśniewicz w Lublinie i jej informacje. Relacje żony, Otylii Moniewskiej.

² Tamże.

„Pro domo sua” (Dla swego domu)³. „Dzieciństwo moje było tym zwykłym i rozkosznym przeżyciem – napisał w swojej kronice młody Moniewski – któremu nic prócz gwiazdki z nieba nie brakuje, którego ideałem jest cudowna Matka i groźny – kochany Ojciec”⁴. Ciepło rodzinne przenosił do ławy szkolnej, miał liczne grono koleżeńskie, zaś naukę przyjmował jako zabawę. O początkach edukacji gimnazjalnej tak wspominał: „Uczyłem się zawsze dobrze. W klasie wstępnej na popisie dorocznym dostałem list pochwalny, w trzeciej już zaliczałem się do tzw. prymusów, przechodząc do klasy następnej z nagrodą”⁵.

W szkole Z. Wielopolskiego zdobył podstawy gruntownego wykształcenia ogólnego. Wyniósł z niej szacunek dla narodowych tradycji i zamiłowanie do historii. Świadectwo dojrzałości z wyróżnieniem, wydane przez owe gimnazjum, otrzymał 9 czerwca 1918 r.⁶.

Jako uczeń aktywnie pracował w tajnych kołach niepodległościowych młodzieży. Wyróżniał się zwłaszcza w Polskiej Organizacji Skautowej. Należał do współorganizatorów męskiej drużyny skautowej, założonej w końcu 1911 r. w jego macierzystej szkole. Brał udział w obozach, wycieczkach i kursach skautowych. „Okres ten zaliczam – odnotował w swych wspomnieniach – do jednych z najsympatyczniejszych i najwydajniejszych chwil mojego życia harcerskiego”⁷. W macierzystej drużynie skautowej pracował do listopada 1916 r., tj. do chwili połączenia się organizacji skautowych w jednolity Związek Harcerstwa Polskiego – ZHIP. Aż do momentu ukończenia szkoły udzielał się zarówno we własnej drużynie ZHP, jak też w Warszawskiej Radzie Drużynowych. Uzyskał kilka odznak, w tym przewodnika po Warszawie.

Równocześnie brał udział w pracach tajnej Organizacji Młodzieży Narodowej (OMN) Szkół Średnich. Był przewodniczącym koła przy szkole Z. Wielopolskiego oraz członkiem władz tej organizacji. W kwietniu 1918 r. jako delegat zabierał głos na zjeździe OMN w Warszawie. Domagał się „reformy ustroju pracy organizacyjnej”. Działał też w szkolnym kole Polskiej Organizacji Wojskowej. Wypowiadał się również na łamach czasopism. Był członkiem komitetu redakcyjnego tajnego wówczas pisma „Dla Polski”. Za udział w pracach Związku Sampomocy Uczniowskiej i Szkolnego Towarzystwa Oświatowego został dwukrotnie ukarany w drodze administracyjnej przez niemieckie władze okupacyjne⁸.

Po ukończeniu gimnazjum, w lecie 1918 r., przebywając na obozie kondycyjnym w Sinołtce koło Mińska Mazowieckiego, prowadził wśród tamtejszej młodzieży wiejskiej prace samokształceniowe i niepodległościowe. Na początku listopada tegoż roku czynnie uczestniczył w rozbrajaniu Niemców w Warszawie. Z dumą opowiadał o tym w późniejszych latach⁹.

³ T. Moniewski, *Pro domo sua*, Warszawa 1921, rkps w zbiorach córki, K. Kuśniewicz.

⁴ Tamże, s. 4.

⁵ Tamże, s. 9.

⁶ Świadectwo dojrzałości T. Moniewskiego w zbiorach K. Kuśniewicz.

⁷ T. Moniewski, *Pro domo sua*, s. 31–32.

⁸ Tamże, s. 38, 53, 85; W. Szyszkowski, *Moniewski Tadeusz, pseud. Dołęga (1901–1939)*, (w:) *Polski Słownik Biograficzny*, t. 21, zes. 91, Wrocław 1976, s. 653; L. Kuprianowicz, *Moniewski Tadeusz, ps. Dołęga (1901–1939)*, *Słownik biograficzny miasta Lublina*, t. 1, pod red. T. Radzika, J. Skarbka i A. A. Witusika, Lublin 1993, s. 187.

⁹ T. Moniewski, jw., s. 42; Relacje O. Moniewskiej.

ŻOŁNIERZ, STUDENT, ZĘTOWIEC

29 listopada 1918 r. T. Moniewski wstąpił jako ochotnik do Wojska Polskiego. Niebawem znalazł się w tworzonym wówczas w cytadeli warszawskiej dywizjonie artylerii, przydzielonym następnie do 7. pułku artylerii polowej. Po miesięcznym przeszkoleniu został wysłany na front poleski. Do jesieni 1919 r. brał udział, w składzie Dywizji Poleskiej, w licznych walkach, m.in. pod Brześciem Litewskim, w ofensywie na Pińsk oraz w działaniach pozycyjnych nad Jasiotdą. Z kolei do wiosny 1920 r. walczył na froncie wołyńskim w składzie 7 Dywizji Piechoty¹⁰.

Pełniąc funkcję podoficera oświatowego w baterii jednocześnie rozwijał działalność kulturalno-oświatową i uświadamiającą wśród żołnierzy. Z dobrym skutkiem od początku listopada 1919 r. pracowały zorganizowane przez niego: szkoła dla analfabetów, uniwersytet żołnierski i biblioteczka żołnierska¹¹. W ciągu kilku miesięcy niemal wszyscy żołnierze pododdziału opanowali sztukę pisania i czytania, zaś biblioteczka cieszyła się dużym powodzeniem.

Jego praca w tym zakresie zyskała uznanie dowódcy pododdziału, który w rozkazie do żołnierzy, wydanym na początku 1920 r., stwierdzał: „Referentem oświatowym w baterii pozostając nadal plut. Moniewski Tadeusz, którego za jego niezmordowaną w tym kierunku pracę udzielam w imieniu służby należną mu pochwałę”¹². Warto podkreślić, że T. Moniewski w czasie służby wojskowej, pod pseudonimem Dołęga pisywał artykuły o treści historycznej do czasopisma „Żołnierz Polski”. Za udział w walkach frontowych został odznaczony Krzyżem Walecznych oraz nagrodzony Dyplomem uznania za waleczność¹³.

Młody plutonowy, mając dobre wyniki służby wojskowej i pracy oświatowej, doszedł do przekonania, że powinien dalej kształcić się, aby móc podjąć pracę nauczycielską. Szczęśliwym zbiegiem okoliczności w kwietniu 1920 r. dowództwo wojskowe udzieliło mu trzymiesięcznego urlopu tzw. akademickiego. Przyjechał wnet do stolicy i zapisał się na Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Warszawskiego, podejmując studia historyczne. W ciągu owych trzech miesięcy zaliczył pierwszy semestr i powrócił na front. Jesienią zakończył służbę wojskową i kontynuował studia. Uważał się za ucznia profesora Władysława Smołańskiego, pod jego kierunkiem napisał bowiem pracę pt. „O znakach herbowych patrycjuszów starej Warszawy”. W 1924 r. otrzymał absolutorium na Uniwersytecie Warszawskim¹⁴, zaś w roku następnym – dyplom ukończenia studiów wyższych.

W czasie studiów wstąpił do Organizacji Młodzieży Narodowej Szkół Wyższych. Mając już pewne doświadczenie i zdolności przywódcze, zdobywał zaufanie kolegów. Powierzono mu pracę wśród młodzieży szkół średnich. Niebawem został wybrany przewodniczącym Zarządu Głównego OMN Szkół Średnich, działającej wówczas na terenie byłego zaboru rosyjskiego. W okresie swej kadencji udało mu się nawiązać porozumienie z odpowiednimi środowiskami we Lwowie i Poznaniu. Dużym uznaniem dla pracy społecznej T. Moniewskiego było przyjęcie go w 1922 r. do Związku Młodzieży Polskiej Zet, skupiającego ówczesną elitę niepodległościową¹⁵. Warto też podkreślić jego udział

¹⁰ T. Moniewski, jw., s. 114–162, 171–180; Życiorys T. Moniewskiego w zbiorach K. Kuśniewicz.

¹¹ T. Moniewski, jw., s. 183–191.

¹² Tamże, s. 197.

¹³ Życiorys T. Moniewskiego w zbiorach K. Kuśniewicz.

¹⁴ Życiorys T. Moniewskiego oraz świadectwo dokumentujące uzyskanie absolutorium w zbiorach K. Kuśniewicz.

¹⁵ ZET w walce o niepodległość i budowę państwa. Szkice i wspomnienia, red. T. M. Nowacki, Warszawa 1996, s. 111, 190, 225; Zob. W. Szyszkowski, jw., s. 653.

w pracach Akademickiego Komitetu Powstań Śląskich oraz publikowanie artykułów w czasopismach akademickich, np. w miesięczniku „Brzask”. W 1921 r. został redaktorem miesięcznika „Dla Polski”, w którym wcześniej drukował artykuły jako uczeń gimnazjum.

NAUCZYCIEL GIMNAZJUM, ZWIĄZKOWIEC I REGIONALISTA W SIEDLCACH

Z początkiem września 1922 r. T. Moniewski rozpoczął pracę w Państwowym Gimnazjum Męskim im. Hetmana Żółkiewskiego w Siedlcach jako nauczyciel historii i propeutyki filozofii. Zetknął się tu ze szczególną życzliwością dyrektora szkoły Mieczysława Aslanowicza¹⁶, który mając do niego zaufanie powierzył mu pieczę nad działającą w gimnazjum III Drużyną Harcerzy im. Józefa Piłsudskiego. Wysiłki nowego opiekuna dały pozytywne efekty, bowiem drużyna harcerska rozwinęła szeroką akcję obozową i wychowawczą. Organizowała różnego rodzaju imprezy i zawody sportowe. Zaliczona została do przodujących w mieście i regionie. Jej delegacja wzięła udział w IV Zjeździe Walnym ZHP w Lublinie w dniach 25–27 kwietnia 1924 r.¹⁷

Równocześnie nadal studiował, dojeżdżając do Warszawy na seminaria i do bibliotek. Niezależnie od studiów w 1923 r. ukończył w Warszawie kurs metodyczny dla nauczycieli historii. Później złożył egzamin teoretyczny i praktyczny przed Państwową Komisją Egzaminacyjną w Warszawie, uzyskując 19 czerwca 1926 r. pełne kwalifikacje nauczyciela historii szkół średnich i seminariów nauczycielskich¹⁸. Odbił też dłuższe przeszkolenie wojskowe w Szkole Podchorążych Rezerwy (w 1928 r.), w wyniku którego został mianowany podporucznikiem.

Dnia 11 sierpnia 1923 r. zawarł w Siedlcach związek małżeński z Otylią Zwolińską (1903–1994), wywodzącą się z patriotycznej rodziny z Lublina (mieszkającej następnie w Warszawie i Siedlcach)¹⁹. Z małżeństwa tego urodziła się córka Krystyna, późniejsza absolwentka studiów ekonomicznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Dzięki pogłębianiu wiedzy i zaangażowaniu w sprawy szkoły zdobył szacunek i uznanie ze strony młodzieży, nauczycieli i władz szkolnych. Niezależnie od zajęć lekcyjnych, doskonałych pod względem rzeczowym i oratorskim, brał udział w życiu społecznym i kulturalnym Siedlec. Jego umiejętności współpracy z ludźmi, duża inteligencja i talent organizacyjny sprzyjały temu, iż był wysuwany do władz.

Szczególnym uznaniem dla niego był wybór na prezesa Oddziału Powiatowego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego Szkół Średnich (ZZNPSS) w Siedlcach. Funkcja ta umożliwiała mu podejmowanie różnych inicjatyw zmierzających do integracji nauczycielstwa związkowego w środowisku, a zwłaszcza do nawiązania współpracy z nauczycielami szkół powszechnych. Został też członkiem Komitetu Powiatowego Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego w Siedlcach oraz sekretarzem Koła Przyjaciół Harcerstwa w tym mieście (od 1923 r.). Udzielał się również w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych oraz w Związku Oficerów Rezerwy. Po 1926 r. wstąpił do Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem. Wkrótce

¹⁶ Mieczysław Aslanowicz, wieloletni dyrektor wspomnianego gimnazjum, działacz ZHP, zasłużony dla siedleckiej oświaty.

¹⁷ Relacje żony, Otylii Moniewskiej.

¹⁸ Dyplom nauczyciela historii w zbiorach K. Kuśniewicz.

¹⁹ M. Jedenakowa, *Otylia Moniewska (1903–1994)*, „Staszczak”, Informator Stowarzyszenia Wychowanków Gimnazjum i Liceum S. Staszica w Lublinie, 1994, nr 17, s. 19–20. Otylia Moniewska udzielała się społecznie, zwłaszcza w Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet.

wybrano go na członka Komitetu Miejskiego, zaś od 10 marca 1929 r. członkiem prezydium Komitetu Powiatowego BBWR w Siedlcach²⁰.

Od początku pracy zawodowej w Siedlcach żywo interesował się pamiątkami przeszłości grodu, jego zabytkami i kulturą ludową regionu. Zajął się w sposób planowy zbieractwem książek, pamiątek, czasopism lokalnych, starych monet, obrazów, fotografii, starych strojów siedleckich oraz dokumentów świadczących o udziale Podlasian w powstaniach narodowych.

Należał do organizatorów Muzeum Ziemi Podlaskiej im. Mieczysława Aslanowicza (przedwcześnie zmarłego w 1924 r. dyrektora siedleckiego gimnazjum). W 1928 r. siedleckie władze samorządowe powierzyły mu kierownictwo tej placówki kulturalno-oświatowej. W muzeum otworzył sześć działów: historii Podlasia, sztuki podlaskiej, oświaty na Podlasiu, spraw gospodarczych, archeologii oraz etnografii podlaskiej. Przyczynił się do powołania (w 1928 r.) Koła Młodzieży Towarzystwa Przyjaciół Muzeum. Jego apel do społeczności siedleckiej o składanie eksponatów w formie darów dla muzeum dał pozytywne rezultaty²¹. Równocześnie z pracą pedagogiczną i oświatową rozwijał szeroką działalność publicystyczną. Był współredaktorem tygodnika społeczno-oświatowego „Życie Podlasia” (1924–1926). Drukował artykuły, najczęściej treści historycznej i oświatowej, w „Gazecie Podlaskiej”, „Placówce”, Tygodniku Ilustrowanym”, „Wychowaniu i Życiu”, „Polskiej Oświacie Pozaszkolnej” i innych czasopismach. Był też autorem cennej pracy „Siedlce. Przewodnik po mieście i powiecie”, wydanej w 1929 r. Bogato ilustrowany przewodnik stanowił kompendium wiedzy o przeszłości Siedlec, ich zabytkach, ulicach, instytucjach, szkołach. W lecie 1927 r. opracował i wydał w Siedlcach dwa numery „Obozowiska Podlaskiego”²².

DYREKTOR GIMNAZJUM, OŚWIATOWIEC I DZIAŁACZ HARCERSKI W LUBLINIE

Dokonania Tadeusza Moniewskiego w Siedlcach zostały zauważone i docenione przez władze szkolne. 1 września 1930 r. w wyniku konkursu uzyskał awans na dyrektora Państwowego Gimnazjum im. S. Staszica w Lublinie. Funkcję tę pełnił do 9 listopada 1939 r., z przerwą od 1 września 1932 r. do 30 listopada 1933 r., kiedy to sprawował obowiązki wizytatora szkół średnich w Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego. Na nowym stanowisku okazał się zarówno świetnym organizatorem procesu dydaktycznego, jak i mądrym wychowawcą młodzieży. „Z jego nazwiskiem – pisał Adam Winiarz – związany jest najpomyślniejszy okres rozwoju gimnazjum”²³.

Bogatą jego osobowość i niekwestionowane zasługi dla szkoły wnikliwie przedstawił w swych wspomnieniach ówczesny nauczyciel historii „u Staszica” dr Jan Dobrzański, późniejszy wieloletni profesor uniwersytetów: KUL i UMCS. Stwierdził on: „Jako dyrektor Moniewski poświęcił się w zupełności szkole. Wysiłki jego zdążyły do stałego ulepszania w niej form życia i pracy dydaktyczno-wychowawczej (...). Nie ograniczając

²⁰ P. Matusak, A. Winter, *Siedlce 1918–1939*, (w:) *Siedlce 1448–1995*, red. E. Kospath-Pawłowski, Siedlce 1996, s. 76, 78; T. Moniewski, *Siedlce. Przewodnik po mieście i powiecie*, Siedlce 1929, s. 63, 64, 65.

²¹ P. Matusak, A. Winter, *Siedlce 1918–1939*, j.w., s. 108, 304; T. Moniewski, *Siedlce*, j.w., s. 15, 60, 73; Relacje O. Moniewskiej (zapis własny J. M.).

²² P. Matusak, A. Winter, *Siedlce 1918–1939*, j.w., s. 80, 108; T. Moniewski, *Siedlce ...*, j.w., *passim*; Życiorys T. Moniewskiego w zbiorach K. Kuśniewicza.

²³ A. Winiarz, *I gimnazjum i liceum im. Stanisława Staszica w latach 1919–1944*, (w:) *Szkola czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, red. R. Kucha, Lublin 1992, s. 172.

się do prac administracyjnych i roli kierowniczej, dyrektor potrafił zbliżyć się do młodzieży i z nią ściśle współpracował. Samorząd szkolny, spółdzielnia uczniowska, organizacje samokształceniowe i sportowe często gościły na swoich zebraniach dyrektora. Interesował go każdy przejaw życia uczniów, którzy chętnie zwracali się do niego o poradę, ilekroć w ważniejszych dla siebie sprawach jej potrzebowali. Moniewski dla wszystkich był życzliwy, serdeczny i wyrozumiały. Otaczała go też powszechna sympatia młodzieży, nauczycieli i rodziców²⁴.

Umiejętności pedagogiczne dyrektora T. Moniewskiego dostrzegali również wychowankowie szkoły. Jednym z nich był Zygmunt Mikulski, absolwent gimnazjum z 1938 r., późniejszy publicysta, który w swej książce „Tamten Lublin” tak m.in. go charakteryzuje: „Ten szczupły, niski człowiek potrafił opanować żywioł sztubacki, aczkolwiek nie w wymiarze klasy, lecz szkoły. Był dobrym mówcą (...) posługiwał się stylem klarownym, łatwo niosącym treść w świadomość wszystkich słuchaczy. Lubił porządek, wymagał zachowania norm gimnazjalnych, ale nie odczuwaliśmy z jego strony przesadnych restrykcji. „Umowa” między dyrektorem a gronem uczniowskim przestrzegana była lojalnie przez obie strony”²⁵.

Dużą wagę przywiązywał do poprawy bazy materialnej i dydaktycznej szkoły. Dzięki jego wysiłkom oraz staraniom u władz oświatowych i samorządowych w 1933 r. wzniesiono nowoczesny gmach gimnazjum przy Alejach Racławickich, dysponujący łącznie 63 pomieszczeniami. Skutecznie poszukiwał też funduszy na wyposażenie pracowni przedmiotowych w bogate zestawy pomocy naukowych i sprzęt do sali gimnastycznej²⁶.

W pracy pedagogicznej kładł wyraźny akcent na rozwijanie samorządności młodzieży i wychowanie patriotyczne. Współdziałając z gronem nauczycielskim i organizacjami uczniowskimi uniejnie zabiegał o to, aby treści patriotyczne przenikały wszelkie uroczystości w szkole. Upowszechniał idee wychowania państwowego, mającego na celu przygotowanie uczniów do aktywnego udziału w życiu społecznym i politycznym. Gorąco popierał i czynnie uczestniczył w życiu I Drużyny Harcerzy im. Waleriana Łukasińskiego pracującej w jego szkole.

„Zagadnienie wychowania państwowego – pisał Tadeusz Moniewski – zostało podniesione na terenie powierzonej mi szkoły do poziomu naczelnej zasady w pracy z młodzieżą. Idea państwowa stanowi podstawę, o którą opiera się całe nastawienie naszej pracy wychowawczej (...). Kult sztandaru państwowego jako symbolu niepodległości, jako wyrazu dumy z przynależności do państwa, wyrażony został w zaprowadzonym w ostatnią rocznicę 11 Listopada (od 1931 r. – J. M.) zwyczaju uroczystego podnoszenia sztandaru przy dźwiękach orkiestry wobec zgromadzonej młodzieży”²⁷.

Jednocześnie podkreślał konieczność szerszego rozwijania wśród uczniów gimnazjum zainteresowań krajoznawczych. „Poznanie ziemi ojczyźnej – dowodził dyrektor – jej skarbów i piękna, jej ognisk kulturalnych i warsztatów pracy, prace regionalne młodzieży w kółku krajoznawczym uznane zostały jako szkoła wychowania obywatelskiego”²⁸.

²⁴ J. Dobrzański, *Z niedawnych lat. Wspomnienia o nauczycielach i uczniach I Państwowego Liceum i Gimnazjum im. Stanisława Staszica*, Lublin 1948, s. 5–6.

²⁵ Z. Mikulski, *Tamten Lublin*, Lublin 1975, s. 150.

²⁶ A. Winiarz, jw., s. 166; J. Marczuk, *Szkolnictwo średnie w Lublinie w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1973, nr 4, s. 515; L. Kuprianowicz, jw., s. 188.

²⁷ Cyt. za A. Winiarz, jw., s. 183; Zob. szerzej: T. Moniewski, *Wychowanie państwowe w Gimnazjum im. Stanisława Staszica*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego” 1932, nr 1, s. 16–17.

²⁸ T. Moniewski, *Wychowanie państwowe ...*, s. 16.

Przez całą swoją kadencję dyrektor T. Moniewski umiejętnie łączył odpowiedzialną funkcję w szkole z szeroką działalnością oświatową. Był prezesem Koła Stowarzyszenia Dyrektorów Polskich Szkół Średnich w Lublinie, przewodniczącym sekcji szkolnej przy Zarządzie Okręgu Ligi Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, członkiem zarządu Sekcji Szkolnictwa Średniego Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) w Lublinie, członkiem Zarządu Miejskiego Oddziału Towarzystwa Popierania Budowy Szkół Powszechnych w Lublinie (i zarazem prezesem jednego z kół tego towarzystwa), kierownikiem Sekcji Gospodarczej Miejskiego Komitetu Wychowania Fizycznego i Przystosowania Wojskowego. Aż do 1939 r. udzielał się w Związku Seniorów Organizacji Młodzieży Narodowej i w Związku Polskiej Młodzieży Demokratycznej. Warto też podkreślić, że jako delegat z Lublina brał udział w zjeździe jubileuszowym 50-lecia Zetu w Warszawie, odbywającym się 28 i 29 listopada 1936 r.²⁹

Przede wszystkim jednak T. Moniewski nieprzerwanie pracował w Związku Harcerstwa Polskiego. Jego wysiłki na tym polu zostały w pełni docenione. Na Zjeździe Walnym 24 kwietnia 1934 r. wybrano go wiceprezesem Zarządu Okręgu Lubelskiego ZHP. Jednocześnie powierzono mu kierownictwo działu propagandy i prasy Komendy Chorągwi. Letnia akcja obozowo-kursowa i wycieczkowa, umiejętnie upowszechniana przez niego na łamach prasy, dała spodziewane efekty. Na przykład, w lecie 1936 r. Zarząd Okręgu zorganizował cztery obozy harcerskie na Wołyniu, zaś łącznie w owym roku urządzono aż 66 obozów, w których wzięło udział 2448 harcerzy³⁰.

Trwałym dorobkiem twórczym T. Moniewskiego była wydana w kwietniu 1936 r. z jego inicjatywy i pod jego redakcją „Księga Pamiątkowa 25-lecia harcerstwa na Lubelszczyźnie. Wspomnienia i dokumenty 1911–1936”, ukazująca tradycje ruchu harcerskiego w tym regionie od chwili jego narodzin³¹. Za wybitne zasługi dla rozwoju harcerstwa 24 maja 1937 r. otrzymał specjalną odznakę 25-lecia ruchu harcerskiego na Lubelszczyźnie³².

Bogate doświadczenie zdobyte w służbie publicznej dyrektor T. Moniewski zaczął wykorzystywać na niwie samorządowej. W czerwcu 1936 r. lubelska Rada Miejska wybrała go na członka Rady Szkolnej miasta Lublina. Mając liczne kontakty z organizacjami społecznymi, inspirował budownictwo szkolne. Zabiegał o poprawę bazy materialnej szkół powszechnych. W czasie wyborów samorządowych 21 maja 1939 r. został wybrany radnym miejskim z listy Obozu Zjednoczenia Narodowego³³.

W okresie pracy w Lublinie nadal wiele publikował, zwłaszcza na tematy dotyczące wychowania państwowego, organizacji szkolnych, czytelnictwa młodzieży, krajoznawstwa. Swoje artykuły drukował m.in. w „Ognisku Nauczycielskim” (wydawany w Lublinie), „Dzienniku Urzędowym Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego”, „Oświacie

²⁹ W. Szyszkowski, jw., s. 653–654; L. Kuprianowicz, jw., s. 188; *ZET w walce o niepodległość ...*, s. 190, 255, 477; „Ognisko Nauczycielskie” 1931, nr 8, s. 244.

³⁰ A. Winiarz, *Związek Harcerstwa Polskiego na Lubelszczyźnie 1918–1939*, Lublin 1994, s. 17, 18, 19; „Głos Lubelski” 1936, nr 197, s. 5; nr 209, s. 7; nr 262, s. 5; Relacja harcmistrza Aleksandra Wojno z 1933 r. (zapis własny J. M.).

³¹ *Księga Pamiątkowa 25-lecia harcerstwa na Lubelszczyźnie. Wspomnienia i dokumenty 1911–1936*, Lublin 1936, s. 113, 120, 144, 145, 158. T. Moniewski opracował w niej rozdział pt. *Harcerstwo Lubelszczyzny w latach 1920–1935*.

³² Dyplom wydany T. Moniewskiemu przez Komisję Odznaczającą przy zarządzie Okręgu Lubelskiego ZHP, w zbiorach K. Kuśniewicz.

³³ Archiwum Państwowe w Lublinie, Zarząd Miejski w Lublinie 1918–1939, Wydział Oświaty i Kultury, sygn. 70, 72; J. Marczuk, *Rada Miejska i Magistrat Lublina 1918–1939*, Lublin 1984, s. 121, 122, 278.

i Wychowaniu”, „Gimnazjum” i prasie lokalnej. Wygłaszał też referaty na konferencjach nauczycielskich, zjazdach harcerskich oraz na spotkaniach z młodzieżą licealną.

Całokształt pracy pedagogicznej i społecznej Tadeusza Moniewskiego był wysoko oceniany przez władze oświatowe. Podkreślano jego wielkie umiłowanie zawodu, a jednocześnie szerokie oddziaływanie na środowisko. Warto zaznaczyć, że gimnazjum, którym kierował, osiągnęło pozycję pierwszej szkoły tego typu na Lubelszczyźnie. W uznaniu jego dokonań odznaczono go Srebrnym, a następnie Złotym Krzyżem Zasługi³⁴.

W końcu sierpnia 1939 r. sytuacja Gimnazjum im. S. Staszica w Lublinie stawała się trudna. Kilku nauczycieli zostało zmobilizowanych do wojska. W dniu wybuchu wojny zajęcia lekcyjne nie odbyły się. Po wkroczeniu do Lublina, 18 września tegoż roku, niemieckie władze okupacyjne zajęły budynek szkolny na swój użytek. W zaistniałej sytuacji dyrektor Tadeusz Moniewski, wraz z pozostałymi w mieście nauczycielami, na początku października rozpoczął rok szkolny w prowizorycznych warunkach.

Początki owej edukacji okupacyjnej tak wspomina profesor Jan Dobrzański: „Nauka odbywała się w jego (dyrektora – J. M.) prywatnym mieszkaniu, które mieściło się w gmachu szkolnym. W jakiś czas potem przeniesiono naukę do Gimnazjum im. J. Zamoyskiego, gdzie lekcje odbywały się w godzinach popołudniowych. Następnie szkołę naszą przygarnęło Gimnazjum SS. Kanoniczek przy ul. Podwale, a w końcu szkoła powszechna przy al. Długosza”³⁵.

WIĘZIEN ZAMKU LUBELSKIEGO

W dniu 9 listopada 1939 r., w ramach zorganizowanej akcji wymierzonej w aktywne środowisko inteligencji lubelskiej, Tadeusz Moniewski został aresztowany podczas zwołanej przez Niemców narady dyrektorów i nauczycieli szkół średnich w gmachu Banku Rolnego przy ul. Chopina. Wówczas trafił na Zamek lubelski, dołączając do grona licznych zakładników³⁶.

Do 23 grudnia tegoż roku znajdował się w celi nr 35, należącej do największych na terenie Zamku. Jako starosta celi, w której przebywali głównie nauczyciele, przez ponad 40 dni starał się wszelkimi sposobami o wytworzenie wśród kolegów atmosfery spokoju i opanowania. Organizował nawet prelekcje, wieczory literackie, kontakty z rodzinami (w tym wysyłanie grypsów), przyczyniając się do poprawy nastrojów wśród więźniów³⁷. Ścisłe współpracował z kapłanem celi ks. dr. Zdzisławem Golińskim. Tutaj też przeżył ciężkie chwile związane z włączeniem go 13 grudnia przez funkcjonariuszy gestapo na tzw. „listę śmierci”.

W sobotę 23 grudnia, w wieczór wigilijny 1939 r. Tadeusz Moniewski, wraz z innymi więźniami celi nr 35, brał udział w przygotowaniu wigilijnej kolacji³⁸. Nie uczestniczył

³⁴ Opinie pracy dyrektora T. Moniewskiego w zbiorach K. Kuśniewicz; Zob. E. Zaleska, *Nauczyciele – więźniowie Zamku Lubelskiego (1939–1944)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1976, t. 5, s. 276; Relacje prof. dra hab. Jana Dobrzańskiego z 1975 r. (zapis własny J. M.).

³⁵ J. Dobrzański, *Z niedawnych lat*, jw. s. 7.

³⁶ Archiwum Stowarzyszenia byłych Więźniów Politycznych Zamku Lubelskiego i „Pod Zegarem” w Lublinie, tecz. Tadeusza Moniewskiego, sygn. 782; Archiwum Państwowego Muzeum na Majdanku w Lublinie (dalej: APM), sygn. Z/Op. nr 1, k. 7; S. Wojciechowski, *Cela nr 35*, „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie” 1977, t. 4, s. 135; J. Doruszczyński, *Aresztowania profesorów i nauczycieli w Lublinie*, „WTK”, 21 XI 1971, s. 6–7.

³⁷ S. Wojciechowski, *Cela nr 35*, jw., s. 142, 152.

³⁸ Zgodnie z prawem kanonicznym, jeśli Wigilia Bożego Narodzenia przypadała w niedzielę, przesuwano ją na sobotę.

już w niej, bowiem strażnik więzienny wywołał go chwilę wcześniej do kancelarii. Z licznego grona znajdujących się tam osób wyczytanych zostało 10 nazwisk. W tym jego. Czekali już na nich dwa samochody ciężarowe i pluton egzekucyjny.

Bez sądu i bez wyroku wybranych 10 więźniów przewieziono na stary cmentarz żydowski przy ul. Kalinowszczyzna, w pobliżu Zamku i tam rozstrzelano³⁹. Tadeusz Moniewski był ofiarą pierwszego masowego mordu więzionej na Zamku lubelskim inteligencji.

Oceniając jego zasługi dla gimnazjum, profesor Jan Dobrzański napisał m.in.: „W dziejach naszej szkoły Tadeusz Moniewski stać będzie w szeregu najlepszych jej dyrektorów”⁴⁰.

W życiu Tadeusza Moniewskiego praca pedagogiczna ściśle splotała się z działalnością oświatową. Dzięki nieprzeciętnym zdolnościom, talentowi nowatorskiemu, pracowitości oraz zaangażowaniu w sprawowaniu powierzonych mu obowiązków, zjednywał sobie życzliwość młodzieży i współpracowników, osiągając zamierzone cele. Swoją popularność wśród miejscowej społeczności, zwłaszcza w kręgach oświatowych i w środowisku harcerskim, zawdzięczał czynnej, otwartej i twórczej postawie. W pamięci nauczycieli i absolwentów I Państwowego Gimnazjum im. S. Staszica w Lublinie, pozostał jako człowiek prawy i szlachetny, który przedwcześnie zakończył życie męczeńską śmiercią.

³⁹ APM, sygn. Z/Op. nr 1, k. 7; Okręgowa Komisja Badania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu w Lublinie, Akta śledztwa, sygn. OKL/D, s. 2/89; R. Moszyński, L. Policha, *Lublin w okresie okupacji (1939–1944). Na podstawie badań sądowych Miejskiej Komisji Badania Zbrodni Niemieckich*, Lublin 1964, s. 18, 168.

⁴⁰ J. Dobrzański, *Z niedawnych lat*, jw., s. 7.

ROBERT FUDALI

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze

REALIZM PEDAGOGICZNY W UJĘCIU J.WŁ. DAWIDA

Zawsze gdy zastanawiamy się nad pracą nauczyciela, wiele uwagi powinniśmy poświęcić: pożądanym cechom jego osobowości, sposobom przygotowania do zawodu, relacjami zachodzącymi między nauczycielem a uczniem w szkole. Na pewno pomoże nam w tym twórczość J.Wł. Dawida. Jego rozważania na temat osoby nauczyciela, jakich dokonał na przełomie XIX i XX wieku, są nadal aktualne, mimo iż powstały w odmiennych realiach politycznych, gospodarczych i kulturowych. Wiele uwagi w swoich pismach poświęcił tym cechom nauczyciela, które umożliwiają bycie dobrym pedagogiem, ułatwiają dotarcie do młodzieży i wywieranie na nią pozytywnego wpływu. Uniwersalizm myśli pedagogicznej J.Wł. Dawida wynika z faktu, że stawia on pytania podstawowe dla systemu oświaty. Dotyczą one między innymi źródeł celów wychowania. Określają również warunki funkcjonowania tego systemu, które bez względu na ustrój muszą być zachowane dla jego prawidłowego rozwoju. Zagadnienia te i dzisiaj sprawiają dużo problemów zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej.

J.Wł. Dawid osobom pragnącym zajmować się wychowaniem stawia bardzo wysokie kryteria co do wiedzy i postawy moralnej. Wymaga od nich zdolności do refleksji, w pracy z młodzieżą kierowanie się rozsądkiem, intuicją i empatią. Jego zdaniem u nauczyciela musi istnieć: „... potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się i udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych”¹.

Twierdzi, że w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim – dlatego w każdym działaniu nauczyciel powinien kierować się „miłością dusz ludzkich”. Miłość ta wiąże się dla niego z chęcią bezinteresownego działania dla drugiego człowieka, czynienia dobra i czerpania z tego satysfakcji, trakto-

¹ J. Wł. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Kraków Gebethner i Spółka 1912, s. 6.

wania każdego ucznia jako cząstki własnej psychiki, odczuwanie jego trosk, kłopotów, niewiedzy².

J.Wł. Dawid twierdzi, że nie tworzy typu pedagoga, który nie istnieje, gdyż porównywanie się z wymagowanym ideałem mogłoby zniechęcić do podejmowania wysiłku samokształceniowego. Nie określi też obrazu złego nauczyciela, który najprościej można by stworzyć przez odwrócenie przytoczonych przez niego przymiotów. Wierzy w przemiany, jakie dokonują się w ludziach pod wpływem doznanych przeżyć. Uważa, że w każdym człowieku: „Budzą się nowe siły, zapanowują nowe wartości albo raczej dotychczasowe treści życia ulegają przewartościowaniu. Punkt ciężkości całego życia przesuwa się z zewnątrz do wewnątrz, od rzeczy, zadań, celów zmysłowych, materialnych do bardziej idealnych, duchowych (...) jednocześnie zmienia się stosunek do innych, staje się mniej samolubnym, chętnie wyrzeka się siebie dla innych, czuje potrzebę dobrze robić innym, sądzi ich pobłażliwie i życzliwie”³.

Powyższe myśli J.Wł. Dawida są bliskie teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego⁴, który proces rozwoju jednostki opiera na przechodzeniu przez nią na coraz wyższy poziom samoświadomości. Związane są z tym procesem głębokie wewnętrzne przemiany, które możliwe są dzięki rozbiciu wcześniejszej – zintegrowanej na niższym poziomie osobowości. Ponowna jej integracja następuje już na wyższym poziomie i przejawia się osiągnięciem wewnętrznego spokoju, pełnej autonomii, wysoko rozwiniętej empatii, zdolnością do kontemplacji i chęcią niesienia pomocy innym.

Optymizm zawarty w przedstawionych stwierdzeniach J.Wł. Dawida co do możliwości rozwoju osobowości nauczyciela jest zbliżony ze współczesną humanistyczną koncepcją człowieka. Był on przekonany, że do właściwego wypełniania misji, jaka stoi przed nauczycielem, niezbędne są pewne predyspozycje osobowościowe, bez których jest on jedynie urzędnikiem niezdolnym do refleksji i twórczych przemian. Zespół tych cech składa się na stan duszy, który określił mianem „powołania”.

Powołanie jest dla J.Wł. Dawida dopiero podstawą, na której można zbudować warsztat pedagogiczny przyszłego nauczyciela. Pedagogiki – jak twierdzi – nie można nauczyć się tylko z książek lub obserwacji poczynają innych. Na istotę tej nauki składa się wiedza pedagogiczna i psychologiczna, umiejętność obserwacji i eksperymentowania oraz interpretacja konkretnych przypadków w świetle posiadanej wiedzy⁵. Zwraca w ten sposób uwagę na jeszcze jeden z czynników przyczyniających się do powodzenia działań wychowawczych. Jest to zdolność praktycznego wykorzystania posiadanej wiedzy, gdyż sama tylko jej świadomość nie stanowi dla niego wystarczającej gwarancji poradzenia sobie w trudnych sytuacjach.

W zawodzie nauczycielskim nie brak przecież i dziś ludzi, którzy od lat stosują te same, nieskuteczne metody pracy z młodzieżą. Brak refleksji uniemożliwia im elastyczne dostosowywanie środków do konkretnej sytuacji wychowawczej. Powtarzanie przez nich tych samych zachowań powoduje tylko zaostrenie konfliktów i agresję z obu stron. Sytuacja taka prowadzi do zniechęcenia i rozgoryczenia z pracy, w konsekwencji ograniczenia kontaktów z młodzieżą do koniecznych spotkań na lekcjach i imprezach nakazanych przez szkołę. Nauczyciel taki nie tylko nie zna swoich uczniów, ale ma o nich fał-

² Tamże, s. 8.

³ Tamże, s. 6–8.

⁴ K. Dąbrowski, *Zdrowie psychiczne*, Warszawa PWN 1981, s. 320–322.

⁵ J. Wł. Dawid, *Jak się uczyć pedagogiki*, (w:) Pisma pedagogiczne, wybór, opracowanie i wstęp R. Wroczyński, Wrocław – Warszawa – Kraków Ossolineum 1961, s. 89–94.

szywe wyobrażenie. Przyjmuje za prawdę to, co młodzież przed nim odgrywa i widzi tylko tyle, ile zechce ona przed nim odsłonić. Uczniowie nie oczekują od takiego nauczyciela pomocy, a nawet nie chcą od niego jej przyjąć.

Zdaniem J.Wł. Dawida bez uczuciowej więzi między nauczycielem a uczniami, refleksji nad swoim postępowaniem, a także postępowaniem grupy i poszczególnych jej członków, eksperymentu opartego na doświadczeniu i wiedzy teoretycznej – nauczyciel nie będzie miał wpływu na swoich uczniów. Nie dokona zmian w ich charakterach, nie zostawi w ich życiu żadnego śladu.

W swoich pismach Autor odnosi się do sposobów wywodzenia celów wychowania. Sprzeciwia się bezwolnemu poddawaniu się tradycji, która nie stanowi miarodajnego źródła celów pracy wychowawczej.

Nauczyciel nie może być, jego zdaniem, tylko wykonawcą celów narzuconych mu przez władze lub aparat urzędniczy, jeśli nie zostały wcześniej przez niego przemyślane i pozytywnie przyjęte. Przestrzega również nauczyciela, by przyjęte przez niego cele wychowania nie schlebowały zanadto naturalnym skłonnościom i upodobaniom uczniów, gdyż droga do zdobycia popularności po najmniejszej linii oporu odbije się na jakości pracy wychowawczej.

J.Wł. Dawid kulturotwórczą rolę nauczyciela pragnął oprzeć na wzajemnej wymianie myśli między nim a uczniem. Ale do tego chciał nauczyciela odpowiednio przygotować – by był osobą reprezentatywną, tzn. „... streszczał i wyrażał w sobie to, co ogólne i co w danym momencie historycznym szczególnie wartościowego w społeczeństwie i co ma się stać treścią wychowania, musi nauczyciel mieć warunki, które by go zdolnym czyniły do wywierania wpływu, do pośredniczenia w przenoszeniu moralnych i społecznych wartości jednego pokolenia do drugiego”⁶.

Ocenę tych wartości pozostawia J.Wł. Dawid nauczycielowi. Sprowadza się ona do postawienia sobie pytania – nie tylko o to, czy dobrze robię, ale czy dobre jest to, co robię?⁷.

Domaga się dla nauczycieli swobody w wyborze celów wychowania, a najlepszą gwarancją, że realizować je będą z przekonaniem, widzi w ich współudziale w powstawaniu wizji ideału wychowawczego. Wcześniej, zdaniem J. Wł. Dawida, nauczyciel musi jeszcze zdobyć świadomość: czego ma chcieć, do czego dążyć, co ma być ostateczną wartością, jaką przez wychowanie chce wytworzyć – a zatem jaki cel wychowania⁸.

Pytanie to i dziś nie straciło swej wręcz niepokojącej aktualności. W czasie szybko zmieniających się wartości, dezintegracji wielu środowisk wychowawczych, nurtu kontekstującego dotychczasowy model kształcenia i wychowania; polemiki z wieloma pojęciami, z których zbudowana jest obecna teoria wychowania. Wychowanie młodego pokolenia stało się tematem modnym, zwłaszcza od kiedy społeczeństwo wstrząsane jest przypadkami bardzo brutalnego zachowania się młodzieży. Wskazywanych jest wiele przyczyn tego zjawiska – najczęściej mówi się o niewydolności wychowawczej rodzin – jako głównym czynnikiem patologizacji młodzieży. W takim przypadku nauczyciel pozostaje nieomal jedną osobą, która stara się wpływać na odpowiedni rozwój tych młodych ludzi.

Główny cel szkoły J.Wł. Dawid upatruje w przygotowaniu młodzieży do życia. Stawia zarazem pytanie o to, co będzie jego treścią. Skuteczność oddziaływania na uczniów uzależnia od tego, jak żyć będą nauczyciele. Człowiek pozbawiony wartości, własnej

⁶ J.Wł. Dawid, *Polski Instytut Pedagogiczny*, (w:) *Pisma pedagogiczne*, op. cit., s. 156–157.

⁷ J.Wł. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, s. 10.

⁸ Tamże, s. 12.

wizji świata, nie jest – w przekonaniu autora – zdolny zaszczerpić prawd, które stałyby się drogowskazem, zachęciły do ich urzeczywistnienia.

J.Wł. Dawid odrzuca przyjemność jako główną wartość i cel życia. Takie życie jego zdaniem prędzej czy później musi prowadzić w pustkę, gdyż straci sens wraz z utratą podstaw stanowiących istotę jego atrakcyjności. Musi skończyć się moralnym bankructwem. Życie, które uważa za wartościowe, powstaje przez twórcze przetworzenie zastanej rzeczywistości, o ile będziemy w stanie wyrwać się z codziennej rutyny potrzebnej do spojrzenia na nie z dystansem. Dystansem niezbędnym do rozdzielenia rzeczy nieważnych od tych, które stanowią o wartości człowieka. Ale aby to zrozumieć, życie takie musi zawierać pierwiastek przymusu i wyrzeczenia się – a więc przykrości i cierpienia. Uczuciom tym daje pierwszeństwo przy tworzeniu rzeczy wielkich, takich jak: nauka, sztuka, religia, walka o wolność. Wysiłek i wyrzeczenia muszą być też elementem wychowania, jeżeli ma ono przygotować do życia godziwego⁹.

W przekonaniu J.Wł. Dawida również nauczyciel powinien zetknąć się z cierpieniem, aby pamięć tych uczuć mógł później odnaleźć w swej duszy. Zatem szkoła nie powinna być, jego zdaniem, miejscem, gdzie dominuje zabawa, rozrywka i łatwość, lecz miejscem wytężonej pracy, na którą uczeń godzi się z własnej woli. Praca, żeby miała dodatnią wartość uczuciową, musi zawierać pewne minimum trudności oraz budzić zainteresowanie¹⁰.

Nie znaczy to, że autor postrzega życie jako jedno pasmo cierpienia. Jest po prostu realistą i zna cenę sukcesu – zarówno pedagogicznego, jak i życiowego – które nakładają się stają się dla nauczyciela jednym celem. Autor chciałby, aby dolegliwości życia były traktowane jako elementy niezbędne i konieczne do stania się pełnym człowiekiem, zaś u nauczyciela i uczniów wytworzył się entuzjazm do wspólnego pokonywania wszelkich trudności.

W warunkach gospodarki rynkowej, której prawa po okresie burzliwych przemian ustrojowych obowiązują również w Polsce, powszechnym staje się przekonanie, że szansę na sukces życiowy i zawodowy mają głównie osoby wykształcone. Poszukuje się specjalistów, którzy stale poszerzają swoje umiejętności. Przywiązuje się coraz większe znaczenie do cech osobowości przyszłych pracowników. Zdobywanie tych atutów nie może odbyć się bez wysiłku włożonego w naukę i dyscyplinę w rozwoju wewnętrznym. Właśnie takie racjonalne podejście do rzeczywistości otaczającej szkołę proponował wśród nauczycieli i uczniów J.Wł. Dawid – już na początku XX wieku – (mimo że postawy takie dopiero za kilka lat wraz z odzyskaniem niepodległości miały szansę pełniejszej realizacji).

Efekty pracy pedagogicznej nie zależą tylko od talentu, dlatego Autor domaga się od władz zapewnienia warunków, aby nauczyciele mogli rzetelnie i zgodnie z sumieniem wykonywać swoją pracę. W jej złym zorganizowaniu upatruje zagrożenia dla tak skomplikowanej konstrukcji, jaką jest więź między nauczycielem a uczniem. Domaga się też materialnego zabezpieczenia dla „duszy nauczycielstwa”, którą J.Wł. Dawid utożsamia z zespołową osobowością nauczycieli. „Dusza” ta objawiając się przez ciało, przez nie rozwija się i pogłębia swe życie duchowe. Twierdzi, że sytuacja ekonomiczna ma zasad-

⁹ Tamże, s. 13.

¹⁰ J.Wł. Dawid, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Warszawa – Łódź: „Nasza Księgarnia i ZNP Szkół Powszechnych 1927, s. 436–457. (por. J. Wł. Dawid, *Szkice psychologiczne*, Warszawa T. Paprocki i Spółki 1890, s. 143–146).

niczy wpływ na nauczycieli i uczniów – zmienia bowiem motywy i cele, którymi kierują się w życiu¹¹.

J.Wł. Dawid poruszył w ten sposób problem, który odżywa do momentu zaistnienia tego zawodu po czasy nam współczesne – brak odpowiednich warunków pracy dla nauczycieli i godziwej gratyfikacji za nią. Odnosi się on również do dzisiejszej sytuacji szkolnictwa. Oszczędności czynione w oświacie nie dają poczucia stabilizacji i doprowadzają do pauperyzacji tej grupy zawodowej. Niedopracowane wskaźniki uprawniające do przyznawania stopni zawodowych, w tym brak kryteriów oceniających pracę wychowawczą nauczycieli, wpływają negatywnie na motywację do robienia kariery w tym zawodzie. Pozorowanie reform lub reformy dokonywane z za urzędniczego biurka nie uwzględniają specyfiki pracy z młodzieżą. W wyniku takiej polityki następuje rozdzwięk między założeniami a praktyką szkolną.

Dlatego szukając rozwiązań współczesnych problemów oświaty warto prześledzić myśli zawarte w pracach J.Wł. Dawida. Zaletą ich jest spójność zawartych tam propozycji, które stanowią logiczną całość. Autor stawiając problem stara się wskazać jego przyczyny i możliwe rozwiązania. Unika w ten sposób mnożenia i tak już licznych wątpliwości dotyczących spraw oświaty.

Realizm w poglądach J.Wł. Dawida wyraża się przede wszystkim w skupieniu na najistotniejszych zagadnieniach składających się na wychowanie młodzieży. Autor dostrzega ograniczenia i zagrożenia tego procesu. Wskazuje też na siły będące jego motorem, a także na koszty, które trzeba ponieść, by zakończył się sukcesem.

Lektura jego prac jest z pewnością silnym przeżyciem dla każdego, kto możliwość współuczestniczenia w losach innych traktuje jako zadanie społeczne, a nie tylko jako sposób zarabiania na życie. Zawarte w nich przemyślenia przystają również do aktualnych warunków wykonywania tego zawodu. Dlatego mimo upływu czasu nadal stanowią źródło inspiracji, budzą niepokój, sprzeciw na rzeczywistość taką, jaka jest.

BIBLIOGRAFIA

1. Dawid J. Wł., *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Warszawa – Łódź 1927.
2. Dawid J. Wł., *Jak się uczyć pedagogiki*, Polski Instytut Pedagogiczny, (w:) *Pisma Pedagogiczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.
3. Dawid J. Wł., *O duszy nauczycielstwa*, Kraków 1912.
4. Dawid J. Wł., *Ostatnie myśli i wyznania*, Warszawa 1935.
5. Dawid J. Wł., *Szkice psychologiczne*, Warszawa 1890.
6. Dąbrowski K., *O dezintegracji pozytywnej*, Warszawa 1964.
7. Dąbrowski K., *Zdrowie psychiczne*, Warszawa 1981.

¹¹ J.Wł. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, s. 18–20.

PODRÓŻ POLSKIEGO PEDAGOGA DO JAPONII

Pedagogika polska nie miała szczęścia do zagranicy. Nawet w okresie najwyższego jej rozwoju – w latach międzywojennych – nie przenikała poza granice kraju. Ani na zapatrzony na siebie Zachód, ani na tak wówczas obcy ideologicznie Wschód. Raz tylko zdawało się, że bariera zachodnia zostanie przełamana, gdy idea A.B. Dobrowolskiego powołania do życia tzw. instytutów wyższej kultury umysłowej (*universitas rediviva*) spotkała się z pewnym zainteresowaniem w Belgii, co jednak skończyło się tylko na nadziei. No i drugi, całkiem już realny przypadek, gdy na zlecenie Ligi Narodów M. Falski odbył podróż do Chin i na tej podstawie wspólnie ze współtowarzyszami podróży: C.H. Beckerem, P.Langevinem i R.H. Tawneyem, został współautorem książki *The Reorganization of Education in China* (Paris 1932).

Większe zainteresowanie poczynaniami pedagogów polskich pojawiło się w drugiej połowie stulecia, w znacznie trudniejszym dla kraju okresie. Wtedy to najpierw w Izraelu i w Niemczech, następnie w ZSRR i w wielu innych krajach zaczęto tłumaczyć dzieła Janusza Korczaka, z kolei posypały się przekłady prac B. Suchodolskiego, tudzież prac kilku innych autorów. W tym moja książka pt. *Proces nauczania* została przełożona na języki: niemiecki (1957) i rosyjski (1972), a z języka niemieckiego na japoński (1959), w którym miała wiele kolejnych wydań. To ostatnie tłumaczenie było dla mnie znacznie większym zaskoczeniem niż wszelkie inne przekłady tej i innych książek. Tu się też rozpoczął mój bliski kontakt z Japonią i japońskimi pedagogami.

Właściwym inicjatorem tego kontaktu był Kiyoo Oohashi, profesor uniwersytetu w mieście Nagoya. Listem z 27 lutego 1958 roku zawiadomił mnie (do tego czasu go nie znałem), że dokonuje przekładu mojej książki pt. *Proces nauczania*, przełożonej na język niemiecki, bo polskiego nie zna, a zarazem, że pomaga mu w tym profesor tokijskiego uniwersytetu, Toshio Hosoya. W kolejnych listach zwracał się o wyrażenie zgody na przekład i o przysłanie krótkiej biografii dla umieszczenia jej na końcu książki. Oczywiście wysłałem jedno i drugie. Przy tym wzruszył mnie fakt, że zabrał się do nauki języka polskiego, a sprawę udostępnienia polskiej książki japońskim nauczycielom potraktował jako zawiązywanie przyjaźni między naszymi nacjami.

W tym samym roku otrzymałem od przewodniczącego Japan Society for the Study of Education, profesora Arato Osady, zaproszenie na międzynarodowy kongres (który miał się odbyć w Tokio) w 1959 roku, wraz z prośbą o ocenę projektu jego programu. Ponieważ w roku 1958 dokonana została zmiana przewodniczącego Towarzystwa, nowy przewodniczący, profesor Tokiomi Kaigo (Tokio University) ponowił zaproszenie, wspominając nawet o pewnych ułatwieniach w mej podróży do Japonii. Ponieważ czynione wówczas przygotowania na dłuższy pobyt USA, uniemożliwiły mój wyjazd na Kongres, skończyło się na wysłaniu referatu o metodach badań nad procesem uczenia się.

W roku 1959 ukazał się *Proces nauczania*, wydany wprawdzie za moją zgodą, lecz bez jakiegokolwiek umowy wydawniczej, taka bowiem była niemożliwa, gdyż pochodziłem z kraju „za żelazną kurtyną”, który nie miał umowy kulturalnej z Japonią. Książka, pięknie wydana, ucieszyła autora, podobnie jak słowa z listu Oohashiego, że „spotkała się z dobrym przyjęciem przez pedagogów japońskich”. O tym powodzeniu miały zresztą świadczyć kolejne jej wydania.

Lata 1960–1968 to okres dalszego umacniania się moich więzi z Japonią. Mocnym ich rzecznikiem stał się Kiyoji Sunazawa, profesor uniwersytetu Hokkaido. On to zaproponował mi napisanie wstępu do serii jego prac pod ogólnym tytułem: *The Structure of Children's Thinking*, co rzeczywiście zrobiłem. Ale, co ważniejsze, uzgadniał ze mną, na drodze korespondencyjnej, wszystkie szczegóły mojej podróży do Japonii we wrześniu 1968 roku. Opiekujący się mną instytut nie był co prawda na tyle zamożny, by opłacić koszty przelotów w obie strony, zaproponował jednak ponoszenie kosztów utrzymania i przejazdów w Japonii w czasie mego 20-dniowego pobytu. Jednocześnie 10 czerwca tego roku profesor Tokiomi Kaigo ponowił swoje formalne zaproszenie do przyjazdu i wzięcia udziału w konkretnych już przedsięwzięciach naukowych w końcu września i w październiku 1968 roku. W kraju zgody na wyjazd udzielił zacy profesor Włodzimierz Michajłow, wtedy jeszcze wiceminister oświaty. Podziękowałem profesorowi T. Kaigo za to drugie już zaproszenie i zapowiedziałem swój przyjazd do Japonii samolotem TU 114. Był to już koniec wszelkich formalności.

Sama podróż rozpoczęła się w poniedziałek 23 września, kiedy na warszawskim dworcu lotniczym wsiadłem do samolotu, aby po niespełna dwu godzinach znaleźć się w Moskwie. Tam trzeba było czekać do wieczora, kiedy o godzinie 20 samolot Tu 114 odlatywał z lotniska Szeremietiewo do Tokio. W ogromnym samolocie prawie wszystkie miejsca były zajęte. Do Tokio leciała gromada Amerykanów, tyłuż Japończyków, paru Rosjan skwapliwie udających ludzi z Zachodu i unikających języka rosyjskiego, do tego kilka osób trudnych do zidentyfikowania, jak choćby ja sam. Amerykanie to ludzie dający się rozpoznać już na pierwszy rzut oka. Zbici w stado, hałaśliwi w gromadzie, bezradni w pojedynkę, wyróżniali się niedbałością stroju i torbami z napisem PAXTOURS. Japończycy całkiem do nich niepodobni, pomijając nawet fizjonomie. Ruchliwi, pewni siebie, podróżujący z mocno wypchanymi walizkami, na pozór ludzie bez kompleksów. Wydawało się, że psychiatrzy mieli z nimi mniej roboty.

W samolocie były cztery stewardesy: dwie Rosjanki i dwie Japonki. Rosjanki, niezbyt jak na stewardesy urodziwe, w niebieskich fartuszkach, serwowały cukierki i napoje ze śmiertelną powagą, jak gdyby świadome tego, że choć w radzieckim samolocie, nie obsługiwały obywateli radzieckich. Jedna z Japonek też całkiem poważna, lecz druga – w różowym wesolutkim fartuszkach, pełna osobistego uroku; obie krzątały się przy pasażerach z troskliwością, jaką tylko matki okazują swym dzieciom.

Nocny lot. Samolot leciał z szybkością 750 km na godzinę, na wysokości 9 kilometrów. Miało to trwać 10 godzin i 35 minut. Pod nami leżały niezmierzone obszary Rosji

Europejskiej, dalej był Ural i pojawiła się Azja. Jak to jeszcze niedawne czasy, gdy Saint-Exupery pisał swój *Nocny lot*, usiłując pokazać w nim te psychiczne opory, które trzeba było pokonać w ludziach władających dziś przestworzami, zanim odważyli się latać nocą.

Po godzinie 23³⁰ czasu moskiewskiego stewardesy rozdały koce i pasażerowie zaczęli otulać się do drzemki. Po godzinie snu trzeba było rozpocząć podziwianie tego, co było poza samolotem. Tym bardziej że już o pierwszej widać było świt, a w jakiś czas później spoza zwałów chmur pokazało się słońce. To, co ujrzałem w dole, w przerwach między chmurami, było porywająco fioletowe. Widać było nie kończące się wzgórze, poprzerywane rzekami. Wzgórze przechodziło w góry pokryte śniegiem. Ani śladu istnienia ludzi. Syberia, ciężkie słowo; piękna, lecz groźna.

O czwartej byliśmy nad Chabarowskiem. W godzinę później stewardesy podały śniadanie. I mimo że do końca lotu pozostało jeszcze półtorej godziny, pasażerowie byli gotowi do wysiadania. Tymczasem na niebie coraz mniej chmur, a coraz więcej słońca i błękitnego morza. Błękit nieba zlewał się z błękitem wody: gdyby nie białe warstewki chmur tu i ówdzie, zdawałoby się, że świat jest wielką błękitną kulą, którą przecinał nasz samolot.

Na tokijskim lotnisku Haneda nasz samolot wylądował o 12³⁵ według czasu japońskiego, to jest wtedy, gdy w Warszawie była godzina 4,35. „Zarobiłem” w ten sposób 8 godzin, no i dorobiłem się nie lada zmęczenia. Na dworcu lotniczym przeżyłem chwilę emocji, gdy nikt się do mnie nie zgłosił. Udałem się więc do informacji, gdzie ogłoszono, że profesor Okoń z Warszawy pyta o profesora Sunazawę. Jakoż po chwili zjawił się i on, i profesor Toshio Hosoya, jeden z tłumaczy mojej książki, wraz z jeszcze jednym pracownikiem naukowym i dwiema asyntenkami. Zostałem uratowany, bo cóż można robić w Japonii, gdy się miało w kieszeni 9 dolarów, zakupionych w kraju, za zgodą władz. Całe towarzystwo udało się ze mną dwiema taksówkami do „Prince Hotel”, położonego tuż koło sławnej „Tokyo Tower”. Dostałem tu wygodny pokój ze śliczną łazienką, lecz na odpoczynek zabrakło czasu, bo trzeba było z całym towarzystwem usiąść i przy filiżance herbaty omówić cały program pobytu w Japonii.

Do łóżka położyłem się o 21⁰⁰, lecz już po dwu godzinach całkowicie wybiłem się ze snu. Widocznie przemówiło zmęczenie podróży, do tego mam zwyczaj źle spać, gdy jestem zmęczony. Obok tego w grę musiała wejść adaptacja (zła) do czasu różniącego się o osiem godzin, przy czym natrafiłem w Japonii na niskie ciśnienie i deszcz. Tak mimo spożycia „Elenium” męczyłem się do piątej, po czym zdrzemnąłem się na godzinę, kiedy już trzeba było przygotować się do wczesnego wymarszu¹.

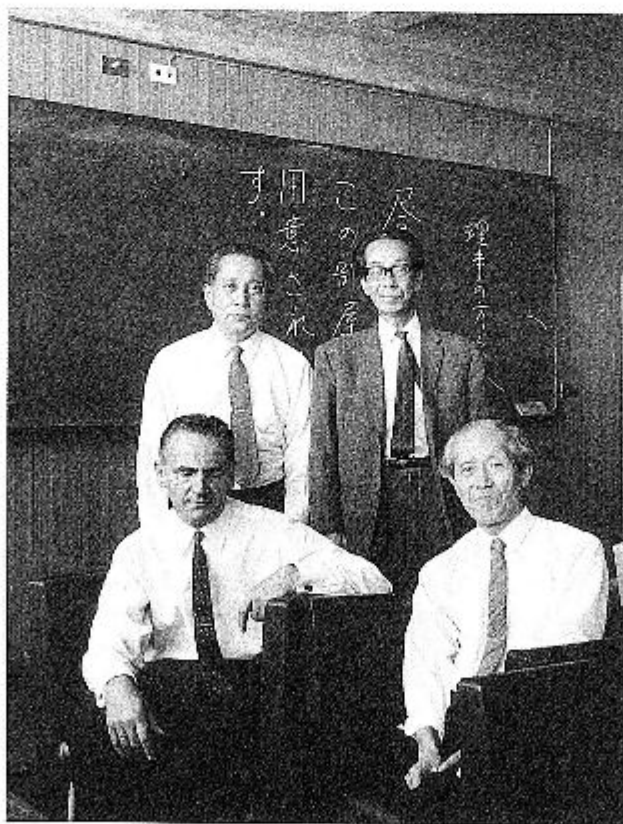
W środę 25 września już o ósmej zjawił się u mnie profesor Sunazawa, który powiadomił mnie, że będzie mi towarzyszył do końca podróży. Mile mnie to zaskoczyło, nie znałem bowiem takiego przypadku, aby jakiś polski profesor poświęcił gościowi z zagranicy tyle własnego czasu. Rodzinę mój przewodnik pozostawił w Sapporo.

W planie spotkań naukowych na pierwszym miejscu znalazła się Osaka. Po drodze na tokijski dworzec kolejowy miałem możliwość podziwiać piękny pałac Mikado, przed którym zgromadziły się całe szeregi młodzieży szkolnej. Wszyscy w czarnych mundurkach i czapkach, niektóre grupy tylko w koszulach za to bardzo białych i bardzo czystych.

¹ W trosce o dokumentację wrażeń z podróży zacząłem prowadzić systematyczne notatki, z których tu korzystam. W tym też celu kupiłem w sklepie hotelowym aparat fotograficzny wraz z filmem do przezroczy. Przy tej okazji dowiedziałem się, że 1 dolar amerykański kosztował wtedy 360 jenów.

Na dworcu tłok, jakiego w Polsce nie uświadczysz. To nie jest zresztą tłok w naszym pojęciu, lecz rzeka szybko idących schodami i długimi korytarzami ludzi. Wszyscy śpieszyli się do swoich miejsc pracy. Rzeka ta ani przez chwilę nie przestawała płynąć.

Najszybsza wówczas kolej świata, „Hikari”, wiozła nas z Tokio do Osaki (450 km) tylko trzy godziny. Po drodze były dwa przystanki: Nagoya i Kioto. W mieście Nagoya zobaczyłem wreszcie po raz pierwszy tłumacza mego *Procesu nauczania*, profesora Kiyoo Oohashi, strasznie miłego i skromnego starszego pana, całego w ukłonach. Wraz z nim w południe znaleźliśmy się punktualnie w mieście Osaka, trzecim pod względem liczby mieszkańców mieście Japonii. Zakwaterowano mnie w „New Osaka Hotel”, ogromnym i pewnie zbyt luksusowym hotelu, skoro mój towarzysz, K. Sunazawa, w nim nie zamieszkał. Po przebraniu się zostałem zaproszony na lunch i na spotkanie z czterema profesorami, którzy oczekiwali nas w hotelu. Między innymi znalazł się wśród nich profesor – Taro Ogawa, wybitny japoński psycholog, którego poznałem już w roku 1957, gdy przebywał w Polsce na jakiejś międzynarodowej konferencji.



Po południu odbył się w Uniwersytecie Osaka mój wykład na temat rozwoju badań pedagogicznych w Polsce i związanych z nimi problemów metodologicznych. Audytorium składało się z ponad 60 profesorów różnych specjalności. Wykład, tłumaczony bezpośrednio z angielskiego na japoński, wywołał nad podziw żywą dyskusję. Toczyła się ona w językach: angielskim, niemieckim, ale i w japońskim, gdzie tłumacz musiał mi

już pomagać. Najciekawsze zagadnienia tej dyskusji to: kwestie nowoczesności i postępu w pedagogice oraz w praktyce kształcenia i wychowania. Przy tym najbardziej interesowały Japończyków sprawy typowe dla pedagogiki krajów socjalistycznych. Sam referat i moje wypowiedzi w trakcie i po dyskusji przyjęto bardziej życzliwie niż na to, być może, zasługiwały.

Kolację spożywałem w dużym gronie profesorskim w restauracji „Viking”, która tym się różniła od podobnych europejskich, że miała dwie odrębne części: z potrawami japońskimi i europejskimi. Można było jeść dowoli, lecz mnie wystarczyła część europejska, choć jedzenie ryżu (to jest najtrudniejsze) pałeczkami szybko opanowałem. Gdy wracaliśmy z hotelu i chcieliśmy zdobyć taksówkę, rzeka ludzka była znacznie większa na dworcu w Osace niż w Tokio. Musieliśmy więc wracać metrem. W moim hotelu spało mi się nieco lepiej niż dotąd i rano wstałem w lepszej już formie.

W czwartek od rana znowu deszcz. Koledzy z Osaki mi wyjaśnili, że to po wtorkowym tajfunie nareszcie koniec trzydniówki. Po śniadaniu udaliśmy się z prof. Ogawą na inny dworzec kolejowy. Czekała nas półgodzinna jazda do starożytnego miasta Nara, pierwszej stałej stolicy Japonii. Przed niemal 1300 laty wspaniale rozbudowana, Nara obecnie jest tylko ważnym ośrodkiem turystycznym ze swoimi muzeami i zespołem japońskiej architektury, a zwłaszcza z buddyjskimi świątyniami Yakushiji oraz Horyuji. Świątynie prezentowały się wspaniale, więc nie omieszkalem zrobić kilku zdjęć. Mnie jednak jeszcze bardziej urzekł sam wygląd tego starego a zarazem tak młodego miasta. Młodego, bo pełnego żywo poruszających się ludzi, wspaniałych drzew rozsianych po ulicach miasta, całych stad sarenek, które śmiało podchodziły do turystów i tak wesołych kolorowych kiosków jak z bajki, że na ich widok jeny same nieomal wyskakiwały z portfela.

Przed południem znaleźliśmy się w ładnie położonej szkole eksperymentalnej przy miejscowej Wyższej Szkole Pedagogicznej. Obydwa zakłady zajmowały wspólnie tereny. Zostaliśmy zaproszeni na lekcję wychowania plastycznego. Jej temat dotyczył malowania przez dzieci z wyobraźni legend odnoszących się do świątyni Chogo na górze Szigi. Zadaniem dzicci było przedstawienie i pomalowanie scen z drugiej połowy XII wieku, rozgrywanych w magicznym świecie, a tym samym nawiązanie do na półbajecznej tradycji rodzinnego miasta.

Po lekcji zwiedziliśmy całą szkołę, zaglądając do wszystkich klas. Dzieci okazały się dowcipne, bo w jednej z klas mogłem zobaczyć na dużej tablicy swoją karykaturę, której nie omieszkalem sfotografować. Lunch dostaliśmy w bardzo sympatycznym ośrodku kulturalnym. Panował tam, jak i w innych lokalach japońskich (podobnie jak w samolotach tego kraju) dobry zwyczaj podawania gościom mokrych gorących ręczniczków do wycierania rąk.

Popołudnie przeznaczono na moje spotkanie z nauczycielami z miasta Nara. Rozpoczęło się od mego przemówienia na temat wrażeń, które wyniosłem z wizytacji i z mego dotychczasowego pobytu w Japonii, po czym miały miejsce pytania obustronne i całkiem interesująca dyskusja. Pozostały czas dnia zajęło zwiedzanie świątyni Horyuji (*ji*, czyli *dzi*, to świątynia)². Niestety, nocleg w sławnym Nara-Hotel też nie zapewnił mi dobrego snu.

W piątek, zanim zjawił się prof. Sunazawa, mogłem napisać listy i widokówki do Polski, jak również uzupełnić własne notatki. Spacer przeznaczony na bliższe poznanie

² Horyuji – świątynia zbudowana w 1607 roku, ongiś nazywana Świątynią Drogi Uczenia się. Jest rzeczą zdumiewającą, jak wielu Japończyków odwiedza świątynie. Jak mnie poinformowano, ich odsetek sięga do 90%, choć w obrzędach religijnych bierze udział zaledwie 10%.

historii Nary i jej zabytków odbyłem w asyście Sunazawy, Taro Ogawy oraz miejscowego profesora historii. Szczególnie zadziwiające są świątynie buddyjskie w tym mieście. Jedna z nich cieszy się sławą światową, jest to bowiem świątynia będąca największym budynkiem drewnianym świata, wysoka na 47 metrów, ze wspaniałym posągami Buddy. W innej pięknej świątyni zaprowadzono mnie do skarbcza, dostępnego tylko dla wybranych. Tam też poproszono mnie o wpisanie się do książki gości.



W południe przyjechaliśmy samochodem uniwersyteckim do Kioto, gdzie ulokowano mnie w „Miyako-Hotel”, w którym kwaterowano wielu prezydentów i innych znanych ludzi. Ale fakt, że mieszkał w nim i Tito, wcale mnie nie podniósł na duchu. Spało się tam nieco lepiej, choć przerwa w środku nocy trwała jeszcze około dwu i pół godziny.

Sobotnie przedpołudnie przeznaczaliśmy z Sunazawą na zwiedzanie Kioto. Dużo by można napisać o widzianych wspaniałościach, pozostaje mi jednak tylko je wymienić. Więc najpierw słynny Złoty Pawilon, potem Srebrny Pawilon, zamck i Świątynia Dumania – oaza ciszy i kontemplacji.

Po południu wraz z Ogawą i Sunazawą znaleźliśmy się na uniwersytecie, gdzie zorganizowano spotkanie okrągłego stołu, na którym miałem odegrać rolę inspirującą. Wzięło w nim udział kilkanaście osób. Przedstawiłem zebranym w sposób syntetyczny teoretyczne podstawy polskiego systemu wychowawczego, po czym wywiązała się żywa dyskusja, w której bodaj wszyscy obecni zabierali głos. Między innymi zastanawiano się nad tym, jak należy pojmować *independent thinking* i jaki jest mój stosunek do *productive thinking*. Stoczyłem też spór o Deweya z jego gorącym zwolennikiem, sam będąc zwolennikiem umiarkowanym. Wszyscy uczestnicy spotkania posługiwali się językiem angielskim.

Niedziela nie była bynajmniej dniem odpoczynku. Przed południem pokonałszy trasę Kioto-Nagoja, ale nie tym najszybszym pociągiem. Na stacji końcowej oczekiwał nas

profesor Oohashi z dwiema córkami. W hotelu „Kanko-Hotel” dostałem bardzo wygodny pokój, choć sam hotel był nieco skromniejszy.

Już o godzinie trzynastej znalazłem się na IV Zjeździe Japońskiego Towarzystwa Badań nad Metodami Wychowania. Byłem obecny na trzech referatach na temat procesu nauczania w szkołach japońskich, algorytmów w nauczaniu matematyki i fizyki oraz wpływu telewizji na młodzież z wysp japońskich. Obiad był dopiero po sesji, a potem, po małym odpoczynku, spacer po mieście Nagoya. Niektóre fragmenty miasta, zwłaszcza ulice wolne od ruchu kołowego, pełne sklepów i wspaniałych girland, czy ze smakiem rozmieszczonych kwiatów, zrobiły na mnie duże wrażenie. Mniej podobał mi się lokal, w którym dziesiątki gości oddawały się różnym grom.

Nowy tydzień rozpoczął się od zwiedzania Nagoi, a przede wszystkim zamku Nagoya, gdzie na jego tle zrobiono zdjęcie naszej trójce.



W ogromnym domu towarowym robiliśmy zakupy, lecz ja kupiłem tylko radioodbiornik (który służył mi ponad dwadzieścia lat). Kosztował coś ponad 12 dolarów, tj. połowę tego, co miałem dostać za wykład popołudniowy.

Wykład ten odbył się w miejscowej Wyższej Szkole Pedagogicznej. Przed samym wykładem podano w gabinecie rektora zieloną herbatę, którą się pije w Japonii bez cukru, za to w ślicznych porcelanowych filiżankach (bez uszka). Nie przepadam za tą herbatą, lecz Japończycy na ogół wolą od czarnej, którą się zwykle słodzi. Punktualnie o 16⁰⁰, zgodnie z planem, weszliśmy z profesorem Tadao Sato z Hiroszimy, prezesem Towarzystwa, do wielkiej sali, gdzie znalazło się ponad 200 osób, w tym tylko dwie kobiety. Z jedną z nich zresztą, p. Y. Miyasaka, miałem przed wykładem ciekawą rozmowę na temat algorytmów. Urodzona w 1926 roku, wyglądała w 1968 na 20–25 lat.

Znała prace L.N. Landy, skwapliwie w czasie rozmowy notowała nazwiska i prace, o których wspominałem. Sam wykład zagaiłi: T. Sato i K. Sunazawa. Temat wykładu: *Heuristic learning and programmed learning* zainteresował słuchaczy, co było widać po ich skupieniu i robieniu notatek. Po każdej części wykładu wkraczał tłumacz, znakomity socjolog i dobry znawca języka angielskiego. Tłumaczenie na język japoński ma jednak tę niedogodność, że przekład jakiejś części tekstu angielskiego na japoński wymagał dwa razy więcej czasu. Widząc pod koniec wykładu, że nie zmieścę się w przewidzianym czasie, pozwoliłem sobie przeprosić audytorium i powiedzieć: „*I see that the Japanese language is longer than the English one*”, co wywołało ogólną weselość. Zresztą wykład wraz z krótką dyskusją zakończyliśmy punktualnie, po czym prof. Sato wypowiedział słowa podziękowania. Po wykładzie miał miejsce wywiad dla radia na temat charakteru i roli dydaktycznej nauczania programowanego, którym zresztą na zachodzie Europy już wtedy zaczynało się coraz mniej interesować. Miałem przy tym okazję pochwalić się, że pierwszą w świecie maszynę do nauki własnej wynalazł Polak, Stanisław Trębicki, już w 1920 roku. Mówiłem też o wielu innych kwestiach, dość luźno związanych z nauczaniem programowanym. W tym niezbyt dużym gronie wywiązała się szeroka dyskusja na tematy nawet odległe od dydaktyki. Między innymi głos zabierał profesor Takeuchi, tłumacz książki A. Schaffa i bardzo inteligentny interpretator jego poglądów.

W ulewным deszczu, bardzo późno wróciłem do hotelu. I jak tu można było spać po tylu wrażeniach?

We wtorek, 1 października, od rana brałem udział w 27 Spotkaniu Japońskiego Towarzystwa Badań nad Wychowaniem. Spotkanie było trzydniowe, miało trwać do 3 października, skupiało zaś 1500 członków. Każdy uczestnik opłacał składkę w wysokości około 7 dolarów i otrzymywał wszystkie materiały.

Najpierw zorganizowano mi rozmowę z prof. Tokiomi Kaigo, przewodniczącym Towarzystwa. Był to miły starszy pan o spokojnym wyrazie twarzy i sympatycznym uśmiechu, swobodnie mówiący po angielsku. Jako przewodniczącemu Towarzystwa przypięto mu na czas obrad wielki kotylion, czym był nieco zażenowany.

Obrady odbywały się w ośmiu salach. Po wejściu do jednej z sal, dowiedziałem się, że każde doniesienie (*report*) miało trwać 15 minut, po czym odzywał się dzwonek, a następujących 5 minut przeznaczano na pytania. Tekst doniesienia rozdawano wszystkim, aby mogli dokładniej śledzić tok referatu. Po wysłuchaniu kilku referatów zorientowałem się, że ich poziom jest całkiem wysoki; że zwłaszcza ich autorzy nadążali za rozwojem psychologii w świecie. Najbardziej zainteresował mnie referat o heurystycznym uczeniu się w obrębie nauki o społeczeństwie (*social studies*). Jego podstawę empiryczną stanowił eksperyment w klasach I-V szkoły podstawowej. Z treści tego i innych referatów można było wnosić o wielkim wpływie J. Brunera i psychologów amerykańskich na myślenie pedagogiczne Japończyków. Obok tego ujawniały się wyraźne związki z niemiecką nauką o wychowaniu. Natomiast Francuzi, Włosi czy Anglicy dla nich jak gdyby nie istnieli. Kiedy poprzedniego dnia wymieniłem w swoim wystąpieniu nazwisko Freineta, mój sympatyczny tłumacz zapytał nieśmiało kto taki? Zresztą, gdy w roku 1960 przebywałem w USA, stawiano mi to samo pytanie z podobnym skutkiem. Szkoda, że generał de Gaulle o tym nie wiedział; jednym swoim wystąpieniem zrobiłby więcej dla pedagogiki francuskiej i Freineta niż ten własnymi książkami, które w wielu krajach nie znajdują czytelników. Kraje socjalistyczne też były przedmiotem pewnego zainteresowania, lecz raczej cichego.

W międzyczasie zaproszono mnie na rozmowę z japońskim komunistą p. Yagawo; jej tematem był problem determinizmu. Nie będąc komunistą, nie podzielałem jego stanowi-

ska, ale rozmowa miała całkiem sympatyczny przebieg. Między innymi pokazał mi fragment *Osnów dydaktyki* dotyczący moich poglądów na proces uczenia się, jak również swoją książkę pt.: *W poszukiwaniu pedagogiki ludowej*, wydaną w 1962 roku.

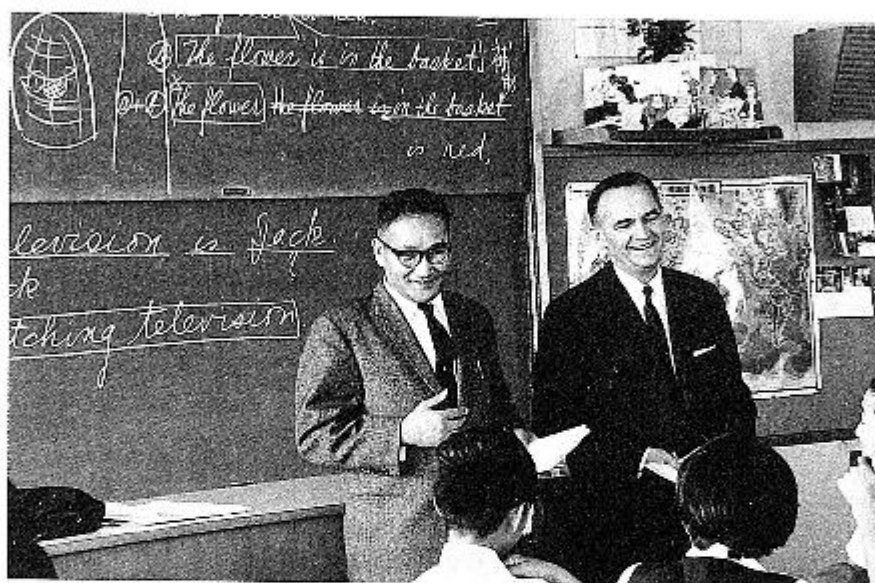
Po obiedzie w hotelowej restauracji wybraliśmy się z Sunazawą daleko za Nagoję do podnóża gór, gdzie mieścił się skansen Meijimura (wieś Meidzi), przedstawiający budowlę i urządzenia z ery Meiji. Era ta rozpoczęła się w 1868 roku, to jest przed stu laty, lecz trwała 45 lat. Kolejna era trwała lat 15, a era aktualna, Szono, trwała już 40 lat. Zwiedzanie skansenu okazało się kłopotliwe, gdyż wszystkie alejki wysypane były żwirem. Pozwoliłem sobie zrobić uwagę, że prawdopodobnie szewcy płacą za ten żwir. Stamtąd udaliśmy się do zamku na Psiej Górze, gdzie przy pięknej (wreszcie!) pogodzie widoki były naprawdę wspaniałe.

Wieczorem w pełnym komplecie, to znaczy Oohashi, Sunazawa, Ogawa, Yagawa i ja, wybraliśmy się na japońską kolację. Po drodze w aucie prof. Ogawa, b. poważny i głęboko myślący człowiek, powiedział mi z żalem, że dzieci japońskie nie mają placów do zabawy. Od pewnego nauczyciela usłyszał, że gdy wyprowadził dzieci na otwarte pole, te usiadły i zaczęły patyczkami coś rysować na ziemi, widocznie tak się odzwyczaiły od biegania.

Na kolację zaprosił nas Kiyoo Oohashi. Do lokalu rzadkiego już typu, w którym podaje się *suki-yaki*. Oprócz nas pięciu do stołów zasiadło jeszcze trzech profesorów, w tym Takeuchi. Przy stole siedzieliśmy na poduszkach, dwie całkiem jeszcze młode panie podawały posiłki na kolanach. Najpierw jedną przekąskę, potem drugą, przy tym ciągle dolewały ciepłą sake do malutkich kieliszków. W końcu zaczęły przygotowywać *suki-yaki*, biorąc z trzech wielkich mis potrawy (wołowina, coś z soi, sałata, cebula, skielkowana pszenica etc.) i gotując lub smażąc to na tłuszczu wołowym i oliwie. Obok sake piło się piwo. Obie panie, już stojące na nogach i całe w ukłonach, dały również koncert. Jedna grała na shamisenie i śpiewała japońskie pieśni, druga tańczyła. Zachowywały się całkiem swobodnie, podobnie goście, lecz całkowicie w granicach wysokiej kultury towarzyskiej. Do dziś zachowałem jak najmiłsze wspomnienia z tego wieczoru.

Non semper erunt Saturnalia. Następnego dnia znowu zajęcia zaplanowane przez gospodarzy. Tym razem była to wizyta w szkole średniej przy Uniwersytecie Shizouki. Pięknym, należącym do szkoły autem, udaliśmy się w góry drogą pełną samochodów. Na górze miała miejsca nieoczekiwana uroczystość. Słowa powitania wygłosił dyrektor szkoły wobec wszystkich nauczycieli i uczniów; uczniowska orkiestra zagrała powitalnego marsza. Podnosząc wzrok wyżej dostrzegłem billboard z napisem WELCOME PROF. OKOŃ. Please say hallo to the boys and girls in your country. Miały więc miejsce jakieś przemówienia, w tym i moje, jakieś wręczanie kwiatów i muzykowanie; na koniec była fotografia.

Po herbacie z gronem nauczycielskim i wspólnym obiedzie zaczęły się lekcje. Miałem więc okazję zobaczyć całą lekcję chemii w klasie VI, lekcję języka angielskiego i porozmawiać z uczniami, nieźle już władającymi językiem angielskim. Potem odbyło się nieco dłuższe spotkanie z gronem nauczycielskim, na którym m.in. mówiłem o szkole polskiej i scharakteryzowałem obie widziane lekcje, tudzież odpowiadałem na pytania, m.in. o pracy pozalekcyjnej w szkołach polskich i o roli czynników wewnętrznych w rozwoju dzieci i młodzieży. Spotkanie zakończyło się pięknym przemówieniem dyrektora, popisem orkiestry uczniowskiej i wręczeniem mi listów napisanych przez uczniów. Tło całości stanowiła muzyka Chopina, przy czym utwory wybrała sama młodzież.



Zegnani przez nauczycieli i uczniów, odjechaliśmy z Sunazawą do Shizouki, a stamtąd do Odawary. Po drodze mogłem wreszcie podziwiać, o zmierzchu, wspaniałą górę Fudzi, zwaną przez Japończyków Fudzi-san (*san* to po japońsku pan). W Odawarrze znaleźliśmy się pod wieczór. Był tam dawny zamek, zamieniony na hotel. O zamku tym opowiadają, że gdy przed dwustu laty zajęli go żołnierze, zaczęli prowadzić dyskusję, aby coś postanowić. Dyskutowali bez końca, lecz dyskusja do niczego nie doprowadziła. Stąd obecnie w Japonii jałową dyskusję nazywa się dyskusją odawarską.

Z Odawary do Hakoric, japońskiego „Zakopanego”, było już niedaleko. Tam w hotelu „Gohra” czekał na nas prof. Hosoya z Tokio. Miał dla mnie sporo leków, wiedział bowiem, że moje zdrowie nieco szwankowało. W hotelu dostałem dwa pokoje: europejski – z łazienką, lodówką, telewizorem etc. i japoński. Miał być tylko japoński, lecz te mają wspólną łazienkę. W europejskim była woda gorąca w termosie i mrożona w innym, do tego różne napoje w lodówce, komplet do *tea-ceremony* i mnóstwo różnych mebli, w japońskim natomiast sztuczny kwiat w doniczce, który świecił wieloma kolorami po podłączeniu do prądu, obraz japoński, niski stół, lustro oraz poduszki i maty do spania. Po spożyciu środka nasennego od Hosoyi wreszcie spałem pełne siedem godzin. Potem napisałem i wysłałem wiele kart do rodziny i przyjaciół.

Niestety, dzień wstał pochmurny i dość chłodny. Hakonc znajduje się na wysokości 800 m, lecz taksówką wyjechaliśmy jeszcze o 400 m wyżej, aby zobaczyć Fudzi. Kolejką linową wspięliśmy się o dalszych 300 m, lecz i to nie wystarczyło; chmur deszczowych było zbyt wiele. Wróciliśmy więc do Odawary a stamtąd odjechaliśmy do Tokio, gdzie znalazłem się znowu w „Prince-Hotel”.

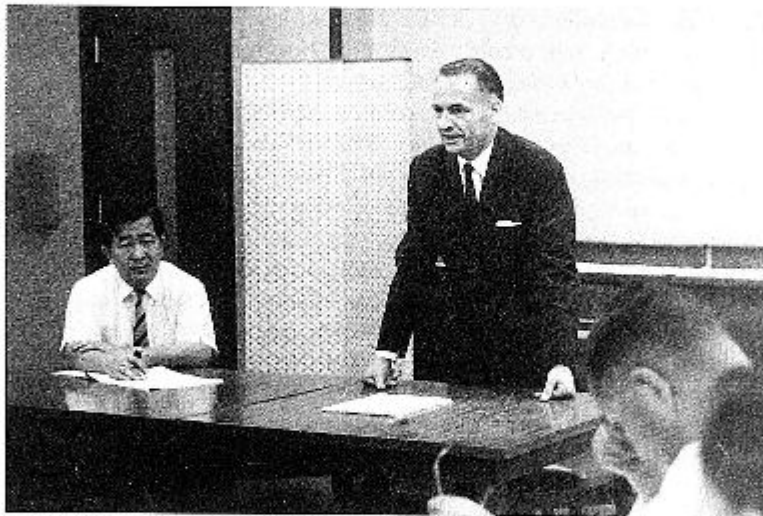
Dzień piątkowy spędziłem w tokijskim Narodowym Instytucie Badań Pedagogicznych. Liczył on 120 pracowników i obejmował 5 wydziałów: historii japońskiej edukacji, administracji oświaty, psychologii pedagogicznej, programów szkolnych, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Zewnętrzne zadania Instytutu obejmowały koordynację i pomoc 164 instytutom resortowym, tworzącym Federację Instytutów, rozsianych po całym kraju, oraz współpracę naukową z 19 krajami azjatyckimi, powiązanymi z LJNE-

SCO. Głównym zadaniem Instytutu i całej federacji było unowocześnianie pracy szkół i wychowania rodzinnego w Japonii oraz doskonalenie metod badań nad edukacją.

Po lunchu miało miejsce zwiedzanie ogromnej biblioteki Instytutu, gdzie poproszono mnie o przysłanie polskich podręczników. Z kolei dano mi okazję zobaczenia w pobliskiej szkole bardzo ładnej lekcji muzykowania w klasie pierwszej i obejrzenia wystawy obrazów, wykonanych przez uczniów klas szóstych.

Jeszcze tego dnia w ślicznym gmachu pobliskiego uniwersytetu katolickiego odbyło się spotkanie okrągłego stołu. Spotkanie, jak zwykle, ciekawe, lecz zabrakło mi szczegółowych notatek o jego treści. Po spotkaniu i zdjęciach dla prasy dwu miłych Japończyków pojechało ze mną na *shopping*, bo pragnęli mnie obdarować kilkoma drobiazgami. Byłem po całym dniu tak zmęczony, że nie oponowałem.

Sobota, 5 października, też pełna wrażeń. Najważniejsze z nich to zakłócenie mego wykładu przez manifestacje studenckie, które miały miejsce w całej Japonii. A było to tak. Po lunchu z prof. Tokiomi Kaigo i nieodłącznym Sunazawą oraz Hosoyą i jego córkami udaliśmy się do wielkiej sali, gdzie miał się odbyć mój wykład na temat nowej koncepcji metod kształcenia ogólnego. Wykład nie mógł się jednak rozpocząć, mimo że na sali zebrało się około 300 osób, gdyż w sąsiedniej sali odbywało się burzliwe spotkanie studentów w hełmach i z kijami, którzy darli się wniebogłosy. W ciągu pół godziny nastąpiła więc przeprowadzka do innej sali, gdzie jednak mimo wszystko znalazło się ok. 250 słuchaczy. Wykład wraz z dyskusją trwał dwie godziny. W dyskusji podjęto kilka wątków, najciekawszy z nich, podniesiony przez psychologa, prof. Hatano, dotyczył roli czynników społecznych w metodach kształcenia-wychowania.



W niedzielę zapakowałem własne rzeczy, aby je zostawić w „Ginza Hotel”, tam bowiem miałem zamieszkać po powrocie z Morioki. Z jedną tylko torbą udałem się z Sunazawą na dworzec lotniczy Haneda. Tam tłok nie lada. Okazało się, że loty wewnętrzne były w Japonii b. popularne. W kolejkach widać było dużo młodych par wybierających się na wyspy Hokkaido, Kiusiu lub gdzieś indziej, by spędzić miodowy miesiąc. Pary te wyglądały całkiem sympatycznie: ona z reguły z bukietem takich kwiatów, jakie tylko

w Japonii spotkać można, w kolorowej sukni i sama świeża, jak te kwiaty, on w ciemnym garniturze, ni to jeszcze sztabak, ni już prawdziwy mężczyzna.

Odlot samolotu do Sendaj, o dziwo, opóźnił się o 20 minut. Lecieliśmy około 50 minut. Po drodze stewardesa podawała tylko herbatę. Pogoda nareszcie, po ostatnich trzech dniach deszczu, wypiękniała, mogłem więc i w portach, i z samolotu robić zdjęcia.

W Sendaj na dworcu lotniczym tłoczno, jak wszędzie w Japonii. Przyjeżdża tu z miasta mnóstwo ludzi, aby się tylko gapić na pasażerów i na ruch, jaki tu panuje. Ot taka sobie rozrywka. Po raz pierwszy autokarem dojechaliśmy do miasta, gdzie zamieszkaliśmy w przemyśłym hotelu „Sendaj”. Pokoje w nim niezbyt duże, lecz ładnie obite beżowym płótnem, a łazienka – okaz czystości i estetyki. Ale najlepsza z tego była restauracja na piątym piętrze, gdzie zjedliśmy obiad. Obiad świetny i wykwintnie podany: zupa na pięknym podwójnym metalowym półmisku, kamienny garnuszek z zupą otoczony ślicznymi kamykami morskimi, rozgrzany tak, że nie można było ich bezkarnie dotknąć. Do tego konsumpcja na tle miłej dla ucha muzyki. Piękna Japonka grała na organach Hammonda. Mój towarzysz, chcąc mi zrobić przyjemność, poprosił ją, aby zagrała coś Szopena. Sprawilo to widać jej pewien kłopot, bo wyszła i do końca obiadu nie wróciła. A w ogóle Japończycy kochają muzykę, słyszy się ją wszędzie, nawet w uczelniach wyższych, co jest u nas nie do pomyślenia.

Po obiedzie pojechaliśmy taksówką do Matsushimy. W Sendaj, mieście liczącym wówczas pół miliona mieszkańców było 4000 taksówek. Ale taksówki były b. tanie. Co do Matsushimy – otóż słowo *matsu* to po japońsku sosna, a *shima* to wyspa. Jest tych wysp 240, są naprawdę piękne. Motorówką objechaliśmy szmat wody, robiąc po drodze wiele zdjęć. Podziwialiśmy też świątynię, zbudowaną w 1148 roku, pięknie zachowaną. Dookoła niej rosły olbrzymie cedry, liczące też setki lat. Wieczór spędziliśmy w świetnej, jak zwykle w Japonii, restauracji, z bardzo życzliwymi dla gości kelnerkami, z wielością wszelakiego kwiecica, z miłą dla ucha muzyką.

W poniedziałek, 7 października, po śniadaniu w pięknej restauracji na V piętrze, gdzie za oknem rosły wspaniałe krzewy i były cztery fontanny, a uszy pieściła wdzięczna muzyka, wyjechaliśmy pociągami do Morioki. W wagonach klasy I bez przedziałów, było całkiem wygodnie, bo siedzenia są rozkładane, można się więc było nawet położyć, co większość pasażerów czyniła wcale chętnie. Poza tym wszyscy dużo jedli, a dwie dziewczyny kręciły się z koszem pełnym starannie zapakowanego jada. I my także zjedliśmy swój spóźniony obiad. Po drodze Sunazawa trochę opowiadał o trudnościach swego kraju, o sprawach wychowania w rodzinie japońskiej, o pedagogicznych „mamach”, które kochając swe dzieci, usiłowały opłacać nauczycieli, byle tylko przyjęto ich dzieci do szkoły lub postawiono potrzebny stopień. Nieco też o rosnącej przestępczości nieletnich.

W Moriocie czekano na nas. Był tam prof. Suzuki, współpracownik Sunazawy w uniwersytecie Hokkaido, Kazuo Kato, młody, ale dobry tłumacz, świetnie władający językiem angielskim, oraz dyrektorzy szkół. W hotelu uzgodniliśmy porządek zajęć na dwa dni, z tłumaczem zaś niektóre terminy w językach: angielskim i japońskim. Po kolacji miało miejsce spotkanie w dużej sali mego hotelu „Central”. Czując się nie najgorzej, mówiłem przez około 40 minut o powstawaniu nowej dydaktyki na tle badań polskich i obcych. Dość żywa dyskusja skupiła się na poszukiwaniu wzajemnych relacji między poszczególnymi elementami dydaktyki i na związkach między kształceniem a wychowaniem. Dyskusja trwała do 21⁰⁰, m.in. zwróciła też uwagę na znaczenie terminologii w porozumiewaniu się pedagogów w skali międzynarodowej.

Wtorek zapowiadał się jako trudny dzień. I rzeczywiście po marnym, mimo proszków spaniu tuż przed szóstą rano moje szerokie łóżce zaczęło chodzić w obie strony. Zrozu-

miałem, że to trzęsienie ziemi. Czekałem, aż się skończy, nie miałem bowiem ochoty lecieć z ósmego piętra w otchłań walącego się hotelu. Na szczęście ruchy łóżka po 15–20 sekundach ustały, trzęsienie okazało się też niezbyt duże. Ale nie było ono obojętne i dla moich przyjaciół. Jak mi powiedział wczoraj Sunazawa, Japończycy boją się czterech rzeczy: trzęsienia ziemi, huraganu, ognia i ojca. A więc, choć są do tego przyzwyczajeni, trzęsienie ziemi wyniszcza na pierwszym miejscu.

Przed południem znalazłem się w Toryo Elementary School, gdzie b. miły dyrektor, Mr Yacjima, wręczył mi jakieś prezenty, a panie podały herbatę. Wraz z kilkoma uczestnikami V Zjazdu Japońskiego Towarzystwa Badań nad Procesem Nauczania-Uczenia się przez kilka godzin oglądałem doświadczalne lekcje, prowadzone przez i dla uczestników Zjazdu. W tym czasie miał miejsce w całej Japonii godzinny strajk, który objął 90% nauczycieli. Strajk nie wpłynął na przebieg obrad Zjazdu, spowodował tylko przesunięcie o godzinę czasu hospitacji.

Po południu udaliśmy się do miasta na ogólne zebranie zjazdowe, na którym powitano mnie wobec 500 uczestników Zjazdu. Najpierw wysłuchałem dwu referatów nauczycieli z Morioki i zobaczyłem wystawę ikeban, zadziwiająco pięknych, zwłaszcza tych ze storczykami. Mój wykład miał uroczystą oprawę. Trwał półtorej godziny, w tym czasie nikt się nie poruszał i nie rozmawiał, wiele osób robiło notatki. Tłumacz spisywał się zupełnie dobrze. Po brawach zabrał głos Sunazawa, którego wypowiedź dotyczyła Polski, mnie i mojej żony, Barbary, co się wszystkim ogromnie podobało.

Wieczorem przyszedł czas na pożegnalną kolację w gronie profesorów. Przemówienia pożegnalne wygłosili profesorowie: Sunazawa i Ogawa, ja zaś zabierałem głos dwukrotnie. Raz, wznosząc toast dziękczynny i raz na zakończenie. Poza tym padło pytanie Ogawy o sytuację tajnego nauczania w czasie okupacji niemieckiej. Moja relacja wywarła duże wrażenie na słuchaczach, największe zaś fakt wywzięcia profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego i śmierć takich pedagogów, jak Henryk Rowid i Janusz Korczak. Całe spotkanie upłynęło w miłej koleżeńskej atmosferze, sporo było żartów i śpiewania, nawet miał miejsce pantomimiczny taniec prof. Suzuki.

W środę, 9 października, po źle przespanej nocy, ale w nie najgorszej formie, odjechałem z Sunazawą z Morioki w pięknym wagonie pierwszej klasy. Podróż była długa: około 700 km. Pociąg pokonał w sześć i pół godziny, jechał tak szybko, że idąc do wagonu restauracyjnego na lunch, zataczałem się, jak pijany. Przed dworcem tokijskim odbywała się manifestacja proamerykańska. Przemawiał jakiś, ponoć wybitny, działacz prawicowy z partii Sato, lecz mimo wielu mocnych słów i mimo wymachiwania chorągiewką japońską zebrał zaledwie kilkudziesięciu słuchaczy. Obserwowaliśmy go, czekając w kolejce do taksówek. Zaimponował mi porządek przy tych taksówkach. Było ich rzeczywiście dużo, ale pasażerów chyba jeszcze więcej, w długiej kolejce nikt jednak nie usiłował pchać się lub przeskakiwać kolejki. Zawsze zjawiał się ktoś, kto regulował ruch, a wszyscy go bezwzględnie słuchali.

Po zakupach spotkaliśmy się na pożegnalnej kolacji w kilkusobowym gronie. Był oczywiście nieoceniony Sunazawa, był wierny Hosoya z nicodłaczną córką, tudzież prof. Miyasako. Pożegnanie było wyjątkowo serdeczne. Miałem za co wszystkim dziękować.

W czwartek 10 października moje zmęczenie okazało się już tak duże, iż po niemal (mimo prosków) nie przespanej nocy ledwo trzymałem się na nogach. Sunazawa i Hosoya jeszcze pojechali ze mną taksówką na dworzec lotniczy, gdzie znowu znalazłem się w Tu 114. Lot rozpoczął się o godzinie jedenastej. Znowu obsługa była mieszana, ale tym razem nie pokazała się ta śliczna Japonczka w różowym fartuszku. Chwilę po odlocie japońska stewardesa wręczyła mi torebkę, przekazaną jej przez Sunazawę. Były

w niej japońskie owoce. Miałem je kupić przedtem, aby je pokazać rodzinie, ale nie starczyło na to czasu.

Japonia była przepiękna na pożegnanie. Tak pełna słońca i kolorów, że aż żal było ją opuszczać. Nad oceanem również było słonecznie. W słońcu zawrotnie piękne zmieniały się widoki: lckko, równomiernie sfalowanego oceanu, lśniącego jak średniowieczna zbroja, pokrywanego tu i ówdzie granatowymi cieniami srebrnobiałych obłoczków, a wszystko pełne blasku i wręcz niezziemskiego uroku. Czyż choćby dla takich widoków nie było warto znieść trudów osiemnastodniowej podróży? Ten czas zachwyty nad rajskim pięknem oceanu skończył się w momencie, gdy pojawił się brzeg dalekiej Syberii, odludny i pelen groźnie wyglądających, ciemnych masywów górskich.

O godzinie 13³⁰ przelatywaliśmy nad Chabarowskiem. Dokoła widniały góry przykryte pasmami śniegu, a i na nizinach zaczął prześwitywać śnieg. Zza chmur wytonił się potężny Amur. Dalej ciągnęła się rozległa równina, pełna leniwie rozlanych rzek, przypominających swoimi serpentynami pismo arabskie. Pogoda stawała się w pełni słoneczna, obłoków było coraz mniej, lecz mimo to samolot dziwnie pasażerami potrząsał; może siedząc bliżej ogona, mocniej od innych to odczuwałem. O godzinie 17⁰⁰ czasu moskiewskiego znowu na dworcu Szeremietiewo. Trzeba było czekać jeszcze 5 godzin, aby odlecieć do Warszawy i o północy znaleźć się w domu.

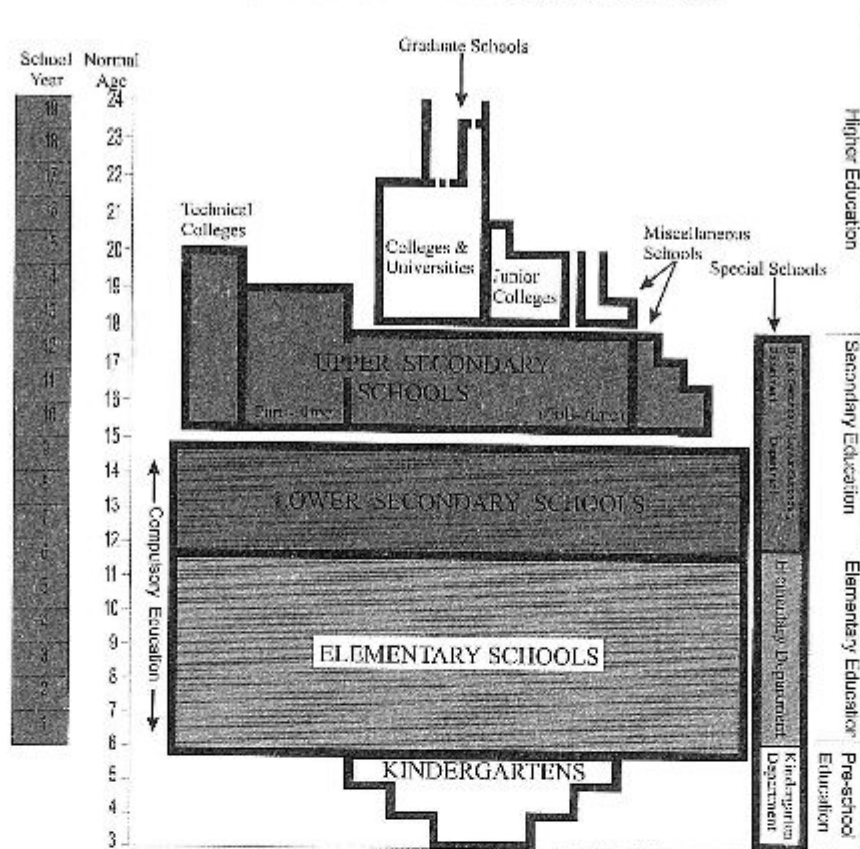
Spośród trzech podróży do krajów uważanych w tzw. minionym okresie za egzotyczne, mój wyjazd do Japonii należał do najbardziej zaskakujących. Całomiesięczny pobyt w Bangkoku (1973) czy 3-tygoniowy w Zairze (1977) były swego rodzaju luksusem, finansowało je bowiem i przygotowywało UNESCO. Tymczasem podróż naukowa do Japonii była konsekwencją moich osobistych więzi z tym krajem oraz względnie skromnych środków zapewnionych przez gospodarzy i moich własnych honorariów w Japonii. O tej to podróży – po przedstawieniu na polu reportażowego jej opisu – pozostaje mi dodać kilka zdań podsumowania.

Przede wszystkim podróż ta pozwoliła mi kontynuować dialog, rozpoczęty przez japoński przekład mej książki nt. koncepcji procesu kształcenia i w moich wykładach ukazać dalszy, pogłębiany już etap rozwoju własnych poglądów o wychowawczych konsekwencjach rozwoju dydaktyki współczesnej³. Z licznych dyskusji wynikało, że w Japonii myśl pedagogiczna nadąża za rozwojem myśli światowej, że znalezienie wspólnego języka w wielu podstawowych kwestiach nie nastęrczało szczególnych trudności. Przedstawiony w wykładach ten nowy etap spotkał się z pełnym zrozumieniem przyjęciem.

Przy tym podróż dała szansę bliższego poznania japońskiej teorii i praktyki pedagogicznej. Teorią zajmują się w Japonii instytuty badawcze i wyjątkowo liczne towarzystwa naukowe. Reprezentuje wysoki poziom, ujawnia też głębsze związki ze światowym ruchem naukowym. Zaskoczyło mnie wyraźne powiązanie dociekań i badań naukowych z praktyką edukacyjną, z jakim nie spotykałem się w Europie, a w ostatnich latach i u nas. Przyjawszy za innymi krajami, głównie za USA, system organizacyjny oświaty jak i program nauczania za coś w zasadzie stałego, uczeni japońscy i bardziej twórczy nauczyciele (jakich wielu miałem możność spotkać) pracują głównie nad tym, jak w ramach tego systemu i tego programu osiągać optymalne wyniki w nauczaniu różnych treści i w wychowaniu. Teorię traktują więc jako narzędzie działania na rzecz rozwoju dzieci i młodzieży, na rzecz rozwoju swojego pięknego kraju.

³ Teksty moich wykładów, wygłoszonych w Japonii w języku angielskim, przełożone na język japoński, ukazały się w postaci książki pt. *Nauczanie a rozwijanie myślenia*, Tokio 1971, Meijitoshu.

ORGANIZATION OF THE SCHOOL SYSTEM



Bardzo wysokie mniemanie o pedagogice japońskiej wyniosłem zwłaszcza z licznych kontaktów z nauczycielami. Przy ich stosunkowo niewielkich pensjach nie tylko pracują oni z całym oddaniem, lecz znajdują także czas na studiowanie dzieł traktujących o ich warsztacie pracy i pieniądze na literaturę naukową, czy na składki na rzecz towarzystw naukowych, do których należy bodaj każdy nauczyciel.

Nawiązane w czasie podróży kontakty miały i do dziś mają swój dalszy ciąg. Jeszcze do końca 1968 roku otrzymałem bogatą korespondencję od japońskich pracowników nauki i nauczycieli wraz z propozycjami co do dalszej współpracy. Między innymi polegała ona na kolejnych wydaniach moich prac w wydawnictwach japońskich, czy na pośredniczeniu w przyjazdach uczonych japońskich do Polski, np. w celu wzięcia przez nich udziału w Kongresie Pedagogicznym AISE, który miał miejsce w Warszawie w roku 1969, bądź w celu odbycia stażu naukowego w Polsce⁴ lub tylko odwiedzenia naszego kraju. Kontakty te służyły „zawiązywaniu przyjaźni między narodem japońskim i polskim”, co zapowiadało zaproszenie mnie do Japonii.

⁴ M.in. jeden z takich staży to 9-miesięczny pobyt prof. Suzuki w zielonogórskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej, gdzie doc. dr Henryk Pocharke prowadził eksperyment dydaktyczny nt. Problemowego nauczania zajęć technicznych.

KONFERENCJA NAUKOWA: „KONGRESY I ZJAZDY PEDAGOGICZNE W POLSCE” Olsztyn 18–20 września 2000 r.

Zakład Pedagogiki Historyczno-Porównawczej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Zakład Historii Myśli i Doktryn Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy (aktualnie Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego) i Zakład Historii Wychowania Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu zorganizowały ogólnopolską konferencję naukową nt.: „Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce”. Odbyła się ona w dniach 18–20 września 2000 roku w Olsztynie.

Otwarcia konferencji dokonał I zastępca rektora UWM, prof. dr hab. Józef Górniewicz. W swoim wystąpieniu przybliżył on uczestnikom konferencji genezę, strukturę i zakres działania Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Podkreślił, że w dziejach tych ziem jest to drugi uniwersytet. Pierwszy na ziemiach pruskich, a drugi w Rzeczypospolitej po Akademii Krakowskiej, powstał w Królewcu w 1544 roku. Pełnię praw akademickich nadał mu król polski Zygmunt August w 1560 roku. Na tradycje akademickie ziemi warmińsko-mazurskiej wpływ miały także, poza wspomnianą uczelnią w Królewcu, braniewskie „Hosianum”, założone w 1565 roku, Warmiński Instytut Teologiczny, Akademia Rolniczo-Techniczna i Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie. Z połączenia tych trzech ostatnich uczelni w 1999 roku powołano do życia Uniwersytetu Warmińsko-Mazurski. Dziś kształci on 30 tysięcy studentów na 12 wydziałach.

Następnie zabrał głos Zbigniew Kwieciński, przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. W swoim przemówieniu skupił się on na problematyce wszystkich powojennych zjazdów pedagogicznych: w Warszawie-Rembertowie, w Toruniu i w Poznaniu. Przybliżył funkcję tych zjazdów w poszukiwaniu trwałych wartości w naukach pedagogicznych. Zachęcił do udziału w zjeździe, który będzie miał miejsce w przyszłym, 2001 roku, właśnie w Olsztynie.

Tę część konferencji zamknęło wystąpienie Mariana Walczaka, sekretarza generalnego PTP, który najpierw podkreślił bogactwo tematyki związanej z polskimi kongresami i zjazdami pedagogicznymi, a następnie rozpoczął obrady.

Organizatorzy konferencji podzielili referaty w ten sposób, że w pierwszym dniu wysłuchano tych, które analizowały konkretne problemy, poruszane na kongresach i zjaz-

dach (cele wychowania, opieka nad dzieckiem, organizacje młodzieżowe, odbudowa i rozwój polskiej oświaty po odzyskaniu niepodległości, wychowanie państwowe, edukacja zdrowotna i dziecko niepełnosprawne), w drugim, zasadniczym dniu obrad przedstawione zostały referaty charakteryzujące zjazdy pedagogów w okresie międzywojennym, a w trzecim dniu konferencji, te z lat powojennych.

Obrady rozpoczęła Halina Gajdamowicz (Uniwersytet Łódzki). Jej referat skupił się na problematyce celów wychowania na kongresach i zjazdach pedagogicznych w Polsce. Następnie wystąpił Wiesław Jamrożek (UAM Poznań), który przedstawił tematykę opieki nad dzieckiem poruszaną na zjazdach i kongresach w Polsce do 1939 roku. Referat nawiązał do haseł nowego wychowania, wspominał o trudnej sytuacji dzieci, w tym także tych upośledzonych w ww. okresie i roli działalności filantropijnej, która często zastępowała działalność instytucjonalną. Tadeusz Jajmużna (Uniwersytet Łódzki) zaprezentował referat o organizacjach młodzieżowych, które często stawały się przedmiotem zainteresowania kongresów pedagogicznych w okresie międzywojennym. Referat powiązał to zagadnienie z nurtem nowego wychowania, z ideą szkoły pracy, która stała się kategorią społeczno-ekonomiczno-moralną. Zakres problematyki wychowania młodzieży w Polsce międzywojennej był uwarunkowany politycznie, ideałem wychowania był wówczas typ bojownika – pracownika w jednej osobie. T. Jajmużna w swoim wystąpieniu wspominał również znawców teorii organizacji i związków młodzieży: Jerzego Ostrowskiego i Aleksandra Kamińskiego. Następnie głos zabrała Teresa Jaroszuk (UWM Olsztyn), która omówiła dorobek zjazdów oświatowych i kongresów pedagogicznych okresu międzywojennego w zakresie odbudowy i rozwoju oświaty polskiej. Autorka wystąpienia podkreślała szczególnie dużą rolę tychże zjazdów dla procesu integracji ziem polskich po odzyskaniu przez Polskę niepodległości.

Kolejną referentką była Elżbieta Magiera (Uniwersytet Szczeciński), która przybliżyła stanowiska kongresów pedagogicznych II Rzeczypospolitej (poznańskiego, wileńskiego, lwowskiego i warszawskiego) wobec wychowania państwowego, które stało się ideologią wychowawczą stancji. Małgorzata Połuszna (Akademia Medyczna Poznań) poruszyła problem edukacji zdrowotnej, obecny na obradach kongresu pedagogicznych II RP. Referentka przybliżyła samą definicję „edukacji zdrowotnej”, omówiła ewolucję tego terminu i sięgnęła do „korzeni” promocji zdrowia, tj. do haseł głoszonych jeszcze przez Grzegorza Piramowicza.

Ostatni referat tego dnia obrad prezentowała Ewa Kuczyńska (BWSH Koszlin). Tematem jej wystąpienia było dziecko niepełnosprawne w świetle dyskusji i postanowień kongresów i zjazdów pedagogicznych w II RP. Autorka poszerzyła problematykę, bo obok charakterystyki zjazdów „ogólnych” przedstawiła także przebieg i zakres zagadnień zjazdów pedagogiki specjalnej (w 1925 i 1934 roku). Jest to o tyle istotne, że w II RP mało było specjalistów z tej dziedziny i w propagowaniu opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym kierowano się nie tylko czynnikiem humanitarnym, ale także ekonomicznym, czego wymiernym efektem była tendencja progresywna w rozwoju opieki instytucjonalnej nad dzieckiem niepełnosprawnym w omawianym przez autorkę okresie.

Obrady drugiego dnia prowadził T. Jajmużna. Pierwszą referentką była Danuta Koźmian (Uniwersytet Szczeciński). W swoim wystąpieniu scharakteryzowała ona III Kongres Pedagogiczny (17–21 VI 1933) i jego wpływ na kształtowanie ustroju szkolnego oraz tworzenie nowych programów nauczania w II RP. Zjazd ten był o tyle szczególnie, iż ustosunkował się on do kontrowersyjnej ustawy Jędrzejowicza, akceptując ją w pełni. Autorka omówiła także wystąpienia uczestników zjazdu: Stanisława Nowaka „bohatera kongresu”, ówczesnego prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego, Stanisła-

wa Arnolda, Hanny Pohoskiej, Henryka Rowida i in. Efektem kongresu były projekty współdziałania nauczycieli z władzami szkolnymi i problem kształcenia nauczycieli. W okresie międzywojennym bowiem brano pod opiekę pedagogów, pomimo że tak wiele odeń wymagano.

Justyna Gulczyńska (UAM Poznań), nawiązując do wystąpienia swojej przedmówczyni, przedstawiła zagadnienie kształcenia nauczycieli podczas kongresów pedagogicznych II RP. W okresie międzywojennym bowiem, sposób przygotowania do pracy w szkole nie był satysfakcjonujący i budził powszechne niezadowolenie, stąd władze szkolne dążyły do stworzenia „jak najdoskonalszego typu nauczyciela”.

Janina Płocha (UWM Olsztyn) skupiła się w swoim referacie na początkach odrodzonego szkolnictwa polskiego. Przybliżyła uczestnikom konferencji przebieg i zakres zagadnień, poruszanych w trakcie obrad Sejmu Nauczycielskiego, który miał miejsce, krótko po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, w kwietniu 1919 roku.

Kolejny referent, Krzysztof Jakubiak (WSP Bydgoszcz), przedstawił dorobek zjazdów pedagogów Akcji Katolickiej w II RP. Autor ukazał to zagadnienie na tle niebezpieczeństwa faszystacji i zagrożenia niepodległości II Rzeczypospolitej, wskazał na wartość wychowania chrześcijańskiego i odrodzenia narodowego po „osłabionym katolicyzmie XIX wieku”. Wskazał, że pedagogika katolicka winna być „pedagogiką zaufania”.

Referat Grzegorza Michalskiego (Uniwersytet Łódzki) zatytułowany był: *Tydzień Szkoły Pracy – przykładem zjazdowej inicjatywy lokalnej w Poznaniu w 1925 roku*. Referent na tle regionalnego zjazdu nauczycieli wielkopolskich pokazał tendencje występujące wówczas w polskiej szkole: krytykę szkoły tradycyjnej i próby poszukiwań nowych rozwiązań. Przybliżył także pojęcie pracy, rozumianej nie tylko jako zajęcia praktyczne, ale także jako wysiłek umysłowy.

Kolejno głos zabrała Urszula Moskalić (UAM Poznań). Podobnie jak G. Michalski, referentka ta nawiązała do poznańskiej tematyki. Mówiła bowiem o kongresie poznańskim i odbywającej się jednocześnie Powszechnej Wystawie Krajowej w 1929 roku. Podkreśliła istotną rolę Poznania w rozwoju polskiej pedagogiki tego okresu.

Lucja Kabzińska (UWM Olsztyn) przedstawiła udział polskich pedagogów w międzynarodowych kongresach wychowania w latach międzywojennych. Przybliżyła w swoim wystąpieniu działalność Międzynarodowego Biura Wychowania i Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, dzięki którym dożyć mogło do tych spotkań. Na arenie międzynarodowej najaktywniejszymi Polakami w okresie międzywojennym byli „liderzy polskiej pedagogiki”: H. Radlińska, F. Znaniecki, S. Hessen, K. Kornilowicz, J. Joteyko, Z. Mysłakowski.

Problematyką oświaty i stosunków polsko-niemieckich w okresie międzywojennym zajął się Henryk Cirut (UWM Olsztyn). W swoim wystąpieniu przedstawił on bowiem konferencje i zjazdy nauczycieli polskich w Niemczech w latach międzywojennych. Przypomniwał ważną rolę, jaką odegrali polscy pedagodzy w obronie ludności polskiej przed wynaradawianiem, szczególnie w dobie poplebiscytowej na Warmii i Mazurach.

Wojciech Wójtowicz (Uniwersytet Łódzki) zainteresował się kontrowersjami wokół kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i zjazdu łódzkiego z 1945 roku, który się tym problemem zajął. W swoim wystąpieniu odwoływał się często, zwłaszcza w sprawach społecznych, do współczesnych teorii psychologicznych i socjologicznych, przede wszystkim do systemu Ericha Fromma.

W trzecim dniu obrady prowadziła Danuta Koźmian, a autorem pierwszego wystąpienia był Krzysztof Kabziński. Poruszył on problem kształtowania się sieci szkół i ustroju szkolnego na tle odzyskiwania i wyzwolania ziem polskich po II wojnie światowej.

wej, kiedy „demokratyzacja” państwa oznaczać miała także demokratyzację oświaty. Autor zaznaczył przy tym rolę zjazdu łódzkiego w 1945 roku i brak na nim opozycji londyńskiej.

Robert Janowski (Uniwersytet Szczeciński) zajął się w swoim referacie problemem budowy szkoły polskiej na Pomorzu Zachodnim w pracach, wspomnianego już przez K. Kabzińskiego, Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w 1945 roku.

Iwonna Michalska (Uniwersytet Łódzki) zainteresowała się natomiast działalnością Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego w latach 1947–1948. Przedstawiła zjazdy NTP i nowe zadania, jakie stanęły przed polską nauką w tym trudnym okresie powojennym.

Następnym referentem był Jan Hellwig (UAM Poznań). W wystąpieniu swoim powrócił on do tematyki poznańskiej i omówił szczegółowo Wojewódzki Zjazd Oświatowy w Poznaniu w 1957 roku.

Dwa kolejne wystąpienia dotyczyły kongresów poświęconych oświacie rolniczej. Autorkami wystąpień były przedstawicielki UWM w Olsztynie: Eugenia Malewska (*Międzynarodowe zjazdy pedagogiki rolniczej*) i Alicja Kicowska (*Problemy oświaty rolniczej na zjazdach pedagogicznych w latach 1945–59*).

Obrady konferencji zakończyły dwa referaty traktujące o kongresach pedagogicznych z lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Pierwszy, autorstwa Zbyszko Melosika (UAM Poznań), skupił się na istocie i roli zjazdów pedagogicznych wobec nowej rzeczywistości społeczno-politycznej i tym, że wyznaczają one tożsamość i status danej dyscypliny naukowej. Scharakteryzował wszystkie zjazdy, tj. warszawski, toruński, poznański i podkreślił koniec samoizolacji pedagogiki jak i nieśmiało jeszcze zakreślona jej interdyscyplinarność.

Drugim referentem był Roman Leppert, przeanalizował on polskie zjazdy pedagogiczne lat dziewięćdziesiątych i zajął się, podobnie jak Zbyszko Melosik, problemem tożsamości pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Nawiązując do wystąpienia swego poprzednika, autor ten próbował umiejscowić pedagogikę wśród innych dyscyplin naukowych, znaleźć jej korzenie i charakter. Ważnym okazało się również określenie stosunku i swoistości polskiej pedagogiki wobec pedagogiki międzynarodowej. W konkluzji Roman Leppert postawił przed uczestnikami konferencji finalne pytanie o kształt i charakter polskiej pedagogiki, czy ma być ona polska, narodowa czy europejska?

Konferencja nie odpowiedziała na to ostatnie pytanie, podobnie jak na wiele innych. Należy podkreślić, iż problematyka kongresów i zjazdów pedagogicznych, tak szeroko rozumianych, nie była dotąd przedmiotem samych rozważań. Zapowiadany druk materiałów z pewnością spopularyzuje i wyjaśni wiele zagadnień.

EDYTA GŁOWACKA

Poznań

**BOLESŁAW GRZEŚ, ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO OD KORZENI PO WSPÓŁCZESNOŚĆ**
Warszawa 2000, ss. 225

Historycy ustalili, że działalność polskich organizacji nauczycielskich należy do najstarszych w Europie. Sięga okresu Wiosny Ludów, kiedy to w 1848 r. Ewaryst Estkowski, niespełna trzydziestoletni nauczyciel ludowy, utworzył w Poznaniu Towarzystwo Pedagogiczne Polskie i nieco później redakcję miesięcznika „Szkoła Polska”. Związek Nauczycielstwa Polskiego, sięgając do owych korzeni, odwołuje się do słynnego zjazdu nauczycieli ludowych w Pilaszkuwie w powiecie łowieckim, gdzie 1 października 1905 r. w trybie tajnym obradowało około 80 nauczycieli, którzy proklamowali utworzenie Związku Nauczycieli Ludowych. Jego głównym zadaniem miała być realizacja uchwały zjazdu pilaszkuwskiego, a w szczególności „o nauczaniu w szkołach w języku polskim i w duchu polskim”.

Dzieje każdej organizacji społecznej czy zawodowej znaczone są nazwiskami ich przywódców i działaczy oraz problemami podejmowanymi dla dobra ogółu lub swoich członków. „Oddana czytelnikowi popularna wersja historii Związku – pisze we wstępie autor – ma przybliżyć przeszłość organizacji nauczycielskiej jej członkom i ułatwić zrozumienie współczesności ZNP, a być może stanie się przydatnym materiałem dla działaczy, by nie popełniać błędów przeszłości, a także nie wyważać przysłowiowych już „otwartych drzwi”.

Książka ukazała się z okazji 95-lecia ZNP, co znalazło graficzne odbicie na jej okładce.

Dr Bolesław Grześ – autor książki – jest historykiem z wykształcenia, wieloletnim działaczem ZNP i byłym prezesem szczebla powiatowego, okręgowego i centralnego, a więc osobą w pełni kompetentną do podjęcia tego dzieła. Powstało opracowanie godne uwagi i upowszechnienia, i to nie tylko wśród członków ZNP.

W pierwszym rozdziale „Pod zaborami” autor charakteryzuje przedzwiązkowe organizacje nauczycielskie i pozaszkolne formy działalności oświatowej nauczycieli w XIX wieku w zaborach: pruskim, austriackim (Galicja, Śląsk Cieszyński) i rosyjskim oraz ich tendencje do organizacyjnego i programowego jednoczenia się z początkiem XX w. – do 1919 r. Ten rozdział zawiera w książce 28 stron i jak się wydaje spełnia należycie swoje go zdania, chociaż ma bardziej informacyjny niż problemowy charakter. Okres Drugiej

Rzeczypospolitej otwiera „Sejm Nauczycielski” z 1919 r., kończy IV Kongres Pedagogiczny ZNP, obradujący w Warszawie 27-29 maja 1939 r. Był to okres zjednoczenia się nauczycielstwa związkowego i utworzenie w 1930 r. Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP). Wracając do IV Kongresu warto za autorem przypomnieć, że nie miał on na celu akceptacji polityki oświatowej sfer rządzących, lecz zwołany został „dla dokonania krytycznej oceny systemu szkolnego na tle uwarunkowań socjologicznych, pedagogicznych, ekonomicznych i potrzeb oświatowych środowisk pracujących” (s. 71).

Następują lata wojny i okupacji (według mojej numeracji – rozdział III). Związek Nauczycielstwa Polskiego przechodzi do podziemia, przyjmując kryptonim TON (Tajna Organizacja Nauczycielska). W tej części (7 stron) autor omawia główne ogniwa konspiracji oświatowej, ich zadania i kierunki działalności. Jest to rozdział sprawozdawczo-statystyczny, relacja, bez jakiegokolwiek zaangażowania emocjonalnego. A przecież okres, materia i postawa nauczycielstwa polskiego, zwłaszcza jego udział w tajnym nauczaniu akademickim oraz na poziomie szkoły średniej i powszechnej były wydarzeniem bez precedensu w świecie. W zakończeniu tego rozdziału korekty wymaga liczba nauczycieli, którzy stracili życie w okresie okupacji z 99 684 osób (zatrudnienie w tej grupie zawodowej w r. szk. 1937/38 wynosiło 88 150 osób) na 9 684, a raczej na 9 662 osoby, gdyż liczba pierwsza uwzględnia również pracowników administracji oświatowej i obsługi, druga zaś tylko nauczycieli, a o nich właśnie pisze autor.

Związek Nauczycielstwa Polskiego w Polsce Ludowej 1944–1989 rozdział IV, ponad 80-stronicowy – zawiera trzy elementy: – wznowienie działalności, odbudowa i budowa struktur ZNP w latach 1944–1948, – Związek od zjazdu w Poznaniu do przemian październikowych (1948–1956), – uczestnictwo ZNP w urzeczywistnianiu celów statutowych 1956–1980 (jest to podtytuł nieco mylący, gdyż w rzeczywistości nie chodzi o „uczestnictwo”, lecz o pełną, całkowitą realizację statutu).

Ostatni rozdział traktujący o działalności ZNP w Trzeciej Rzeczypospolitej uwzględnia kres transformacji ustrojowej (1989–2000) oraz nowe formy i środki działania na tle zadań wynikających z tradycji, a więc: – o poprawę sytuacji materialnej pracowników szkolnictwa oraz emerytów i rencistów, – o rangę i stabilizację zawodu nauczycielskiego, – o kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli i inne sprawy związane z reformą szkolną, zarządzaniem i kierowaniem szkolnictwem. W tym rozdziale autor omawia także działalność wewnątrzwiązkową (organizacja, finanse, majątek, sport, turystykę) oraz współdziałanie z krajowymi i zagranicznymi instytucjami, organizacjami i związkami.

W swoich „refleksjach końcowych” autor sumując 95-letnią działalność ZNP i jego poprzedników ukazał ich dorobek organizacyjny i merytoryczny przesiąknięty zawsze troską o dobro szkoły i nauczycieli, o wysoką ich rangę w społeczeństwie i byt materialny, bo „nigdy nikt nie dawał nauczycielom niczego ochoczo, jeśli sami z własną organizacją związkową i sobie czegoś nie wywalczyli” (s. 199). Ta pesymistyczna konkluzja, chociaż przykra, wydaje się być prawdziwa.

Powstało dzieło zwarte o organizowaniu się nauczycieli, niezbyt obszerne (225 stron), i to jest jedna z jego zalet, nie licząc przejrzystości układu treści, konkretność w referowaniu faktów i dobrego języka. ZNP otrzymał na swoje 95-lecie monografię, która może zaspokoić ciekawość historyczną młodych i starszego pokolenia, nauczycieli i nie tylko. Po przeczytaniu całości można być usatysfakcjonowanym z roli i znaczenia Związku, z jego działalności na rzecz nauczycielstwa i społeczeństwa.

Na koniec kilka uwag, które wykorzystane w następnym wydaniu mogą – moim zdaniem – jeszcze bardziej podnieść rangę książki.

Treść wprowadzenia zatytułowanego „Od autora” nie przynosi tego, czego oczekuje czytelnik, mianowicie charakterystyki dotychczasowych opracowań na ten temat (oprócz „Zarysu dziejów ZNP”), co mogłoby stanowić uzasadnienie celowości i potrzeby podjęcia tej publikacji. Każda tego rodzaju charakterystyka ma charakter kształcący i może być wyrazem uznania lub dezaprobaty tego, co dotychczas napisano. Z tego autor nie powinien rezygnować. Drugim poważnym mankamentem jest brak przypisów, co znacznie obniża wartość naukową książki i w wielu przypadkach sugeruje, że autor samodzielnie doszedł drogą własnych badań do takich czy innych ustaleń, wyników, liczb, wskaźników. Tylko specjaliści przedmiotu mogą rozpoznać źródła ich pochodzenia. Również aneksy pozbawione są informacji źródłowej. Aneks 5 „Rodowód ZNP” ma autora i trzeba przyznać, że jest starannie i przejrzyście opracowany. Aneksy i bibliografia są cennym uzupełnieniem książki. Jakość zamieszczonych zdjęć, z wyjątkiem gmachu ZG ZNP (rys. 4), nie najlepsza.

Wszystkie uwagi te i inne autor będzie mógł uwzględnić w kolejnym wydaniu na 100-lecie Związku Nauczycielstwa Polskiego przypadające na 2005 rok.

MARIAN WALCZAK
Warszawa

**STANISŁAW MAJEWSKI, PRZEMIANY SZKOLNICTWA
OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO W WOJEWÓDZTWIE KIELECKIM
1961–1975, KIELCE 2000, ss. 219**

Problematyka przemian polskiego systemu edukacyjnego po II wojnie światowej od dawna jest przedmiotem zainteresowania historyków oświaty. Pierwsze prace naukowe na ten temat zaczęły się ukazywać już w latach siedemdziesiątych i były próbą podsumowania szkolnictwa w pierwszych latach powojennych oraz jego osiągnięć w 15-leciu Polski Ludowej. Monograficznych opracowań w tym zakresie doczekały się liczne regiony Polski jak ziemie zachodnie i północne, Warmia i Mazury, Góry i Dolny Śląsk itp.

Badania naukowe nad szkolnictwem Kielecczyzny po II wojnie światowej rozpoczęły się znacznie później, bo dopiero w latach siedemdziesiątych a zaowocowały najpierw kilkoma rozprawami naukowymi publikowanymi głównie na łamach *Przeglądu Historyczno-Oświatowego*, a także w wydawnictwach zbiorowych WSP w Kielcach.

Za sprawą autora recenzowanej pracy w latach 1993–1995 ukazały się dwie prace zwarte, charakteryzujące przemiany organizacyjne szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kieleckim w latach 1944–1961, które spotkały się z pozytywnym przyjęciem przez historyków oświaty¹.

Trzecia z kolei książka S. Majewskiego dotyczy przemian szkolnictwa ogólnokształcącego w niezwykle ważnym dla polskiej oświaty i całego życia społeczno-politycznego okresie lat 1961–1975.

¹ S. Majewski, *Organizacja szkolnictwa podstawowego w województwie kieleckim 1944–1961*, Kielce 1993.

Przyjęty w pracy okres historyczny nie budzi zastrzeżeń. Periodyzacja uwarunkowana bowiem została ważnymi dla dziejów edukacji wydarzeniami. Rok 1961 zapisał się uchwaleniem pierwszej po II wojnie światowej kompleksowej ustawy oświatowej, następne lata jej realizacją w praktyce, zaś rok 1975 to reforma administracyjna kraju likwidująca powiaty i tworząca nowe, zmniejszone terytorialne województwa, a poprzedzona koncepcją przebudowy narodowego systemu edukacji – uchwałą sejmową w dwóchsetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej – 1973 roku.

Przekonująca jest także struktura pracy. Autor, wykorzystując swoje dotychczasowe badania naukowe, w rozdziale pierwszym przedstawił w systematyczny sposób główne kierunki przemian szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kieleckim w latach 1944–1961.

Drugi rozdział poświęcony został realizacji reformy szkoły podstawowej w latach 1961–1967. Autor nie koncentrował się jedynie na realiach regionu kieleckiego, przedstawiając na wstępie założenia reformy szkolnictwa ogólnokształcącego w świetle postanowień ustawy z 15 lipca 1961, a także projekty reorganizacji szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie oraz główne założenia programowo-organizacyjne zreformowanej szkoły podstawowej.

Dwa następne rozdziały pracy dotyczą również problematyki szkolnictwa podstawowego. W rozdziale trzecim autor przeanalizował przemiany organizacyjne tegoż szkolnictwa w latach 1967–1973, a w czwartym ukazał pierwszy etap wdrażania koncepcji zbiorczych szkół gminnych, poprzedzając znów analizą regionalną bardzo potrzebną w tym miejscu informacją dotyczącą koncepcji przebudowy systemu oświatowego w Polsce, w pierwszych latach siedemdziesiątych. Wówczas to Komitet Ekspertów pod przewodnictwem prof. Jana Szczepańskiego przygotował „Raport o stanie oświaty w PRL”, zawierający nie tylko wnikliwą analizę osiągnięć i braków, ale także propozycje zmian systemowych w dziedzinie edukacji.

Pierwszym etapem tych zmian było wprowadzenie zbiorczej szkoły gminnej, podstawowej jednostki organizacyjnej szkolnictwa w miasto-gminach i gminach. Otrzymaliśmy w tym rozdziale bardzo wnikliwą analizę realizacji założeń reformy w województwie kieleckim w latach 1973–1975.

Po realizacji założeń programowych reformy z 1961 r. w szkołach podstawowych wkroczyła ona do szkół średnich. W latach ogólnokształcących reforma zaczęła się u schyłku lat sześćdziesiątych, a jej zakończenie przypada na połowę lat siedemdziesiątych. Problematyka funkcjonowania liceów w latach 1961–1975 stanowi przedmiot rozważań autora w dwóch ostatnich rozdziałach pracy. Przedstawiono organizację liceów i ich rozmieszczenie na terenie województwa, warunki lokalowo-materialne i kadrowe tych szkół, społeczność uczniowską oraz kierunki doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej. Praca zawiera także, ułatwiający jej lekturę, indeks nazwisk i miejscowości.

Jak wynika z powyższych rozważań, recenzowana praca jest bardzo bogata fotograficznie. Każdy okres reform szkolnictwa został opracowany wnikliwie, ale jedynie pod kątem przemian prawno-organizacyjnych i programowych szkolnictwa ogólnokształcącego.

Tak np. problematyka kadr nauczycielskich pod kątem zapotrzebowania na specjalistów poszczególnych grup przedmiotowych i zmian w zakresie wykształcenia nauczycieli. W pracy o charakterze regionalnym mogły się znaleźć nazwiska wyróżniających się dyrektorów szkół i nauczycieli, którzy nie tylko wdrażali założenia reformy, ale byli twórcami nowatorskich koncepcji dydaktycznych czy też stworzyli oryginalne wizerunki szkół średnich.

Autor nie wniknął także głębiej w pracę wychowawczą szkół, np. nie przedstawił działalności organizacji uczniowskich w szkołach podstawowych i średnich. Omówienie tych zagadnień mogłoby nadać recenzowanej rozprawie charakteru dzieła monograficznego. Natomiast ogromną zaletą pracy jest uwzględnienie aspektu porównawczego. Po pierwsze, praca ma bogatą warstwę historyczną. Autor wychodząc od realiów życia politycznego w Polsce powojennego trzydziestolecia pokazuje wpływ polityki państwa na założenia i atmosferę pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach – zwłaszcza średnich, dając przykłady z różnych placówek wynaturzeń i nacisku ideologicznego zwłaszcza w latach pięćdziesiątych. Zagadnienia organizacyjne szkolnictwa ujęto w licznych zestawieniach tabelarycznych, których w pracy jest aż 65. Zostały one także w większości omówione i skomentowane przez autora. Właśnie w tych zestawieniach i wskaźnikach pracy szkół nie zabrakło elementów porównawczych zarówno z całym krajem, jak też innymi województwami.

Czytelnik zatem ma możliwość przynajmniej wstępnej oceny prezentowanych przez autora faktów i spojrzenia na przemiany szkolnictwa województwa kieleckiego przez pryzmat przekształceń szkolnictwa w całym kraju.

Praca ma charakter rozprawy historyczno-oświatowej, stąd niezmiernie ważna jest podstawa źródłowa, służąca jej opracowaniu. Nie jest łatwo wydobyć źródła archiwalne dla okresu powojennego, zwłaszcza w skali regionalnej z powodu ich nieuporządkowania, a często nieprzekazania do archiwów państwowych. Mimo tych obiektywnych trudności autor oparł swoje rozważania na solidnej podstawie źródłowej.

Dla przeanalizowania pierwszych lat powojennych wykorzystał źródła archiwalne zgromadzone w Archiwum Państwowym w Kielcach oraz Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Lata 1961–1975 przedstawił głównie w oparciu o źródła wytworzone w ówczesnym Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach i Wojewódzkiej Komisji Planowania Gospodarczego. W pracy wykorzystano także źródła byłej PZPR – obecnie przekazywane do archiwum państwowego.

Oprócz źródeł archiwalnych autor wykorzystał w pracy źródła drukowane; rozporządzenia i zarządzenia resortowe dotyczące wdrażania ustawy z 1961 r. i uchwały Sejmu PRL z 1973 r., a także regionalne plany i opracowania sieci szkół ośmioklasowych, przebudowy programowej szkół średnich itp.

Zarówno podstawa źródłowa, jak również krytyczna analiza istniejącej literatury historyczno-oświatowej lat 1945–1975 czynią pracę wiarygodną i dobrze udokumentowaną.

Wydaje się, że stanie się ona cennym przyczynkiem do dalszych badań naukowych nad drogami przemian edukacji w Polsce po II wojnie światowej.

ŚLAWOMIR KONRAD MAZUR
WSP Kielce

**KATOLICKA A LIBERALNA MYŚL WYCHOWAWCZA
W POLSCE W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM.
ZAGADNIENIA WYBRANE**

red. E. Walewander,

Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego,
Lublin 2000, ss. 509 (+ fotografie)

Ostatnie dziesięciolecie XX wieku zaowocowało już wieloma inicjatywami w obszarze pedagogiki i wychowania w postaci badań, sesji naukowych, sympozjów, publikacji książkowych, artykułów itp. Dołącza do nich poważne dzieło wydane w Redakcji Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, będące rezultatem sesji naukowej, jaka odbyła się w murach KUL w dniach 24–25 maja 1999 roku, a poświęconej zagadnieniom katolickiej i liberalnej myśli wychowawczej w Polsce w latach 1928–1939. Myśl zwołania sesji zrodziła się w Katedrze Pedagogiki Porównawczej Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych KUL i w Wyższej Szkole Humanistycznej w Pułtusku, zasługująca tym samym na najwyższe uznanie z racji potrzebnej (i koniecznej!) w dziedzinie poszukiwań naukowych współpracy i integracji środowisk uniwersyteckich. Jej uczestnicy, stanowiący reprezentatywne dla pedagogiki i wychowania grono wybitnych znawców problematyki z różnych środowisk naukowych, gwarantowało nie tylko szeroką panoramę przedstawianych zagadnień, ale i ich merytorycznie wnikliwe przedstawienie, co de facto potwierdza niniejsza książka. Nie można nie wymienić wszystkich autorów opracowań, gdyż dopiero wówczas przekonujemy się o rzeczywistej reprezentatywności środowiska pedagogicznego: prof. dr hab. Kalina Bartnicka – kierownik Katedry Historii Wychowania Wyższej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku, profesor w Zakładzie Dzieł Oświaty Instytutu Historii Nauk PAN w Warszawie; prof. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak – Uniwersytet Śląski w Katowicach; prof. dr hab. Krystyna Chalas – kierownik Katedry Dydaktyki Ogólnej Instytutu Pedagogiki KUL; prof. dr hab. Henryk Chalupczak – Wydział Politologii UMCS; prof. dr hab. Jerzy Doroszewski – Politechnika Lubelska; prof. dr hab. Leonard Grochowski – Instytut Historii Nauki PAN w Warszawie; ks. dr Kazimierz Jędrzejczak – duszpasterz na Białorusi; prof. dr hab. Grażyna Karolewicz – Katedra Historii Wychowania Instytutu Pedagogiki KUL; ks. prof. dr hab. Józef Kiedos – Instytut Teologiczny im. św. Jana Kantego w Bielsku-Białej; prof. dr hab. Danuta Koźmian – Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego; dr hab. Elwira Kryńska – Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku; prof. dr hab. Ryszard Józef Kucha – Instytut Pedagogiki UMCS; bp dr Mariusz Leszczyński – biskup pomocniczy diecezji zamojsko-lubaczowskiej; dr Stanisław Majewski – WSP w Kielcach; prof. dr hab. Stanisław Mauersberg – PAN w Warszawie; prof. dr hab. Andrzej Meissner – Instytut Pedagogiki WSP w Rzeszowie; prof. dr hab. Karol Poznański – Katedra Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania, rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie; dr Halina Raczek – Zakład Historii Wychowania Instytutu Pedagogiki UMCS; dr Jolanta Szablicka-Żak – Uniwersytet Wrocławski; prof. dr hab. Wiesław Theiss – Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego; ks. prof. dr hab. Edward Walewander – kierownik Katedry Pedagogiki Porównawczej Instytutu Pedagogiki KUL; dr Adam Winiarz – Instytut Pedagogiki UMCS; ks. dr Waldemar Żurek SDB – pracownik naukowy Ośrodka Archiwów, Bibliotek i Muzeów Kościelnych KUL.

Szersze wiadomości o twórczości naukowej Autorów można znaleźć w książce, na stronach 497–505, a są one z pewnością ważną informacją dla czytelnika, który nie tylko może zaspokoić ciekawość o istniejących w Polsce ośrodkach i osobach badających myśl pedagogiczną i wychowawczą, ale i poszukiwać potrzebnych dla siebie danych z tego obszaru nauki.

Zamiarem organizatorów sympozjum, a następnie wydawców tegoż dzieła był szlachetny zamiar nie tylko poszukiwania modelu pedagogiki o podbudowie chrześcijańskiej, ale i dyskusja z innymi opcjami pedagogicznymi, aby wspólnie poznawać nowe odkrycia i rezultaty badań prowadzonych w niemal wszystkich ośrodkach naukowych kraju. Mówi o tym we *Wprowadzeniu* ks. prof. dr hab. E. Walcwander (redaktor książki), dodając zarazem, że w każdym systemie wychowawczym „są wartości (użyteczne) dla celu ostatecznego wychowania, jakim jest ukształtowanie dojrzałego pod każdym względem człowieka” (s. 10). Tym samym wyraził on zarówno to, co jest ważne w każdej dziedzinie naukowej, a mianowicie potrzebną każdemu badaczowi otwartość na dokonania innych, jak i prawdę szczególnie cenną dla pedagogiki i dla pedagoga – wrażliwość wychowawczą na człowieka i troskę o jego rozwój.

Tak zarysowany cel wydaje się, że został osiągnięty: książka ta rzeczywiście przynosi wiele nowego materiału do poznania katolickiej myśli i praktyki wychowawczej Polski okresu międzywojennego. W mniejszej natomiast mierze podejmuje zagadnienie uwidocznione w tytule, a tyżące się także ówczesnej myśli liberalnej w pedagogice i w wychowaniu, jak również jej porównań z myślą chrześcijańską („Katolicka a liberalna myśl wychowawcza...”). Tymczasem bliższe poznanie myśli liberalnej, jej źródeł, założeń i praktyki oraz dokonanie założonych porównań, z jednej strony z pewnością ubogaciłyby treści zawarte w książce, z drugiej nadałyby jej charakter opracowania bardziej „intrygującego”, niemalże prowokującego do dalszego pogłębiania prawdy o pedagogii jako sztuce wychowywania czy o pedagogice jako dyscyplinie wciąż szukającej własnej, bardziej jasnej tożsamości. Ponadto, zagadnienie liberalizmu wychowawczego wręcz domaga się wyjaśnień, doprecyzowań, gdyż nurt ten nie prezentuje się jako jednolity w swoich założeniach i celach, czy tym bardziej jako zawsze wrogo ustosunkowany do chrześcijańskiej myśli wychowawczej. Wielokroć pod pojęciem liberalizmu krył się pewien rodzaj troski o bardziej elastyczne i pełniejsze podejście do wychowanka, zerwanie ze sztywnością dydaktyczną (dość długo, na przykład, kultywowaną w Kościele, czego wyrazem w katechezie było podtrzymywanie, przynajmniej w Polsce, deharbowskiej metody „pytań i odpowiedzi” niemalże do Soboru Watykańskiego II, a w niektórych ośrodkach parafialnych nawet dłużej!) czy poszukiwanie nowych metod i środków wychowawczych, choć i trzeba zauważyć, że niektóre jego nurty wniosły klimat wrogości względem Kościoła.

Ograniczając się jednak do wydanej książki, należy stwierdzić, że zawarta w niej obfitość materiału posiada w miarę jasny i wyrazisty plan, widoczną logikę w tematycznym ułożeniu zagadnień: **odleglejszy kontekst historyczny, ważny dla zrozumienia rozwoju myśli pedagogicznej w odrodzonej Polsce** (Karol Poznański, *Dziedzictwo pedagogiczne XIX wieku*; Ryszard Kucha, *Narodowa myśl pedagogiczna w przededniu odzyskania niepodległości przez Polskę*); **ideowe czy ideologiczne oblicza nauczycieli oraz ich dążenia na rzecz upowszechnienia zasad pedagogicznych** (Stanisław Maucersberg, *Orientacje ideologiczne w ruchu nauczycielskim w Polsce 1918-1939*; Wanda Bobrowska-Nowak, *Dążenia pedagogów polskich z okresu II Rzeczypospolitej do powszechnej społecznej akceptacji pedagogiki zasad i pedagogiki wartości*); **podstawy prawne dla edukacji szkolnej** (Jolanta Szablicka-Żak, *Problematyka szkolna w art. 13 konkordatu*

polskiego z 1925 r. w świetle debaty parlamentarnej); **ważniejsze ośrodki edukacyjne, stowarzyszenia i ruchy podejmujące działalność wychowawczą** (bp Mariusz Leszczyński, *Elementy wychowawcze w działalności Akcji Katolickiej*; Grażyna Karolewicz, *Środowiska kształtujące kadre inteligencji katolickiej w okresie międzywojennym*; Elwira J. Kryńska, *Wychowanie narodowe i patriotyczne w działalności Polskiego Białego Krzyża*; Adam Winiarz, *Funkcjonowanie harcerskiego systemu wychowawczego w okresie II Rzeczypospolitej. Ciągłość czy zmiana?*; Halina Raczek, *Wychowanie w placówkach przedszkolnych II Rzeczypospolitej*; Leonard Grochowski, *Wychowanie religijne katolickie w szkołach II Rzeczypospolitej lat dwudziestych. Treści i funkcje*); **problematyka wychowawcza w szkołach mniejszości narodowych, prywatnych i zakonnych oraz rola wychowawcza duchowieństwa** (Henryk Chałupczak, Tomasz Browarek, *Szkolnictwo mniejszości narodowych w II Rzeczypospolitej*; Stanisław Majewski, *Szkolnictwo prywatne w systemie edukacyjnym II Rzeczypospolitej*; ks. Waldemar Żurek, *Szkolnictwo zakonne w okresie międzywojennym na tle prądów epoki*; ks. Józef Kiedos, *Rola wychowawcza duchowieństwa w Polsce w latach międzywojennych na przykładzie diecezji śląskiej*) **sylwetki wychowawców tamtego okresu** (ks. Edward Walewander, *Światopogląd katolicki i liberalny w nauczaniu biskupa Mariana L. Fulmana*; Danuta Koźmian, *Chrześcijańska myśl wychowawcza Fryderyka Wilhelma Förstera. Jej recepcja i miejsce w polskiej myśli pedagogicznej*; Wiesław Tomasz Theiss, *Społeczno-wychowawcza działalność ks. Henryka Szumana*; Krystyna Chałas, *Koncepcja wychowawczo-dydaktyczna Tadeusza Łopuszańskiego*; Andrzej Meissner, *Wartości chrześcijańskie w poglądach pedagogicznych Barbary Żulińskiej*).

Całości dzieła dopełniają przyczynki: Ks. Kazimierz Jędrzejczak, *Recepcja wychowania chrześcijańskiego w Polsce w rozumieniu Piusa XI*; Jerzy Doroszewski, *Podstawy ideologiczne szkolnictwa i ich konsekwencje dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*; Janina Chodakowska, *Studium wolne jako przykład liberalnej koncepcji kształcenia i kształceniu się w uniwersytetach II Rzeczypospolitej*; Anna Mamluska, *O powrót do nurtu etycznego w wychowaniu*, Alina Rynio, *Potrzeba kontynuacji badań nad bogactwem katolickiej myśli pedagogicznej w Polsce w latach 1918–1939*.

Ta „zewnątrzna” prezentacja zawartości książki z całą pewnością nie wyczerpuje całego bogactwa treści, pozwala jednak zorientować się co do zakresu podejmowanej problematyki. Inne kryteria podziału, już bezpośrednio związane z treścią sympozjum i książki, podaje w podsumowaniu (s. 494) Kalina Bartnicka, a które warto ogólnie przytoczyć, aby zyskać bardziej dokładny obraz poruszanej problematyki: kontekst społeczno-polityczny i jego wpływ na uwarunkowania postaw w sprawach edukacyjnych (autorzy: S. Mauersberg, W. Bobrowska-Nowak, J. Szablicka-Żak, A. Winiarz, H. Chałupczak, S. Majewski, J. Chodakowska); zjawiska i aktywności wychowawcze ukazujące obszary i podobne formy aktywności różnych ideologii wychowawczych; przenikanie się koncepcji, podobieństwa celów szczegółowych, przyswajanie naukowych osiągnięć pedagogiki tak w zakresie zadań, jak i metod (W. Theiss, E. J. Kryńska, K. Chałas, H. Raczek); ponadnarodowe perspektywy i związki polskich inicjatyw w dziedzinie wychowania katolickiego (bp M. Leszczyński, D. Koźmian, ks. K. Jędrzejczak); krzewienie postaw katolickich i katolickich inicjatyw edukacyjnych oraz sylwetki wybitnych przedstawicieli pedagogiki katolickiej (G. Karolewicz, L. Grochowski, ks. J. Kiedos, ks. F. Walewander, ks. W. Żurek, A. Meissner).

Trzeba konieczne zaznaczyć, że Autorzy podejmujący analizę podanych w książce zagadnień stanęli wobec trudnego zadania, ponieważ zainteresowanie ówczesną myślą pedagogiczną zostało z powodów ideologicznych wyraźnie zahamowane w okresie Pol-

ski Ludowej, co stwarzało trudności w dotarciu do potrzebnych źródeł. Innym rodzajem trudności była złożona sytuacja w Polsce okresu międzywojennego, wynikająca z odziedziczonych z okresu niewoli narodowej podziałów w obszarze pedagogiki i wychowania, które później, już w okresie odrodzonej Polski, nie tak łatwo można było scalać czy integrować. Ten złożony obraz, pełen różnorodnych uwarunkowań, a czasami wręcz konfliktów i uwikłań, Autorzy oddali z całą wyrazistością. Ukazali zarówno proces kontynuacji dawnych nurtów, ośrodków, stowarzyszeń czy grup, jak i nowe poszukiwania. Przedstawiając proces rodzenia się i ścierania różnych orientacji pedagogicznych wskazali na cały szereg danych, faktów, wydarzeń i sytuacji. Pomimo ich nagromadzenia, w książce pozostał żywy obraz ludzi, problemów, dążeń i wysiłków, co sprawia, że nie tylko ubogaca ona czytelnika zainteresowanego kwestiami rozwoju pedagogiki i wychowania, ale jest także lekturą interesującą, przyciągającą uwagę czytelnika w miarę jak zagłębia się on w poszczególne zagadnienia.

Dzieło to, jakkolwiek szeroko traktujące o katolickiej i liberalnej myśli wychowawczej w latach 1918–1939, nie jest jeszcze, i nie może być, całościową analizą dziedzictwa pedagogicznego Polski tamtego okresu. Opracowanie bardziej całościowe czeka jeszcze na swoją realizację. I jest ono potrzebne, abyśmy mogli docierać do korzeni naszej pedagogicznej tożsamości i oryginalności oraz ukazywać ją innym.

KS. DR HAB. KAZIMIERZ MISIACZEK SDB
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

