

Pojęcie systemu oświatowego spotykamy u pedagogów i działaczy oświatowych co najmniej od czasu wprowadzenia obowiązku szkolnego oraz przejścia przez państwo nadzoru nad szkolnictwem. Geneza tego zjawiska — w szerszym zasięgu — sięga przełomu XVIII i XIX wieku. Już wcześniej można zarejestrować wiele postulatów i usiłowań wprowadzenia powszechności nauczania, jednak dopiero na przełomie XVIII i XIX wieku procesy te przybierają realne kształty i obejmują swoim zasięgiem liczne kraje europejskie.

„Pojęciem systemu oświaty zwykło się wówczas określać formy organizacyjne, w których realizowało się wychowanie młodej generacji, przy czym obejmowano nim trojaki rodzaj placówek: **placówki wychowawcze realizujące powszechne wykształcenie elementarne**, o wyraźniejszych zresztą tendencjach do rozszerzania jego zakresu i ram czasowych; **placówki wychowawcze zapewniające wyższy zakres wykształcenia ogólnego**, czyli szkoły średnie ogólnokształcące różnego typu, prowadzące do studiów wyższych; **szkoły zawodowe** przysposabiające do pracy wytwórczej”¹⁾.

Rozwój systemów oświatowo-wychowawczych przypada na XIX wiek. Mniej więcej od epoki Oświecenia poszczególne kraje europejskie zaczęły interesować się zagadnieniami oświaty i organizowały u siebie systemy szkolne. Rządy tych krajów wydawały różnorodne ustawy szkolne, które określały zasadnicze typy szkół, ich zasięg i wzajemne powiązanie. W dobie współczesnej we wszystkich krajach cywilizowanych mamy szeroko rozbudowane szkolnictwo.

1) R. Wroczyński, **O współczesnej strukturze systemu oświaty** (Studium porównawcze). W: **Problemy kultury i wychowania** (Red. R. Wroczyński), Warszawa 1963, s. 524.

**DROGI ROZWOJOWE
SYSTEMU OŚWIATOWO-
-S Z K O L N E G O
W POLSCE LUDOWEJ**

Każdy system oświatowo-wychowawczy powstawał i kształtował się w związku ze swoistymi warunkami ekonomicznymi i społeczno-kulturowymi poszczególnych krajów.

Powyższe uwagi dotyczą również rozwoju systemu oświatowo-wychowawczego w Polsce, z tym jednak, że w Polsce system ten zaczął się kształtować — ze względu na długoletnią niewolę — w okresie międzywojennym. Uznać można, że dopiero ustawa o ustroju szkolnym z 11 marca 1932 roku wyeliminowała wpływy ustawodawstwa szkolnego państw zaborczych i stworzyła przesłanki do rozwoju narodowego systemu oświatowo-wychowawczego — do rozwoju zespołu wszystkich typów instytucji oświatowo-wychowawczych, jakie wówczas funkcjonowały. Instytucje te były ze sobą powiązane w swoisty sposób na podstawie zasad opracowanych przez władze państwowe.

Na tym polegała istota ówczesnej polityki oświatowej. Opracowane zasady tej polityki dotyczyły takich zagadnień, jak:

1. ustalenia przesłanek ustawowych, programowych, ideowo-wychowawczych i organizacyjnych dla szkolnictwa,
2. tworzenia i utrzymywania szkolnictwa państwowego,
3. stosunku do szkolnictwa wyznaniowego, komunalnego (municipalnego), prywatnego oraz szkolnictwa dla mniejszości narodowych,
4. ustalenia obowiązku i przymusu szkolnego,
5. nadzoru nad szkolnictwem²⁾.

Przypominam te elementarne prawdy ze względu na to, że szkolnictwo w pierwszych latach Polski Ludowej zachowało w dużym stopniu dziedzictwo przeszłości.

Problematyka oświatowa bowiem, aczkolwiek należy do nadbudowy i przemija wraz z nią, nie wchodzi jednak w jej skład całkowicie; była w niej zapewne i taka treść, dzięki której wyłamywała się ona z tych więzów. Treść ta posiada wielokrotnie wartość trwałą.

W rozwoju szkolnictwa, podobnie zresztą jak w dziejach myśli pedagogicznej oraz w historii nauki i kultury w ogóle, nie wszystkie elementy tradycji przemijają wraz z warunkami ustrojowymi, społeczno-gospodarczymi i kulturowymi, w których one powstały. W nowej epoce historycznej, przeciwstawnej poprzedniej pod względem społeczno-ustrojowym i kulturowym, pozostało wiele problemów i pytań z najnowszej tradycji, sporo jej też i wniosków.

Poprzednia epoka historyczna — okres międzywojenny — posiadała określony klimat wychowawczy, który w pierwszych latach Polski Ludowej bezpośrednio lub pośrednio wywierał wpływ na wszelkie uprawiane odmiany pedagogicznej refleksji. Była to zapewne wspólnota podstawowych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych, przesłanek systemu oświatowego i zagadnień polityki oświatowej. Ukształtowany w pierwszych latach Polski Ludowej klimat był w dużym stopniu dziedzicem okresu międzywojennego; wyrósł on wśród pokolenia, które „dziedziczyło” tradycje z lat międzywojennych. W tym też sensie istniała zarówno łączność jak i ciągłość pomiędzy systemem oświatowo-wychowawczym z okresu międzywojennego

2) Por. S. Wołoszyn, *Ogólna charakterystyka systemów oświatowych w krajach kapitalistycznych*. W: *Zarys pedagogiki* T. I. (Red. B. Suchođolski), Wyd. 2, Warszawa 1962, s. 292.

a podstawowymi przesłankami ustawowymi, dydaktyczno-wychowawczymi, a w pewnym stopniu i ideowymi w pierwszych latach powojennych.

Gdy z tego punktu widzenia spojrzymy na dzieje szkolnictwa, to linia demarkacyjna, odgradzająca okres międzywojenny od powojennego powoli zaciera się.

I. TRADYCJE OŚWIATOWE Z OKRESU MIĘDZYWOJENNEGO

Polska Ludowa odziedziczyła system oświatowo-wychowawczy, oparty na podstawowych przesłankach ustawowych z 11 marca 1932 roku.

Oparte na tych przesłankach szkoły cechowało duże zróżnicowanie funkcjonalne. Wprowadzie wszystkie typy szkół i instytucji wychowawczych służyły wykształceniu i wychowaniu dorastającego, a w pewnym stopniu i dorosłego pokolenia, jednak swoje zadania dydaktyczno-wychowawcze pojmowały różnie i w związku z tym wypracowały one różne modele działalności dydaktyczno-wychowawczej. W ogólności stwierdzić można, że owo zróżnicowanie zadań i celów dydaktyczno-wychowawczych odzwierciedlało stratyfikację ówczesnego społeczeństwa, ostrość przedziałów klasowych i warstwowych, które bezpośrednio lub pośrednio rzutowały na cele i funkcje dydaktyczno-wychowawcze, zarówno założone jak i rzeczywiste. Charakterystyczną cechą systemu oświatowo-wychowawczego Polski międzywojennej była struktura segmentowa. W zasadzie każdy człon tego systemu — szkoła powszechna, zwłaszcza pierwszego i trzeciego stopnia, średnia ogólnokształcąca, zawodowa, zwłaszcza gimnazjum zawodowe i szkoła typu doksztalcającego — stanowił zamkniętą, wyizolowaną całość.

W dotychczasowej historiografii oświatowo-pedagogicznej ukształtował się pogląd, że ustawa o ustroju szkolnym z 11 marca 1932 roku była — ze względu na to, że unifikowała przesłanki ustawowe w szkolnictwie oraz eliminowała wpływy państw zaborczych — momentem ożywczym. Dodać wypada, iż pod względem ujednoczenia ustroju ustawa ta była zapewne krokiem naprzód: porządkowała ona system oświatowo-wychowawczy, stwarzała w pewnym stopniu absolwentom szkół powszechnych drugiego i trzeciego stopnia możliwość przejścia do gimnazjum oraz podniosła rangę średnich szkół zawodowych³⁾. Mimo tych elementów pozytywnych, ustawą ta zachowała w pełni swoje klasowe oblicze, nie tylko w odniesieniu do koncepcji szkoły powszechnej i jej roli w systemie oświatowo-wychowawczym, lecz również w odniesieniu do szkolnictwa średniego — ogólnokształcącego i zawodowego.

Musimy pamiętać o tym, że mimo ustawowo-formalnego awansu, szkolnictwo zawodowe różniło się od szkolnictwa ogólnokształcącego tym, iż obsługiwało ono inne warstwy społeczne. Z tej podstawowej różnicy wynikały inne. Rekrutacja młodzieży do obydwu rodzajów szkół nie była przeprowadzana na zasadzie wyboru jednego z dwóch typów wykształcenia, jakie te szkoły dawały; o wstąpieniu młodzieży do jednej z dwóch

3) S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 601—638. Tamże — szczegółowy zestaw literatury przedmiotu.

typów szkół decydowała przynależność klasowa rodziców dziecka. Ta podstawowa zasada dopuszczała, oczywiście, pewne wyjątki; w nielicznych przypadkach młodzieży pochodzenia robotniczo-chłopskiego udało się przedostać do szkoły ogólnokształcącej, przeznaczonej dla dzieci klas uprzywilejowanych — nie zmieniało to jednak zasadniczej, społecznej funkcji obu typów szkół jako instytucji awansu intelektualnego i społecznego różnych klas i warstw społecznych. Ów dualizm szkolny dotyczył nie tylko zasadniczej różnicy, jaka zachodziła pomiędzy szkołą powszechną przeznaczoną dla mas i szkołą średnią ogólnokształcąca, przeznaczoną dla elity; drugi, nie mniej istotny element owego dualizmu polegał na tym, że szkoły średnie ogólnokształcące i szkoły zawodowe tego szczebla były równie ostro oddzielone od siebie, jak szkoły powszechne od szkół średnich ogólnokształcących. Stopień ostrości przeciwieństw pomiędzy szkołą ogólnokształcąca a szkołą zawodową na poziomie średnim jako instytucjami awansu dwóch różnych klas społecznych był wprost proporcjonalny do dwu przeciwstawnych koncepcji kształcenia: ogólnego i zawodowego, występującej na szkolnej drodze młodzieży uprzywilejowanej w postaci kolejnych etapów jej kształcenia.

Były to bodaj najistotniejsze elementy przedwojennego systemu oświatowo-wychowawczego, które pośrednio lub bezpośrednio rzutowały na kształtowanie się zrębów nowego systemu szkolnego w pierwszych latach Polski Ludowej.

O obliczu klasowym systemu oświatowo-szkolnego decydowały nie tylko jego przesłanki ustawowe, dydaktyczno-wychowawcze i ideologiczne. Istotnym elementem tego systemu były nie tylko jego funkcje założone, ale i rzeczywiste.

Wspomnieć wypada, że ustawa o ustroju szkolnym z 11 marca 1932 roku pomijała całkowicie sprawę bezpłatności nauczania, zagwarantowanej w Konstytucji z 17 marca 1921 roku. Ponadto nie gwarantowała ona powszechności nauczania w zakresie szkoły powszechnej — przewidywała bowiem możliwość skracania (choć także i przedłużania, a z czego władze szkolne w ogóle nie skorzystały) oraz odraczania obowiązku szkolnego. W ogólności stwierdzić można, że ustawa ta nie przyczyniła się do podniesienia ogólnego poziomu oświaty w społeczeństwie i do upowszechnienia wykształcenia ogólnego na poziomie szkoły podstawowej. Świadczy o tym stan szkolnictwa i oświaty.

A oto niektóre dane z tego okresu:

W 1921 roku liczba analfabetów w Polsce w wieku powyżej 10 lat wynosiła 33% ludności, a dzieci poza szkołą w wieku obowiązku szkolnego było 1 700 000. W roku szkolnym 1928/1929 liczba dzieci poza szkołą spadła do 134.000, natomiast w 1931 roku było 23,1% analfabetów. W obydwu dziedzinach nastąpił zatem znaczny postęp. Ale już od roku szkolnego 1929/1930 zaczyna wzrastać liczba dzieci nie objętych obowiązkowym nauczaniem. I tak na przykład: w 1935/1936 roku szkolnym wynosi ona 600.000, w następnym roku nieco spada, lecz w roku szkolnym 1937/1938 wynosi 512.000. Tak więc analfabetyzm wśród najmłodszych roczników nie tylko nie został zahamowany, lecz powoli wzrastał⁴⁾.

4) S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania*, o. c., s. 617.

Taki stan edukacji narodowej z lat międzywojennych pogorszony jeszcze przez pięcioletnią okupację hitlerowską odziedziczyła Polska Ludowa.

Stan edukacji narodowej w okresie międzywojennym budził szereg obiekcji ze strony postępowych działaczy politycznych i społeczno-oświatowych. Nawiązując do postępowych tradycji oświatowych, dążyli oni do integracji programowej i funkcjonalnej poszczególnych ogniw systemu oświatowo-wychowawczego. Proces ten nie był ani prosty, ani też szybki. Determinowany różnorodnymi czynnikami, odzwierciedlał on w zasadzie złożony proces rozwoju społecznego.

Prawo do równego startu w zakresie edukacji wszystkich szczebli, nie tylko formalne, ale i rzeczywiste, stało się poniekąd kamieniem węgielnym wszelkich demokratycznych manifestów. Wielotorowość edukacji traktowana była jako typowy wyraz krzywdy i ograniczenia społecznego, a dostępność wszystkich szczebli wykształcenia stawała się problemem postępu i demokracji.

Czynnikiem przyspieszającym rozwijające się procesy integracyjne w dziedzinie systemu oświatowo-wychowawczego było zapewne narastanie opinii, że rozwój sił wytwórczych oraz stosunków produkcji, wymaga przygotowania pracowników do działalności produkcyjnej, że efekty pracy ludzi zależą w coraz większym stopniu od ich kwalifikacji.

Powoli narastała również świadomość, że o rozwoju kultury, nauki i techniki decydować będzie dopływ młodzieży z szerokich warstw społecznych do najwyższych szczebli edukacji. Na tym tle wzrastało grono zwolenników integracji systemu oświatowo-wychowawczego oraz likwidacji dualizmu szkolnego.

Dużą, jeśli nie wręcz wiodącą rolę w procesie przezwycięzania złożonego dualizmu szkolnego w Polsce międzywojennej odegrał rozwój zawodowego ruchu nauczycielskiego oraz nauk pedagogicznych. Wielu przedstawicieli dyscyplin pedagogicznych ukazywało bezpodstawność wszelkich dociekań teoretycznych na temat czynników determinujących w sposób statyczny i trwałe możliwości rozwojowe dziecka; akcentowali oni wpływ warunków i wychowania w procesie kształtowania osobowości. W tej walce o jednolity i demokratyczny system edukacji narodowej nie zabrakło również postępowych nauczycieli i działaczy oświatowych, zrzeszonych w organizacjach nauczycielskich, zwłaszcza Związku Nauczycielstwa, którzy pochodzeniem i życiem byli zrośnięci ze środowiskiem społecznym swoich wychowanków.

Myślą przewodnią nauczycieli zrzeszonych w Związku Nauczycielstwa, było dążenie do przezwycięzania segmentowej struktury szkolnej — do realizacji jednolitej edukacji, której podstawowe człony, reprezentujące poszczególne etapy kształcenia byłyby ustawowo, programowo i ideologicznie w pełni zintegrowane, co było zresztą zgodne z ogólnymi tendencjami reform w szkolnictwie.

Równocześnie zaczęła powoli dojrzywać myśl, że zacieśnienie systemu oświatowo-wychowawczego do potrzeb edukacji młodzieży w wieku szkolnym jest nieuzasadnione. Powoli narastała tendencja do rozszerzania po-

ziomego układu systemu oświatowo-wychowawczego poprzez objęcie systematyczną opieką dzieci w wieku przedszkolnym, systematyczne dokształcanie absolwentów szkół powszechnych oraz dorosłych.

W końcowych latach okresu międzywojennego wśród postępowych nauczycieli i działaczy oświatowych krystalizowało się nowoczesne pojęcie systemu oświatowo-wychowawczego. W dziedzinie edukacji wszystkich szczebli dla młodzieży w wieku szkolnym narastały zdecydowanie tendencje integracyjne, natomiast w rozwoju oświaty pozaszkolnej, poza funkcjami kompetencyjnymi, zaczęto wysuwać postulat dalszego — systematycznego kształcenia. Był to zresztą refleks ogólnych tendencji w rozwoju oświaty dorosłych⁵⁾.

U podstaw owej koncepcji dalszego kształcenia legła myśl, że młodzież w szkole podstawowej powinna zdobyć wykształcenie ogólne, które w okresie późniejszym wymaga — ze względu na rozwój nauki i postępu techniki — uzupełnienia. Z tego m. in. względu szkole podstawowej wyznaczono wysoką rangę. W opinii postępowych nauczycieli i działaczy oświatowych szkoła powszechna powinna pełnić funkcję podstawowego ogniwa w systemie szkolnym; w dużym stopniu miała ona determinować awans intelektualny i społeczny całej młodzieży. Z tego punktu widzenia wykształcenie ogólne na poziomie podstawowym miało stanowić punkt wyjściowy dla dalszego kontynuowania edukacji, która — ze względu na rozwój cywilizacji — miała być procesem ciągłym, obejmującym poniekąd całe życie człowieka.

Ponadto wspomnieć wypada, że wśród postępowych nauczycieli i działaczy oświatowych dojrzał powoli pogląd, iż jednolity system szkolny winien być połączeniem teorii i praktyki, ponieważ obie dziedziny nawzajem się uzależniają i uzupełniają. Ta myśl przewodnia doprowadziła — jak sądzę — do współpracy nauczycieli z przedstawicielami nauki, zwłaszcza dyscyplin pedagogicznych.

To są podstawowe przesłanki ustawowe, dydaktyczno-wychowawcze i ideowe wypracowanego przez postępowych nauczycieli i działaczy oświatowych systemu oświatowo-wychowawczego, do którego nawiązały władze oświatowe w pierwszych latach Polski Ludowej.

II. PODSTAWOWE PRZESŁANKI SYSTEMU OŚWIATOWO-SZKOLNEGO W POLSCE LUDOWEJ.

Podstawą wszelkich poczynań oświatowych w Polsce Ludowej stała się myśl, że młodzież powinna posiadać zapewnione warunki nauki w jednolitej, możliwie najwyżej zorganizowanej szkole, dostępnej i obowiązkowej dla wszystkich, że szkoła ta powinna zapewnić każdemu wychowanekowi pełny, możliwie wszechstronny rozwój. Obydwie te zasady były traktowane nierozłącznie i stanowiły myśl przewodnią wszelkich reform w szkolnictwie.

⁵⁾ Por. m. in. I R. Peers, *Adult Education. A Comparative Study*, London 1958, i R. Wroczyński, *Rozszerzona działalność uniwersytetów w Anglii (University Extension), Rozwój i stan obecny*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1964, nr 1.

Zasady nowego systemu oświatowo-wychowawczego zostały określone w podstawowych dokumentach partii politycznych i organizacji nauczycielskich w czasie okupacji. Chodzi tu zwłaszcza o dokumenty Polskiej Partii Robotniczej i Tajnej Organizacji Nauczycielskiej.

Już w pierwszej odezwie PPR ze stycznia 1943 roku czytamy:

„Polska Partia Robotnicza wzywa do walki o Polskę [...], w której nauka dostępna będzie dla wszystkich [...]”.

Rozwinięcie tego hasła znajdujemy w deklaracji Komitetu Centralnego PPR z 1 marca 1943 roku. Czytamy tam:⁷⁾

„Uruchomić wszystkie szkoły i zakłady naukowe zamknięte przez Niemców. Zapewnić prawo nauki dla wszystkich przez przestrzeganie zasady bezpłatności nauki, począwszy od szkoły powszechnej do uniwersytetu włącznie i usunięcie wszelkich przeszkód stawianych dzieciom ubogiej ludności”.

Wreszcie w trzecim dokumencie — statucie PPR, uchwalonym na I Zjeździe w grudniu 1945 roku czytamy:⁸⁾

„Polska Partia Robotnicza walczy o demokratyzację szkoły, o wprowadzenie systemu kształcenia, który stworzy robotnikom i chłopom swobodny dostęp do wszystkich szczebli nauki, o szkołę służącą społeczeństwu, gospodarczemu i kulturalnemu postępowi”.

Przytoczone fragmenty dokumentów wskazują, że PPR określała przyszłe zdania w szkolnictwie; podobne stanowisko reprezentowały pozostałe partie polityczne, skupione wokół Krajowej Rady Narodowej. Nowe przesłanki systemu oświatowo-wychowawczego były oczywiście wynikiem zmian społeczno-ustrojowych, o które walczyła postępową część nauczycielstwa w okresie międzywojennym.

Również nauczycielstwo, skupione w czasie okupacji wokół Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, pracowało nad przygotowaniem podstawowych przesłanek ustawowych, programowych i wychowawczych przyszłego systemu oświatowo-wychowawczego. Realizację tego systemu wiązano ściśle z ogólnymi reformami gospodarczymi i społeczno-ustrojowymi. W stosunku do końcowych lat okresu międzywojennego był to poważny krok naprzód. Wymownym dokumentem w tej dziedzinie są **„Postulaty Związku Nauczycielstwa Polskiego”** opracowane w 1942 roku przez specjalną Komisję i rozesłane komórkom terenowym TON do dyskusji. A oto kilka fragmentów owych postulatów:⁹⁾

„Wszystkie szkoły publiczne i publiczne instytucje oświaty dorosłych posiadają charakter świecki i są bezpłatne”.

„Młodzież chłopska i robotnicza zajmuje w szkolnictwie średnim, zawodowym i wyższym co najmniej tyle miejsc, jakim odpowiada liczebność tych grup społecznych”.

6) W dziesiątą rocznicę Polskiej Partii Robotniczej. „Materiały i dokumenty”, Warszawa 1952, s. 26.

7) Tamże, s. 140.

8) Tamże, s. 454.

9) Cyt. za „Nową Szkołą”, 1959 nr 7/8, s. 64.

„Kreślącym ideowym w programie szkolnym winna być zasada demokratyzacji, równości i sprawiedliwości społecznej, tolerancji narodowościowej i wyznaniowej”.

„Kształtowanie psychiki dziecka odbywa się na podstawie nauk przyrodniczych i społecznych oraz światopoglądzie materialistycznym”.

„Pracę dydaktyczną i wychowawczą w szkole należy organizować w taki sposób, by masy chłopskie i robotnicze przygotować do korzystania z istniejących wartości kulturalnych i tworzenia nowej kultury ludowej”.

Z cytowanych fragmentów „Postulatów ZNP” pominęliśmy celowo te, które zarówno w czasie okupacji, jak i w pierwszych latach powojennych były kontrowersyjne i różniły stanowisko ZNP od stanowiska PPR. Zależało nam na tym, by wydobyć te elementy deklaracji i postulatów, które stanowiły podstawę do wzajemnego powiązania i integracji partii politycznych i organizacji nauczycielskich.

Nie wdając się w analizę złożonych zjawisk rozwoju założeń społeczno-ustrojowych i ideologicznych, uznać można, że w dziedzinie oświaty ów proces wzajemnego powiązania i integracji dokonywał się na kilku podstawach, a mianowicie:

- a) na podstawie merytorycznego podziału pracy w dziedzinie odbudowy i rozbudowy szkolnictwa w okresie powojennym, zgodnie z potrzebami modelu gospodarczego i kulturowego kraju,
- b) na podstawie przesłanek gospodarczych, ustrojowych i ideologicznych przyszłego państwa ludowego,
- c) na podstawie struktury osobowości dorastającego pokolenia oraz jedności potrzeb,
- d) na podstawie rzeczowego powiązania wykonywanych czynności,
- e) na podstawie przewodnictwa PPR.

Ten kierunek rozwoju polityki oświatowej warunkującej kształtowanie się systemu oświatowo-wychowawczego, był zgodny z podstawowymi założeniami ustrojowymi demokracji ludowej, w której panowała dyktatura proletariatu.

Powiązany w ten sposób system instancji oświatowych, społecznych i partii politycznych z czołową pozycją PPR stworzył swoisty system spójny, który zaspokajał potrzeby oświatowe dorastającej a w dużym stopniu i dorosłej społeczności. Szczególnie doniosły był w owym czasie problem elastyczności organizacji nauczycielskich i partii politycznych w złożonym procesie przemian oświatowych i rozwoju systemu szkolnego; chodziło w tym wypadku o to, by rozwiązywanie kontrowersyjnych spraw, które wielokrotnie wiodło do konfliktów, nie spowodowało zahamowania w rozwoju nowego systemu oświatowo-wychowawczego. Wydaje się, że w czasie okupacji oraz w pierwszych latach powojennych działalność owego wieloinstytucjonalnego systemu charakteryzowała względna konsystencja, która — jak sądzę — zdecydowała w dużym stopniu o efektywności jego funkcjonowania oraz trwaniu i sile zbiorowości jako całości.

Sądzę, że dzięki takiemu klimatowi nastąpiło zbliżenie obu koncepcji systemu oświatowo-wychowawczego — PPR i ZNP, co zadecydowało o tym, że polityka Resortu Oświaty Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego — mimo złożoności, a czasem i chwiejności nastrojów politycz-

nych wśród nauczycieli i działaczy oświatowych w pierwszych latach powojennych — została przez ogół nauczycielstwa przyjęta pozytywnie; była ona zresztą realizacją wieloletnich postulatów i walk nauczycielstwa o demokratyzację systemu edukacji narodowej. Z tego przede wszystkim względu uchwały Zjazdu Oświatowego w Łodzi w czerwcu 1945 roku, który był drugim wielkim sejmem nauczycielskim w dziejach polskiego szkolnictwa, zostały — mimo kontrowersji, polemik i dyskusji wokół nich — zaakceptowane przez nauczycielstwo jako słuszne przesłanki nowego systemu oświatowo-wychowawczego.

Podstawowe elementy owych przesłanek można by sformułować następująco:¹⁰⁾

1. System szkolny powinien pod względem ustrojowym być jednolity — wolny od wszelkich progów selekcyjnych przy przechodzeniu z niższego na wyższy szczebel edukacji. Jednocześnie postulowano, by programy nauczania dla poszczególnych typów szkół były w pełni ujednoczone.

2. Szkoły wszelkich typów i szczebli — od podstawowych aż do wyższych uczelni włącznie winny być bezpłatne.

W celu udostępnienia szkół średnich i wyższych młodzieży robotniczo-chłopskiej należy rozbudować sieć burs i internatów dla uczniów zamiejscowych oraz system stypendiów dla młodzieży niezamożnej.

3. Obowiązek szkolny w zakresie 8-letniej szkoły podstawowej oraz obowiązek doksztalcania młodzieży do lat 18 powinien być ustawowo przestrzegany.

4. Wszystkie szkoły i instytucje wychowawcze powinny mieć charakter publiczny, co — w interpretacji autorów uchwał — oznaczało stopniowe, w miarę rozbudowy sieci szkolnej [...] eliminowanie szkolnictwa opartego na zasadzie płatności na rzecz szkół państwowych, samorządowych oraz prowadzonych przez instytucje społeczne.

Z powyższych przesłanek nowej polityki oświatowej wynikały podstawowe zadania w dziedzinie szkolnictwa. Chodziło o odbudowę i rozbudowę oraz zasadniczą przebudowę całego systemu oświatowo-wychowawczego, zgodnie z uchwałami Zjazdu Łódzkiego.

III. REALIZACJA NOWEGO SYSTEMU OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZEGO.

Wychowanie przedszkolne.

Nowym ogniwem w systemie szkolnym, które zatacza coraz szersze kręgi, jest wychowanie przedszkolne. U podstaw jego rozwoju legło przekonanie, że należy: po pierwsze — umożliwić matkom pracę zawodową, po drugie — stworzyć warunki do wszechstronnego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym w specjalnych instytucjach, które by dały przykład dobrego wychowania i jednocześnie pomagały rodzicom w wychowaniu oraz po trzecie — przygotować dzieci do zajęć szkol-

¹⁰⁾Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi, Warszawa 1945, s. 58 i nast.

nych. Ponadto władzom państwowym chodziło o to, by poprzez upowszechnienie świadomego wychowania zagwarantować, uzgodnić i do pewnego stopnia zintegrować wszystkie determinanty wpływające na rozwój dziecka. Myśl przewodnia edukacji przedszkolnej polega na tym, by — w miarę realnych możliwości — ujednoczyć oddziaływanie na dziecko różnorodnych wpływów otoczenia, w którym ono rośnie i rozwija się.

Cele, treści i metody wychowania wymagają integracji:

- a) między pracownikami przedszkoli, do których dzieci uczęszczają,
- b) w domu rodzinnym, w którym częstokroć oprócz rodziców udział w wychowywaniu dziecka biorą także dziadkowie, krewni i starsze rodzeństwo,
- c) między instytucją wychowującą — przedszkolem, a rodziną lub opiekunami dziecka.

Ponadto obydwie instytucje są zainteresowane, aby szersze otoczenie nie burzyło tego, co buduje w dziecku wychowanie szkolne i domowe.

Zamierzenia władz oświatowych w tej dziedzinie w pierwszych latach powojennych były bardzo ambitne: zamierzano mianowicie wprowadzić obowiązek wychowania przedszkolnego na terytorium całego kraju. Życie pokazało, że plany te pozostały tylko w sferze życzeń, gdyż ani ten obowiązek nie został wprowadzony, ani przedszkola nie stały się powszechne, zwłaszcza na wsi, jakkolwiek i w tej dziedzinie obserwujemy poważny postęp.

Ilustrują to dane¹¹⁾.

Rok szkolny	Przedszkola	Dzieci w przedszkolach
1937/38	1659	83 300
1946/47	3738	201 500
1951/52	7515	311 900
1959/60	7017	371 200

Powyższe liczby wskazują, że dotychczasowy rozwój edukacji przedszkolnej nie zaspokaja stale rosnących potrzeb w tej dziedzinie, niemniej jednak ilościowy wzrost przedszkoli stanowi wystarczającą przesłankę do stwierdzenia, że wychowanie przedszkolne awansowało do rangi ogniwa systemu oświatowo-wychowawczego.

Szkolnictwo ogólnokształcące stopnia podstawowego

Pierwszy okres obejmujący w zasadzie lata 1944 — 1948, stanowiły przemiany, zapowiadane w Manifeście PKWN z 22 lipca 1944 roku.

W odniesieniu do systemu oświatowo-wychowawczego Manifest zapowiadał, że:

11) Cyt. za S. Wołoszynem, *Dzieje wychowania...* o. c., s. 718.

„jednym z najpilniejszych zadań Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego będzie na terenach oswoobodzonych odbudowa szkolnictwa i zapewnienie bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach. Przymus powszechnego nauczania będzie ściśle przestrzegany [...] Odbudowa szkół zostanie natychmiast podjęta”.

Program Manifestu stał się naczelną dyrektywą działalności dla Resortu Oświaty. W listopadzie 1944 roku kierownik resortu wydał zarządzenie w sprawie bezpłatności nauki, a w wytycznych organizacji szkół podstawowych polecił zlikwidować trójstopniową edukację na poziomie podstawowym, celem wyrównania [...] strat i braków, spowodowanych warunkami okupacyjnymi oraz złagodzenia skutków wadliwego systemu szkolnego [...] ¹²⁾. W ten sposób została przekreślona dwutorowość w szkolnictwie powszechnym, a szkoła podstawowa otrzymała rangę zasadniczego ogniwa w systemie szkolnym.

Dalsze zmiany w szkolnictwie podstawowym wprowadzono w 1946 roku. Realizując uchwałę Zjazdu Łódzkiego, minister oświaty wydał zarządzenie w sprawie organizacji szkolnictwa w roku szkolnym 1946/1947, w którym ustalił główne zasady przedłużania edukacji podstawowej do ośmiu lat. W myśl tego zarządzenia przy szkołach, które miały odpowiednie warunki, przystąpiono do zakładania klas ósmych, natomiast absolwentom klas siódmych z tych szkół, w których w roku szkolnym 1946/1947 nie mogła powstać klasa ósma, zapewniano prawo wstępu bez egzaminu do pierwszej klasy w trzyletnim gimnazjum przygotowującym do dwuletniego liceum typu humanistycznego, matematyczno-fizycznego lub przyrodniczego¹³⁾.

Okazało się, że próba wprowadzenia w życie uchwał Zjazdu Łódzkiego w realizacji edukacji na poziomie podstawowym napotykała na niepokonalne trudności, szczególnie kadrowe i lokalowe, które spowodowały rewizję koncepcji nowego ustroju szkolnego. Już w roku szkolnym 1948/1949 przystąpiono do likwidacji klas ósmych przy szkołach podstawowych. Na podstawie instrukcji Ministerstwa Oświaty z dnia 4. V 1948 roku ustalono, że podbudową edukacji na poziomie średnim winna być 7-klasowa szkoła podstawowa. Po wycofaniu się z koncepcji szkoły podstawowej 8-klasowej główny wysiłek władz oświatowych został skoncentrowany na pełnej realizacji powszechnego nauczania w zakresie 7-klasowej szkoły podstawowej.

Ta decyzja Ministerstwa Oświaty nie oznaczała bynajmniej odstępstwa od realizacji uchwał Zjazdu Łódzkiego. W sferach oświatowych zwyciężyła tendencja realna i słuszna; w pierwszych latach powojennych władze państwowe nie były przygotowane zarówno pod względem materialnym, jak i kadrowym, do wprowadzenia powszechnego nauczania w zakresie szkoły 8-klasowej. Ponadto wspomnieć wypada, że decyzją tą nie podważała bynajmniej istotnych tendencji w realizacji nowej polityki oświatowej — nie hamowała procesu ujednoczenia szkolnictwa, podniesienia rangi szkoły podstawowej jako zasadniczego ogniwa w systemie

12) Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty, 1944, nr 1—4, s. 24.

13) Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, (Dalej Dz. U. MO) 1946, nr 6, poz. 138.

szkolnym, zwłaszcza w środowisku wiejskim oraz udostępnienia szkół średnich wszystkich typów dla młodzieży robotniczo-chłopskiej¹⁴).

Późniejsze akta prawne, zarówno ustawowe, jak i wykonawcze, sankcjonowały i uzupełniały ten kierunek polityki oświatowej. Chodzi tu przede wszystkim o:

1. instrukcję Ministerstwa Oświaty z kwietnia 1950 r. określającą kierunek rozwoju szkół podstawowych na wsi¹⁵),

2. podstawowy akt prawny Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z lipca 1952 roku stanowiący przesłankę do dalszego rozwoju systemu oświatowo-wychowawczego¹⁶),

3. dekret Rady Państwa z 23 marca 1956 roku, który zobowiązuje władze szkolne do egzekwowania realizacji obowiązku szkolnego¹⁷),

14) Dowodem tego jest m. in. instrukcja Ministerstwa Oświaty z maja 1948 r., w której m. in. czytamy:

„Z dniem 1 września 1948 r. państwowe gimnazja i licea ogólnokształcące po połączeniu z odpowiednią liczbą szkół powszechnych ulegają przekształceniu na jednolite szkoły ogólnokształcące stopnia podstawowego i licealnego, t. j. obejmujące 7 klas szkoły podstawowej i 4 klasy licealne, bądź też na szkoły ogólnokształcące stopień licealny, t. j. obejmujące tylko klasy VIII—XI.

Szkoły powyższe mają udostępnić na poziomie klas VII—XI kształcenie ogólne przede wszystkim młodzieży robotniczej i chłopskiej (...).

Jednolita szkoła ogólnokształcąca stopnia podstawowego i licealnego jest w zakresie swoich 7 klas obowiązkową szkołą podstawową, do której przyjmuje się uczniów z normalnie określonego obwodu szkolnego. Klasy V—VII mogą spełniać rolę klas zbiorczych w stosunku do sąsiednich niepełnych wiejskich szkół podstawowych.

W zakresie klas VIII—XI szkoła ogólnokształcąca jest szkołą zbiorczą, mającą obsłużyć wszystkie podstawowe szkoły swego rejonu szkolnego.

Szkoła ogólnokształcąca będzie szkołą jednolitą również pod względem programowym”.

W instrukcji zalecono, by terenowe władze oświatowe, zwłaszcza inspektoraty, tak opracowały sieć rozbudowy szkół podstawowych, która by w pełni pozwalała powiązać szkoły niepełne ze szkołami zbiorczymi, by cała młodzież, zwłaszcza w środowiskach wiejskich, mogła kończyć pełną szkołę podstawową. Por. Dz. Urz. M. O. z 1948 r., nr 5, poz. 85.

15) W instrukcji tej m. in. czytamy, że „(...) stopniowo przeprowadzona rekonstrukcja szkolnictwa podstawowego na wsi zmierzać będzie do tego, by w okresie planu sześcioletniego wszystkie obwody szkolne z liczbą dzieci ponad 80 uzyskały szkołę o co najmniej 4 nauczycielach realizującą 7 klas programowych.

W instrukcji określono również zasadę organizacji szkół niepełnych. Postanowiono, że szkoły:

- a) o 1 nauczycielu do 40 uczniów będą realizowały program 4 klas,
- b) o 2 nauczycielach do 60 uczniów będą realizowały program 5 klas,
- c) o 3 nauczycielach do 80 uczniów będą realizowały program 6 klas.

W instrukcji zalecono, by program 5 klas w szkole o dwóch nauczycielach oraz program 6 klas w szkole o trzech nauczycielach realizować stopniowo, w miarę wzrostu liczby szkół o czterech i więcej nauczycielach oraz zagęszczenia sieci tych szkół. Por. Dz. U. M. O. z 1950 r. nr 6, poz. 84.

Powyższa instrukcja jest istotnym dokumentem prawnym, ponieważ zawarte w niej podstawowe zasady rozbudowy szkół powszechnych pozostają w mocy do chwili wcielenia w życie Ustawy z dnia 15 lipca 1961 roku — o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

16) Konstytucja orzeka, że „Obywatele Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej mają prawo do nauki”. Prawo to zapewnia: powszechne, bezpłatne nauczanie we wszystkich typach szkół, obowiązkowe nauczanie na poziomie podstawowym, stałą i systematyczną rozbudowę średnich szkół wszystkich typów oraz wyższych uczelni — stacjonarnych i zaocznych, rozbudowę internatów, domów studenckich, sieci stypendialnej oraz innych form pomocy materialnej. Por. Dz. Ustaw PRL z 1952 r. nr 33, poz. 232.

17) Dekret Rady Państwa z marca 1956 roku rozszerzył pojęcie obowiązku szkolnego. W myśl dekretu uczniowie — repetenci mają obowiązek uczęszczania do szkoły podstawowej przez 8 lub 9 lat do chwili ukończenia 7 klas. W praktyce dla tej kategorii młodzieży obowiązek szkolny został przedłużony do 16-go roku życia. Por. Dz. Ustaw PRL z 1956 r. nr 9, poz. 62.

Przepisy wykonawcze do dekretu zobowiązują władze szkolne do egzekwowania obowiązku szkolnego w trybie postępowania przymusowego. Por. Dz. U. M. O. 1961 r. nr 12, poz. 63.

4. zarządzenie Ministerstwa Oświaty z kwietnia 1958 roku w sprawie planów nauczania w szkołach podstawowych, zmierzające do podniesienia poziomu nauczania w niepełnych szkołach podstawowych¹⁸⁾,

Wszystkie te akta prawne zarówno ustawowe, jak i wykonawcze, zmierzały w dużym stopniu do podniesienia poziomu organizacyjnego i programowego szkół podstawowych na wsi. W tej dziedzinie osiągnięcia są bardzo poważne — ilustrują je dane zawarte w poniższej tabeli¹⁹⁾.

SZKOŁY PODSTAWOWE WEDŁUG LICZBY NAUCZYCIELI

Rok szkolny	Szkoły ogółem	Szkoły o liczbie nauczycieli						
		1	2	3	4	5	6	7 i więcej
		w odsetkach						
1	2	3	4	5	6	7	8	9
szkoły								
1936/37	26 837	46,3	22,5	11,1	4,4	2,6	2,0	11,1
Miasto	2 148	2,4	1,8	1,3	1,2	1,5	3,4	88,4
Wieś	24 689	50,1	24,3	11,9	4,7	2,8	1,9	4,3
1955/56	23 233	17,9	16,3	6,5	31,2	7,9	4,1	16,1
Miasto	2 955	0,6	0,9	0,5	2,3	2,2	4,2	89,3
Wieś	20 268	20,4	18,6	7,4	35,4	8,7	4,0	5,5
1960/61	26 152	17,2	10,8	7,0	25,7	11,7	6,9	20,7
Miasto	3 798	0,7	0,6	0,6	1,6	2,3	3,2	91,0
Wieś	22 354	20,0	12,5	8,1	29,8	13,3	7,6	8,7
1962/63	26 462	17,7	9,7	6,1	23,2	13,4	6,7	23,2
Miasto	3 991	1,1	0,9	0,6	1,5	1,6	3,0	91,3
Wieś	22 471	20,7	11,3	7,1	27,0	15,5	7,3	11,1
uczniowie								
1936/37	4 592 981	19,5	17,0	12,2	6,2	4,5	3,9	36,7
Miasto	1 193 586	0,3	0,3	0,3	0,4	0,8	2,0	95,9
Wieś	3 399 395	26,3	22,8	16,4	8,3	5,8	4,5	15,9

18) Na mocy tego zarządzenia wprowadzono do szkół nowy plan nauczania. Według planu nauczania z 1952 roku tygodniowa liczba godzin przeznaczona na realizację programu nauczania w szkole o 4 nauczycielach wynosiła 124 godziny, zaś w szkole o 7 i większej liczbie nauczycieli (przy analogicznej liczbie oddziałów) 195 godzin. Por. Dz. U. M.O. z 1952 r. nr 9, poz. 62.

Według nowego planu przeznaczono: na realizację programu nauczania w szkołach 7 klasowych o 4 nauczycielach 135 godzin, zaś w szkołach o 7 i więcej nauczycielach 179 godzin tygodniowo.

W ten sposób zlikwidowano — przynajmniej w pewnym stopniu — dysproporcję w limicie godzin przeznaczonych na realizację programu nauczania, rzutującym na poziom nauczania w tych szkołach. W praktyce zarządzenie to pozwalało na podniesienie poziomu nauczania w niepełnych szkołach wiejskich. Dz. U. M. O. z 1948 r. nr 6, poz. 64.

Omówione powyżej akta prawne zachowują swoją moc po dzień dzisiejszy i z tego względu zasługują na szczególną uwagę.

19) *Rocznik Statystyczny*, Warszawa 1963, s. 363.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
1955/56	3 386 431	3,2	5,6	3,1	24,0	9,1	6,1	48,9
Miasto	1 357 181	0,0	0,1	0,1	0,7	0,9	2,3	95,9
Wieś	2 029 250	3,3	9,3	5,1	39,5	14,6	8,7	17,5
1960/61	4 827 621	2,6	3,1	2,8	16,0	10,7	7,4	57,4
Miasto	2 193 588	0,0	0,1	0,1	0,4	0,8	1,3	97,3
Wieś	2 634 033	4,7	5,7	5,0	28,9	19,0	12,4	24,3
1962/63	5 117 319	2,5	2,6	2,4	13,6	10,7	7,1	61,1
Miasto	2 386 196	0,1	0,1	0,1	0,4	0,5	1,2	97,6
Wieś	2 731 123	4,7	4,8	4,4	25,2	19,7	12,2	29,0

Bliższa analiza przytoczonych powyżej liczb wskazuje na duży awans edukacji na poziomie podstawowym. O ile w roku szkolnym 1936/1937 na 24 689 szkół powszechnych na wsi zaledwie 9% stanowiły szkoły o 5 i więcej nauczycielach, które realizowały program 7-miu klas, to w roku szkolnym 1962/1963 szkoły o 4 i więcej nauczycielach, które realizowały program 7-miu klas stanowiły 60,9% ogółu szkół na wsi. W roku szkolnym 1936/1937 w szkołach wiejskich realizujących program 7-miu klas uczyło się 26,2%, natomiast w roku szkolnym 1962/1963 uczyło się 86,1% uczniów. Jest to zapewne wynik systematycznego podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół podstawowych oraz zmniejszania się liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela na wsi. W ogólności stwierdzić można, że nastąpiło poważne zbliżenie poziomu szkoły na wsi do poziomu szkoły w mieście. Dotychczasowe wyniki w tej dziedzinie nie są jednak w pełni zadowalające; pełne wyrównanie poziomu szkół wiejskich i miejskich będzie możliwe dopiero wówczas, gdy aktualna sieć szkolna na wsi zostanie poddana gruntownej rewizji z punktu widzenia rozbudowy pełnych szkół 8-klasowych. Rozwiązanie tego problemu nie wyklucza konieczności zorganizowania systemu dowożenia młodzieży do szkół zbiorczych o pełnej obsadzie nauczycielskiej.

Opieka nad dziećmi i szkolnictwo specjalne.

Opiekę nad dziećmi do trzeciego roku życia sprawuje Ministerstwo Zdrowia, natomiast nad dziećmi i młodzieżą od 3 — 18 roku życia Ministerstwo Oświaty. Prawo do opieki posiadają dzieci — sieroty lub opuszczone, dzieci posiadające rodzinę, która na pewien okres czasu lub na stałe została pozbawiona władzy rodzicielskiej, dzieci zaniedbane lub zdemoralizowane.

Do najważniejszych instytucji tego ogniwa systemu szkolnego należą:

1. domy małego dziecka,
2. pogotowia opiekuńcze, sprawujące przejściowo opiekę nad dziećmi — do chwili skierowania ich do właściwej placówki opiekuńczej lub powrotu do domu rodzinnego,

3. domy dziecka i domy młodzieży, które zapewniają dzieciom całkowitą opiekę wychowawczą aż do chwili usamodzielnienia,

4. specjalne zakłady wychowawcze dla dzieci upośledzonych lub kalekich,

5. zamknięte zakłady poprawcze, organizowane przez Ministerstwo Sprawiedliwości, do których są kierowani nieletni na podstawie wyroków sądowych,

6. rodziny zastępcze, przysposabiające dzieci osierocone,

7. opiekunowie społeczni i terenowi współpracujący z władzami oświatowymi w sprawach opieki nad dzieckiem na terenie poszczególnych osiedli lub wsi,

8. poradnie opiekuńczo-wychowawcze, organizowane przez instytucje społeczne — głównie przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, których podstawowe zadanie polega na udzielaniu pomocy dzieciom i rodzicom w sprawach opiekuńczo-wychowawczych,

9. kolonie i półkolonie dla dzieci oraz inne formy wczasów dziecięcych.

10. wszelkie placówki zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Ponadto organizowane są szkoły specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo (oligofreników — debilów), dla głuchych, dla niedosłyszących, dla niewidomych i niedowidzących, dla przewlekłe chorych, dla kalekich oraz społecznie nie przystosowanych. Została rozbudowana szeroka sieć szkół podstawowych i specjalnych zasadniczych szkół zawodowych dla różnej kategorii tej młodzieży o różnym programie nauczania. Stan rozbudowy tych szkół w 1959 roku przedstawiał się następująco ²⁰⁾:

SZKOŁY SPECJALNE I UCZNIOWIE

Rodzaj szkoły	dla dzieci					
	upośledzonych umysłowo	głuchych niedosłyszących	niewidomych i niedowidzących	przewlekłe chorych	kalekich	społecznie nie przystosowanych
I. Szkoły podstawowe:						
a) szkół	150	20	9	136	3	39
b) uczniów	18.870	2.522	687	13.350	143	3.307
II. Zasadnicze szkoły zawodowe:						
a) szkół	22	12	4	1	—	9
b) uczniów	1.649	740	146	48	—	657
III. Zakłady wychowawcze:						
a) szkół	39	20	6	—	—	41
b) uczniów	4.321	3.243	764	—	—	3.964

20) Kalendarz nauczycielski 1960 — 1961, Warszawa 1961, s. 222.

Wprawdzie dotychczasowa rozbudowa specjalnych szkół podstawowych i specjalnych zasadniczych szkół zawodowych nie jest — być może — w pełni zadowalająca, jednak zaspokajają one najbardziej naglące potrzeby. Ilościowy i jakościowy rozwój tych szkół spowodował, że szkolnictwo specjalne awansowało do rangi istotnego ogniwa systemu szkolnego.

Szkolnictwo ogólnokształcące stopnia licealnego.

Rzeczony rozwój szkół średnich ogólnokształcących trzeba rozpatrywać w świetle ogólnych założeń polityki oświatowej. Fundamentalną zasadą tej polityki w dziedzinie szkolnictwa średniego było założenie, iż potrzeby państwa ludowego, zwłaszcza industrializacji kraju, w związku z czym obok rozwijania szkół ogólnokształcących niezbędny był wielokrotnie wyższy niż przed wojną rozwój szkół zawodowych. Z tego przede wszystkim względu rozwój szkół ogólnokształcących był organicznie związany z rozwojem szkół zawodowych. Przed wojną na jednego ucznia w szkole zawodowej przypadła jeden uczeń w średniej szkole ogólnokształcącej. Te proporcje nie mogły być utrzymane po wojnie ze względu na potrzeby w odbudowie i rozbudowie przemysłu — musiały być zmienione na korzyść szkolnictwa zawodowego, niemniej istotnym elementem była konieczność zapewnienia napływu kandydatów do szkół zawodowych.

Po opracowaniu nowych przesłanek ustawowych i dydaktyczno-wychowawczych średnich szkół ogólnokształcących, nastąpiła stabilizacja tego ogniwa systemu szkolnego²¹). Ministerstwo Oświaty postanowiło, że w okresie Planu Sześcioletniego liczba średnich szkół ogólnokształcących wzrośnie w 1955 roku do 800 i obejmie 180.000 uczniów. Poważne natomiast zadanie, które postawiono przed tymi szkołami, to wzrost absolwentów. W 1949 roku ilość absolwentów wynosiła 17.200, natomiast w 1955 roku miała wzrosnąć do 38.000. Władze oświatowe zapowiedziały również wprowadzenie poważnych zmian w sieci szkół licealnych w celu udostępnienia ich młodzieży robotniczo-rolniczej²²).

Wspomnieliśmy, że zapoczątkowana w 1948 roku stabilizacja systemu szkolnego charakteryzowała się dążeniem do utrwalenia powszechności nauczania na poziomie podstawowym i rozszerzenia kształcenia zawodowego, a jednocześnie ograniczenia dostępności liceum ogólnokształcącego.

21) Stabilizacja ta została zapoczątkowana w 1948 roku. W maju tegoż roku minister oświaty wydał instrukcję, w której ustalono, że szkoła podstawowa pozostaje 7-letnia, zaś gimnazjum połączone z liceum tworzyć będzie jedną szkołę — liceum o czteroletnim okresie nauczania. Szkoła podstawowa w połączeniu z liceum tworzyła jednolitą szkołę jedenastoletnią; miała ona być szkołą zbiorczą w stosunku do wszystkich szkół danego rejonu. Por. Dz. U. M. O. z 1948 r. nr 5, poz. 86.

22) W. Jarosiński, *Realizacja Planu 6-letniego w dziedzinie oświaty*, „Nowa Szkoła”, 1951 nr 1—2, s. 19 i nast.

IŁOŚCIOWY ROZWÓJ ŚREDNICH SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH
W LATACH 1950—1960²³⁾:

Rok szkolny	1950/51	1951/52	1952/53	1953/54	1954/55	1955/56
Licea ogólnokształc.	764	767	763	773	792	799
Uczniowie	194.431	185.531	186.857	188.261	195.113	201.421
Absolwenci	41.397	26.369	28.948	28.248	29.777	29.856
Nauczyciele pełnozatrudnieni	10.073	9.616	9.517	9.586	9.977	10.412

Rok szkolny	1956/57	1957/58	1958/59	1959/60	1960/61	1961/62	1962/63
Licea ogólnokształc.	816	824	826	833	841	845	847
Uczniowie	202.713	195.091	199.241	214.283	260.400	298.400	339.500
Absolwenci	29.679	28.010	28.246	20.121	34.100	37.300	43.200
Nauczyciele pełnozatrudnieni	11.006	11.433	11.483	11.660	12.062	12.625	13.569

Z analizy przytoczonych liczb wynika, że w okresie Planu Sześcioletniego przybyło 35 liceów i 6990 uczniów.

Nieco lepiej pod tym względem kształtowała się sytuacja w okresie Planu Pięcioletniego — w latach 1956—1960. Planowane na ten okres zwiększenie limitu przyjęć do klas ósmych z 68.000 w roku 1955 do 90.000 w roku 1960 zostało znacznie przekroczone: w roku szkolnym 1960/1961 w klasie ósmej uczyło się 106.967 uczniów.

Słabiej wypadła realizacja planu w zakresie zmiany społecznej struktury młodzieży w liceach ogólnokształcących.

Mimo poważnych osiągnięć w zakresie rozbudowy systemu stypendialnego oraz burs i internatów²⁴⁾, skład społeczny młodzieży nie był z punktu widzenia założeń polityki oświatowej — w pełni zadowalający. O ile w roku szkolnym 1951/1952 w ósmych klasach tych szkół uczyło się: młodzieży pochodzenia robotniczego — 40,46%, chłopskiego — 29,88%, inteligencji pracującej — 25,14% i innych grup społecznych — 4,52%²⁵⁾, to w roku szkolnym 1953/1954 skład społeczny młodzieży uległ pogorszeniu: przedstawiał się on w klasie ósmej następująco²⁶⁾: pochodzenie robotnicze — 31,7%, chłopskie — 28,9%, inteligencji pracującej — 34,1% oraz innych grup społecznych — 5,3%.

23) *Statystyka szkolnictwa*, Warszawa 1962, s. 3.

24) Fundusz stypendialny, który w roku 1949 wynosił 12,5 mln złotych, w roku szkolnym 1951/52 wzrósł do 36 mln złotych. Dzięki temu 41.000 uczniów, tj. 21% mogło się uczyć w średnich szkołach ogólnokształcących. Również liczba miejsc w internatach wzrosła w roku szkolnym 1951/52 do 24.000.

Por. T. D o w j a t, *Szkolnictwo i oświata w Polsce Ludowej*, W: *Zarys pedagogiki* T. I. (Red. B. Suchocholski), Wyd. 2 zmienione, Warszawa 1962, s. 343.

Wspomnieć wypada, że w roku szkolnym 1956/1957 odsetek dzieci pochodzenia robotniczego obniżył się do 28,9%, a w 1959/1960 do 23,7%, obniżył się też procent dzieci chłopskich do 24,7%, w roku szkolnym 1956—1957 oraz do 19,8% w roku 1959/1960. Proporcjonalnie do tego wzrastał odsetek dzieci pracowników umysłowych: w 1956/1957 do 38,6%, zaś w roku 1959/1960 do 42%.

Przy analizie przytoczonych liczb nasuwa się pytanie: jakie przyczyny spowodowały rozwój takiej struktury społecznej młodzieży w liceach ogólnokształcących? Ogólnie uznać można, że wysiłki władz szkolnych w tej dziedzinie w wielu przypadkach były nieekonomiczne — nie zapewniały one młodzieży, zwłaszcza chłopskiej, warunków do tego, by jej przygotowanie w szkole podstawowej osiągnęło taki poziom, jak młodzieży z innych warstw społecznych zamieszkującej w mieście. Ponadto młodzież ta nie zawsze była otaczana systematyczną opieką w okresie pobytu w szkole. Wydaje się również, iż bez znaczenia była pewna zmiana w polityce oświatowej, jaka nastąpiła na przełomie lat 1956/1957. Świadczy o tym m. in. fakt, że w oficjalnych enuncjacjach w latach 1957—1960 sprawa uregulowania składu społecznego młodzieży była raczej problemem marginalnym w polityce oświatowej władz szkolnych. Musiało to mieć wpływ na sposób rekrutacji młodzieży do tych szkół.

Istotną przyczyną była selekcja społeczna uczniów w liceach ogólnokształcących. Świadczą o tym następujące dane: w roku szkolnym 1956—1957 procent uczniów w klasie 11-tej do liczby uczniów w klasie ósmej wynosił 53, ale w klasie 11-tej młodzieży pochodzenia robotniczego pozostawało 44%, w stosunku do liczby tych uczniów w klasie ósmej, dzieci robotników rolnych — 39%, natomiast dzieci pracowników umysłowych 64%²⁷⁾.

Z innych przyczyn należy tu wymienić intensywny rozwój szkół zawodowych. O ile w pierwszych latach powojennych do szkolnictwa zawodowego szła ta młodzież, którą przynależność klasowa rodziców do tego zmuszała, o tyle w okresie późniejszym sytuacja uległa zmianie. Szkolnictwo zawodowe poważnie awansowało; nie tylko uzyskało ono wyższą lokatę w systemie edukacyjnym, ale jednocześnie obdarzono je ważnymi zadaniami społecznymi, które wykraczały poza normalne obowiązki szkolne, wymierne w postaci jej świadczeń wobec absolwentów. Wszystko to w sumie przyczyniło się do podniesienia rangi społecznej szkół zawodowych. W takiej sytuacji większość absolwentów szkół podstawowych, zwłaszcza chłopców, kierowała swoje kroki do szkół zawodowych. W szczególności coraz większym powodzeniem zaczęły się cieszyć technika, które przygotowywały swoich wychowanków nie tylko do szybkiej i korzystnej stabilizacji zawodowej i materialnej, ale i do studiów wyższych, zwłaszcza zawodowych.

Wreszcie na niski odsetek młodzieży, zwłaszcza chłopskiej, w liceach ogólnokształcących wpłynęła zapewne niedoskonałość sieci liceów i zwią-

25) T a m ż e.

26) Statystyka szkolnictwa. Szkolnictwo ogólnokształcące. Opieka nad dzieckiem i młodzieżą 1956/57. Warszawa 1958, s. 61.

27) T a m ż e.

zany z tym, wciąż jeszcze aktualny, przywilej miejsca zamieszkania. Ponadto wspomnieć wypada, że w roku szkolnym 1960/1961 tylko 44,7% liceów posiadało internaty, co również rzutuje na możliwości edukacji młodzieży chłopskiej w tych szkołach.

Są to zresztą trudności, które w chwili obecnej nie zostały całkowicie przezwyciężone. Z tego względu licea ogólnokształcące są w dużej mierze drogą awansu społecznego dla dzieci inteligencji pracującej²⁸⁾.

Szkolnictwo zawodowe

„Rola i miejsce szkolnictwa zawodowego w systemie oświatowym zależą — mówiąc najogólniej — od dwóch czynników. Po pierwsze, od społecznej struktury decydującej o sposobie selekcjonowania ludzi z różnych warstw społecznych do różnych zawodów, po drugie, od zakresu i treści tego wykształcenia, które jest konieczne dla wykonywania pracy zawodowej²⁹⁾”.

Pozycja szkolnictwa zawodowego w rozwijającym się systemie szkolnym awansowała w miarę tego, jak ulegał likwidacji dualizm szkolny, w miarę tego, jak następował proces demokratyzacji społeczeństwa, zapewniający całej młodzieży te same możliwości awansu intelektualnego i pracy. Ponadto o roli tego szkolnictwa i jego pozycji w systemie szkolnym decyduje również próg kwalifikacji niezbędnych do rozpoczęcia pracy, który z roku na rok stawał się coraz wyższy; niepoślednią rolę odgrywała tu również dyferencjacja przemysłowa wymagająca lepszego przygotowania wstępnego.

U podstaw intensywnego rozwoju industrializacji kraju legło przekonanie, że przemysł ciężki jest podstawą rozwoju pozostałych gałęzi produkcji, natomiast u podstaw awansu szkolnictwa zawodowego legło w dużym stopniu przekonanie, że rozwój „przemysłu” szkolnego, który produkuje kadry z przygotowaniem zawodowym współdeterminuje — wespół z innymi czynnikami — efektywność funkcjonowania gospodarki narodowej, zwłaszcza przemysłu.

W pierwszych latach powojennych szkolnictwo zawodowe przeżywało duże trudności natury organizacyjnej i programowej. Brak kadr z przygotowaniem zawodowym dał się odczuć zwłaszcza wtedy, gdy władze państwowe przystąpiły do realizacji planu sześcioletniego, który m. in. przewidywał zwiększenie kadry kwalifikowanych robotników o 790.000, w tym z wykształceniem technicznym 660.000. Zakładano, że liczba pracowników ze średnim wykształceniem miała wzrosnąć o 340.000 osób, w tym ze średnim wykształceniem technicznym o 160.000.

W celu zabezpieczenia takiego tempa wzrostu kadr z przygotowaniem zawodowym władze oświatowe przystąpiły do przeprowadzenia gruntownej reformy szkolnictwa zawodowego. W 1949 roku utworzono Centralny

28) Problemy te omawiają bliżej: 1. M. Falski, *Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli*, „*Wiś Współczesna*”, 1964, nr 9 i 10 i 1965 nr 3 i 4, 1. M. Pęcherski, *Szkola ogólnokształcąca w Polsce w okresie dwudziestolecia 1944—1964*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1965 nr 1 i 2.
3. Fr. Bielecki, *Upowszechnienie oświaty w Polsce Ludowej*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1965 nr 2.
29) B. Suchodolski, *Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania*, Warszawa 1959, s. 277.

Urząd Szkolenia Zawodowego jako naczelną instytucję, której zadaniem było planowanie, organizowanie, koordynowanie oraz zarządzanie szkolnictwem zawodowym. Szkolnictwo zawodowe zostało wyłączone z kompetencji resortu Ministerstwa Oświaty i podporządkowane CUSZ-owi³⁰⁾.

W okresie dwóch lat (1949—1951) CUSZ przygotował podstawowe przesłanki ustawowe, programowe i dydaktyczno-wychowawcze; w oparciu o nie Prezydium Rządu w 1951 roku³¹⁾ powzięło uchwałę w sprawie szkolnictwa zawodowego, wprowadzając następujące formy organizacyjne kształcenia, które z małymi zmianami obowiązują do dnia dzisiejszego, a mianowicie:

a) **zasadnicze szkoły zawodowe (ZSS)**, początkowo z reguły dwuletnie, obecnie dwu lub trzyletnie, przygotowujące, kwalifikowanych robotników, które pod względem profilu kształcenia specjalistycznego były raczej zawężone,

b) **technika** jako średnie szkoły zawodowe, początkowo 3, później 4 lub 5-letnie, oparte na programie 7-klasowej szkoły podstawowej, dające absolwentom kwalifikacje techników lub średnie wykształcenie pracowników nadzoru technicznego, administracji ogólnej, przemysłowej itp. oraz prawo wstępu na wyższe uczelnie,

c) **szkoły przysposobienia zawodowego (SPZ)** z okresem nauki od kilku miesięcy do półtora roku, przyjmujące młodzież powyżej 16-tu lat, nie posiadającą ukończonej siódmej klasy szkoły podstawowej; kształcą one młodzież do praktycznego wykonywania zawodu w specjalnościach nie wymagających długiego okresu nauczania; w ostatnich kilku latach oprócz szkół przysposobienia przemysłowego rozwijają się intensywnie szkoły przysposobienia rolniczego. Nauka w tych typach szkół jest oparta na programie 7-klasowych szkół podstawowych,

d) **szkoły zawodowe (zasadnicze i technika), wieczorowe i korespondencyjne (kształcenia zaocznego)**, dla młodzieży starszej i pracowników dorosłych,

e) **różnorodne krótkotrwałe specjalistyczne kursy kształcenia zawodowego.**

W 1956 roku uzupełniono dotychczasowe formy kształcenia zawodowego — utworzono roczne lub dwuletnie szkoły zawodowe oraz dwuletnie technika oparte na podbudowie programowej liceów ogólnokształcących. Szkoły te spełniają istotną rolę w stosunku do absolwentów szkół ogólnokształcących, którzy nie mogą dostać się na wyższe studia, względnie pragną wcześniej zdobyć zawód.

Wreszcie nową możliwość kształcenia zawodowego młodzieży stwarza Ustawa z 2 lipca 1958 roku o nauce zawodu, przyuczeniu do określonej pracy i warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy³²⁾, uzupełniona szeregiem zarządzeń wykonawczych. Naukę zawodu organizuje

30) Wyjątek stanowiły tu szkoły rolnicze, które podlegały Ministerstwu Rolnictwa oraz niektóre szkoły specjalistyczne podległe innym resortom.

31) *Monitor Polski* z 1951 r., nr 59 A, poz. 776.

32) *Dziennik Ustaw* z 1958 r., nr 45, poz. 226.

zakład pracy w oparciu o programy zasadniczych szkół zawodowych głównie w zakresie zajęć praktycznych. W oparciu o tę ustawę powstała koncepcja szkół przyzakładowych i międzyzakładowych, w których nauka jest zintegrowana z dotychczasowym doświadczeniem i pracą zawodową uczniów³³⁾.

IŁOŚCIOWY ROZWÓJ LICZNYCH FORM KSZTAŁCENIA
W PORÓWNANIU Z ROKIEM SZKOLNYM 1936/1937³⁴⁾:

I	l a t a			
	1937/38	1949/50	1954/55	1959/60
	2	3	4	5
Szkoły:				
Szkoły przysposobienia zawodowego	—	—	23	146
Zasadnicze szkoły zawodowe	—	—	753	1413
Technika zawodowe i szkoły zawodowe stopnia licealnego	—	—	1268	1569
Szkoły artystyczne:				
stopnia pierwszego	—	—	145	139
stopnia drugiego	—	—	70	65
Zasadnicze szkoły zawodowe specjalne	—	—	48	55
Uczniowie:				
Szkoły przysposob. zawodowego	12.657	19.688	8.620	8.890
Zasadnicze szkoły zawodowe	184.841	359.469	146.155	238.050
Technika zawodowe i szkoły zawodowe stopnia licealnego	10.031	125.097	283.989	239.766
Technika zawodowe zaoczne	—	25.956	46.024	77.374

33) Zgodnie z cytowaną ustawą młodociani (młodzież, która ukończyła 14, a nie przekroczyła 18 lat) mogą być zatrudnieni w zakładach pracy tylko w celu: a) nauki zawodu, b) przyuczenia do określonej pracy, c) odbycia wstępnego stażu po przyuczeniu. Nauka zawodu trwa od dwóch do czterech lat, zaś przyuczenie do zawodu trwa od trzech miesięcy do roku; jego zadanie polega głównie na przygotowaniu młodzieży do wykonywania najprostszych prac, które nie wymagają specjalnych kwalifikacji zawodowych. Po odbyciu szkolenia młodociani przechodzą staż pracy, trwający od sześciu miesięcy do dwóch lat, po czym składają egzaminy kwalifikacyjne. W czasie zdobywania kwalifikacji korzystają oni z pewnych przywilejów; ich czas pracy nie przekracza 36 godzin tygodniowo, a czas dokształcania w wymiarze 18 godzin tygodniowo jest wliczany do etatu i opłacany przez zakład pracy.

34) *Rocznik statystyczny 1960*, Warszawa 1960, s. 337.

	1	2	3	4	5
Szkoły artystyczne:					
stopnia pierwszego	—		19.412	15.891	17.840
stopnia drugiego	—		7.591	9.009	8.954
Zasadnicze szkoły zawodowe specjalne	—		993	2.820	3.896
Absolwenci: 1936/37					
Szkoły					
przypodob. zawodowego	8.055	—		3.218	—
Zasadnicze szkoły zawodowe	20.616	64.102		55.316	42.994
Technika zawodowe i szkoły zawodowe stopnia licealnego	2.384	27.900		42.320	28.978
Technika zawodowe zaoczne	—	2.121		6.114	—
Szkoły artystyczne:					
stopnia pierwszego	—		127	853	1.341
stopnia drugiego	—		448	963	958
Zasadnicze szkoły zawodowe specjalne	—		—	538	768

Analiza dotychczasowego rozwoju szkół zawodowych nasuwa pewne refleksje natury ogólnej. Rozbudowujące się w szybkim tempie szkolnictwo zawodowe, wyjęte spod bezpośredniego nadzoru pedagogicznego Ministerstwa Oświaty, otrzymało dużą autonomię, której ujemną stroną było przede wszystkim to, że nie zapewniało ono większości młodzieży warunków do dalszej nauki.

Szkoły przysposobienia zawodowego, zasadnicze szkoły zawodowe oraz szkoły majstrów stanowiły w zasadzie tzw. ślepe uliczki. Również w technikach mniej więcej do roku 1956 mało dbano o przygotowanie młodzieży do dalszej edukacji. W tej sytuacji jedyną szkołą przygotowującą uczniów do studiów wyższych było liceum ogólnokształcące, które w latach pięćdziesiątych pełniło funkcję szkoły selekcyjnej. Chociaż od 1953 roku ograniczono hamowanie dopływu młodzieży do liceum, to jednak oficjalnie wyrażano pogląd, że:

„...podstawowym zadaniem liceum ogólnokształcącego jest przygotowanie młodzieży do studiów w szkolnictwie wyższym³⁵⁾”.

35) Dz. U. M. O. z 1953 r. nr 4, poz. 30.

Ponadto wspomnieć wypada, że do chwili wydania dekretu o obowiązkach szkolnym, poziom nauczania w szkołach podstawowych nie zawsze był zadowalający³⁶⁾.

Rozwijające się intensywnie szkolnictwo zawodowe nie zawsze posiadało nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami, zwłaszcza pedagogicznymi. Ten stan rzeczy uległ zmianie dopiero w 1956 roku, gdy na mocy Ustawy z września tegoż roku Ministerstwo Oświaty przejęło nadmiernie rozproszone dotąd szkolnictwo zawodowe (z wyjątkiem szkolnictwa rolniczego, artystycznego, średnich szkół medycznych, szkół przyzakładowych oraz różnorodnych kursów zawodowych, które w dalszym ciągu podlegają ministerstwu resortowemu oraz instytucjom branżowym³⁷⁾).

Komasacja szkolnictwa zawodowego przyczyniła się w dużym stopniu do zsynchronizowania, integracji programowej i wychowawczej różnych form kształcenia — oraz „spedagogizowania” szkół zawodowych. Jest to zarazem przesłanka, w oparciu o którą nastąpi z czasem urzeczywistnienie zasady jednolitości szkolnictwa.

W rozwoju szkolnictwa zawodowego daje się zauważyć inne istotne zjawisko — zwiększenie przyjęć do szkół średnich o kierunku zawodowym w stosunku do przyjęć do szkół o kierunku ogólnokształcącym. Nawet w ostatnich latach obserwujemy tu zdecydowaną przewagę na korzyść szkół zawodowych. W roku szkolnym 1960/1961 do szkół średnich przyjęto: zawodowych 52,6%, ogólnokształcących 24,8%, zaś w roku szkolnym 1963/1964 do zawodowych 59,2%, ogólnokształcących 18,7%, absolwentów szkół podstawowych. Zwyżkę tę otrzymano nie przez zwiększenie liczby absolwentów, przyjmowanych do szkół średnich zawodowych, gdzie odsetek ten w ostatnich czterech latach nie przekroczył 17,8%, lecz przez zwiększenie liczby absolwentów przyjmowanych do zasadniczych i niższych szkół zawodowych, gdzie odsetek w analogicznym okresie wzrósł do 43,1% oraz przez zmniejszenie przyjęć do średnich szkół ogólnokształcących, gdzie ten odsetek w ostatnich czterech latach spadł z 24,8% do 18,3%.

Nadmienić przy tym wypada, że dotychczasowa polityka w tej dziedzinie, realizująca stosunek przyjęć do szkół zawodowych i ogólnokształcących, krzywdzi młodzież ze środowisk wiejskich. Nie dysponujemy dokładną statystyką, która by nam pozwoliła na przeprowadzenie analizy struktury socjalnej młodzieży w poszczególnych typach szkół, przeto ograniczymy się do zasygnalizowania tego problemu według pochodzenia młodzieży ze środowisk miejskich i wiejskich, np. w roku szkolnym 1962/1963 spośród 250.000 absolwentów szkół podstawowych miejskich i 277.600 absolwentów szkół wiejskich przyjęto:

36) Por. M. in. 1) M. Falski, *Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego*, Wrocław 1957, 2) W. Ozga, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Warszawa 1960, 3) M. Pęcherski, o.c.

37) *Dziennik Ustaw R. P.* z 1956 r. nr 42, poz. 186.

Rodzaj szkół	absolwentów szkół miejskich	absolwentów szkół wiejskich
do niższych szkół zawodowych	1,3%	13,8%
do zasadniczych szkół zawodowych	43,2%	32,6%
do średnich szkół zawodowych	23,3%	12,5%
do średnich szkół ogólnokształcących	28,2%	11,8%
Ogółem:	96,0%	70,7%

Spośród absolwentów miejskich szkół podstawowych nie wchodzi więc do szkół średnich szczerbi tylko 4%, czyli około 10.000, gdy spośród absolwentów szkół wiejskich 29,3%, czyli ponad 80.000. Do szkół niższych i zasadniczych wchodzi 44,4% absolwentów szkół miejskich i 46,4% absolwentów szkół wiejskich. Natomiast do średnich szkół (zawodowych, ogólnokształcących, artystycznych II stopnia) — 51,5% absolwentów szkół miejskich i tylko 24,3% absolwentów szkół wiejskich³⁸⁾.

Z dotychczasowej analizy wynika, że hasło szkoły jednolitej zostało w zasadzie zrealizowane w zakresie powiązania szkoły podstawowej i szkoły średniej (ogólnokształcącej). Jeśli chodzi o przebudowę dualistycznego systemu szkolnego o dwóch różnych typach szkół, które zapewniały wykształcenie młodzieży z dwóch różnych klas społecznych, w jednolity system szkolnictwa, dostępnego dla całej młodzieży, a zróżnicowanego jedynie na zasadzie przygotowania, uzdolnień oraz zainteresowań uczniów, to okazuje się, że daleko nam jeszcze do pełnej jednolitości.

Przytoczone liczby wskazują, że szkolnictwo zawodowe jest jeszcze w dużym stopniu „przywilejem” ludności wiejskiej; nie jest jeszcze ono w pełni określonym kierunkiem kształcenia, który jest wybierany przez każde dziecko. Wśród sporej części społeczeństwa, zwłaszcza inteligencji, panuje jeszcze dziś przekonanie, że kształcenie młodzieży w liceach ogólnokształcących jest bardziej wartościowe, że w pewnym stopniu ma ono wyróżniać społecznie uprzywilejowanych. Ta opinia rzutuje — jak sądzę — w dużym stopniu na strukturę socjalną uczniów zarówno w liceach ogólnokształcących, jak i szkołach zawodowych.

Zakłady kształcenia nauczycieli

Punktem wyjścia wszelkich tendencji reform w zakresie kształcenia nauczycieli, zarówno przed jak i po wojnie, było przyjęcie tezy, że poziom przygotowania nauczycieli wyznacza koncepcja szkoły powszechnej i jej rola w systemie szkolnym oraz społeczna funkcja tego systemu.

Ukształtowana w okresie powojennym koncepcja kształcenia ogólnego na poziomie podstawowym zawiera cztery zasadnicze elementy³⁹⁾.

38) Por. M. F a ł s k i, „Wież współczesna”, 1964 r. nr 10, poz. 29.

39) Por. B. S u c h o d o ł s k i, *Aktualne zagadnienia...* o.c. s. 295 i nast.

Po pierwsze: szkoła podstawowa obejmuje elementy wiedzy o świecie w takim zakresie, jaki jest niezbędny z punktu widzenia nowoczesnej nauki.

Po drugie: program tej szkoły obejmuje elementy kształcenia technicznego. Wprawdzie zagadnienie to jest przedmiotem różnorodnych eksperymentów, prób i dyskusji, ale sam postulat kształcenia politechnicznego nie podlega wątpliwości.

Po trzecie: program szkoły podstawowej zawiera elementy kształcenia estetycznego, staje się powoli jednym z elementów kształcenia ogólnego.

Wreszcie czwarty problem, to kształcenie społeczne młodzieży. Świat współczesny jest złożony; aby w nim racjonalnie i efektywnie funkcjonować, trzeba rozporządzać określonymi zasobami empirycznej wiedzy społecznej. Jest to integralny program szkoły podstawowej.

Realizacja tych zadań wymaga dobrego przygotowania merytorycznego i pedagogicznego nauczycieli.

W pierwszych latach powojennych władze państwowe zmuszone były, ze względu na brak nauczycieli, rozbudowywać różne formy kształcenia i doksztalcania, zarówno na poziomie średnim, jak i wyższym, by podoląć potrzebom praktyki pedagogicznej. Są to na ogół rzeczy znane i nie ma potrzeby ich omawiać. Ponadto są one częściowo opracowane w literaturze przedmiotu⁴⁰⁾. Pragnę tylko wspomnieć o aktualnych formach kształcenia oraz tendencjach ich rozwoju.

Od 1957 roku w obowiązującym u nas trójstopniowym systemie kształcenia nauczycieli wprowadzono istotne zmiany⁴¹⁾.

Po pierwsze: pozostawiono w dalszym ciągu 4-letnie licea pedagogiczne, w których w 1957 roku przedłużono naukę do lat pięciu; zadania liceów ograniczono w zasadzie do przygotowania nauczycieli dla klas 1—4.

Po drugie: utworzono 2-letnie studia nauczycielskie na podbudowie szkoły średniej z zadaniem przygotowania nauczycieli dla klas 5—7 oraz rozbudowano 3-letnie studia zaoczne na tym poziomie.

Po trzecie: przedłużono okres nauki w WSP do 4-rech lat i wprowadzono na zakończenie studiów egzaminy magisterskie, zaś na wydziałach zaocznych WSP naukę przedłużono do lat 5-ciu.

Po czwarte: wszystkich nauczycieli uczących w klasach 5—7 zobowiązano, by w terminie do 1963 roku ukończyli SN-y lub złożyli egzamin uproszczony.

Wprawdzie zmiany te były zapewne — w stosunku do stanu poprzedniego — krokiem naprzód, ale z perspektywy czasu stwierdzić można, iż owo kopiowanie wzorów radzieckich nie zdało w pełni egzaminu praktycznego, ty mbardziej, że autorzy tych form kształcenia nauczycieli już dawno od nich odstąpili. Nawet nieznaczna reorganizacja nowych instytucji

40) Por. m. in.: 1. W. Ozga, o.c., 2. K. Wojciechowski, *Z historii kształcenia kadr nauczycielskich w Polsce*, W: *Pedagogika na usługach szkoły* (Red. F. Korniszewski), Warszawa 1964 r.

41) Por. Dz. U. M. O. z 1955 r. nr 7, poz. 57.

— SN-ów w 1957 roku nie usuwa ich podstawowych mankamentów⁴². Ze względu na brak ich stabilności w systemie szkolnym w szeregach nauczycielskich oraz wśród młodzieży rodzą się — jak sądzę — słuszne obiekcje przeciwko tej formie kształcenia nauczycieli.

W wyniku ukształtowanych form kształcenia nauczycieli stan kwalifikacji zatrudnionych w szkolnictwie powszechnym w roku szkolnym 1959/1960 przedstawiał się następująco⁴³): 6,3% nauczycieli nie posiadało średniego przygotowania pedagogicznego, 75% posiadało średnie wykształcenie, 17,3% niepełne wyższe (SN) i wyższe.

Wprawdzie do chwili bieżącej sytuacja w tej dziedzinie zmieniła się zapewne na lepsze, niemniej jednak wydaje się, że realizacja powszechnego nauczania w zakresie szkoły 8-klasowej wymaga wcielenia w życie prastarych postulatów zawodowego ruchu nauczycielskiego — przygotowania nauczycieli do szkół podstawowych na poziomie wyższym. W ten sposób system kształcenia nauczycieli zostałby wreszcie ujednolicony. Takie zresztą stanowisko reprezentuje organizacja nauczycielska — Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Oświata dorosłych

„Terminem oświata dorosłych określa się zinstytucjonalizowane formy działalności oświatowej obejmujące młodzież dorastającą w wieku pozaszkolnym i dorosłych. Przed oświatą dorosłych stoi współcześnie bardzo rozległy zespół zadań, które realizowane są w różnorodnych instytucjach i formach, z trudem dających się sklasyfikować. Oświata dorosłych zaspokajać bowiem musi złożone i różnorakie potrzeby współczesnych ludzi, wynikające z dynamiki rozwojowej społeczeństwa, kultury, techniki produkcji; ponadto ta dziedzina działalności oświatowej ma za zadanie zaspokajanie indywidualnych zainteresowań i potrzeb współczesnego człowieka, stwarzanie możliwości aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym. Przed oświatą dorosłych stoi też zadanie dopełnienia wykształcenia podstawowego wśród tych grup ludzi, które nie uzyskały odpowiedniego poziomu wykształcenia w okresie młodości⁴⁴)”.

Polska Ludowa odziedziczyła w spuściznie po okresie międzywojennym i latach okupacji wręcz tragiczną sytuację w dziedzinie oświaty dorosłych⁴⁵). Z tego też względu przed oświatą dorosłych w pierwszych latach powojennych stanęły szczególnie duże zadania, obejmujące dwie podstawowe dziedziny:

42) Reorganizacja ta polegała na tym, że odstąpiono od przygotowania nauczycieli do prowadzenia dwóch przedmiotów w klasach 5 — 7, a wprowadzono metodykę nauczania początkowego z jednoczesnym ograniczeniem specjalizacji do jednego przedmiotu. Cel tych zmian sprowadza się do tego, by absolwenci SN-ów mogli uczyć wszystkich przedmiotów w klasach 1—4 oraz jednego przedmiotu w klasach 5—7.

43) K. Wojciechowski, o.c. s. 322.

44) R. Wroczyński, *Oświata dorosłych w okresie dwudziestolecia Polski Ludowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964, nr 1 s. 68.

45) Nie dysponujemy szczegółowymi danymi, które by odzwierciedlały stan wykształcenia ludności w ostatnich latach okresu międzywojennego. W tej sytuacji ograniczymy się tylko do stwierdzenia, że według powszechnego spisu ludności z 1931 roku było 23,1% analfabetów, co w liczbach bezwzględnych wyrażało się cyfrą 6 545 000, nie licząc dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, pozostających poza szkołą. Por. R. Wroczyński, *Oświata dorosłych...* o.c., s. 69.

- a) szeroką akcję uświadamiającą, zmierzającą do włączenia społeczeństwa w nurt aktywnego uczestnictwa w budowaniu nowego ustroju,
- b) wyrównanie zacofania oświatowego.

Ogólnie stwierdzić można, iż najbardziej znamienym rysem w rozwoju oświaty dorosłych w Polsce Ludowej jest to, że stanowiła ona jeden z torów polityki oświatowej państwa. Wprawdzie cele oświaty dorosłych w dwudziestolecie uległy pewnym modyfikacjom, zwłaszcza w latach 1945—1956, ale ich myśl przewodnia pozostała w zasadzie niezmienną; ogranicza się ona do upowszechnienia wykształcenia ogólnego i zawodowego wśród najszerszych kręgów ludności oraz kształtowania naukowych poglądów i przekonań. Ponadto pojęcie oświaty dorosłych uległo poszerzeniu, ukształtowało się przekonanie, że masowej działalności oświatowej, jeśli ma ona być skuteczna, towarzyszyć powinna szeroka aktywizacja poszczególnych środowisk, budzenie i kształtowanie zainteresowań oraz stwarzanie warunków dla ich zaspokajania.

„Pojęciu oświaty dorosłych jako systemu wykładów i kursów rozszerzających poznanie człowieka — przeciwstawiono działalność oświatową obejmującą różnorodne formy aktywności kulturalno-oświatowej, włączającej do uczestnictwa w kulturze 46)“.

W rozwoju oświaty dorosłych, zwłaszcza w ostatnim dziesięcioleciu, zwrócono szczególną uwagę na aktywizację środowisk prowincjonalnych, na wykorzystanie w działalności oświatowej elementów tradycji i kulturowej specyfiki regionalnej. Wreszcie wspomnieć wypada, że w ostatnim dziesięcioleciu centralne planowanie działalności oświatowej zostało zintegrowane z szeroką oddolną inicjatywą oświatowo-kulturalną.

Tym nowym elementem polityki oświatowej towarzyszy rozbudowa przeróżnych instytucji, które poszukują nowych metod i form pracy, stwarzając jak najbardziej sprzyjający klimat dla wszelkiej inicjatywy i eksperymentów. Należy również wspomnieć, że w rozwoju systematycznego kształcenia dorosłych dużą rolę odgrywa system bodźców ekonomicznych, uzależnienie awansu zawodowego od stopnia zdobytych kwalifikacji oraz stworzenie warunków (urlopy) umożliwiających pracownikom uzupełnienie wykształcenia w toku pracy zawodowej.

W sumie zakres czynności oświaty dorosłych jest bardzo szeroki i obejmuje duży splot zagadnień o charakterze kompensacyjnym, które są związane z zaspokajaniem potrzeb wynikających z aktywnego uczestniczenia w skomplikowanych warunkach rozwoju społeczeństwa i kultury.

Pełniejszy obraz dróg rozwojowych oraz osiągnięć oświaty dorosłych w dwudziestolecie obrazują dane liczbowe w oparciu o dokonaną typologię form oświaty dorosłych, opracowaną przez R. Wroczyńskiego 47).

46) Tamże, s. 74.

47) Por. *Zarys pedagogiki*, T. II (Red. B. Suchodolski), Warszawa 1962, s. 470—474.

NAUCZANIE POCZĄTKOWE DOROSŁYCH

	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Zespoły (kursy) czytelnicze	4.800	7.100	4.349	5.330	4.932	4.859	4.504	5.042	6.309
Absolwenci kursów (zespołów) czytelniczych	48.000	81.124	45.075	47.237	44.030	41.450	35.271	43.635	67.804

Zapobieganie powrotnemu analfabetyzmowi w Polsce Ludowej (wg danych Ministerstwa Oświaty) ⁴⁸⁾.

KSZTAŁCENIE SYSTEMATYCZNE NA POZIOMIE SZKOŁY PODSTAWOWEJ I ŚREDNIEJ

Rok szkolny	Szkoły podstawowe						Licea	
	szkół	uczniów	szkół	uczniów	szkół	uczniów	szkół	uczniów
1959/60	823	61.089	619	53.691	204	7.398	166	43.532
1960/61	917	87.798	699	78.714	218	9.084	179	50.324
1961/62	885	86.363	—	—	—	—	183	56.983

Rozwój liczbowy stacjonarnych szkół dla pracujących w latach 1959/60 — 1961/62 ⁴⁹⁾.

KSZTAŁCENIE KORESPONDENCYJNE

Rok szkolny	Korespondencyjne licea ogólnokształcące			
	szkoły	uczniowie	punkty konsultacyjne	uczniowie zarejestrowani w punkt kons.
1959/60	41	23.003	139	15.194
1960/61	41	25.845	195	17.031
1961/62	41	26.520	—	—

48) Cyt. za J. Landy-Tołowińską, *Analfabetyzm w Polsce i na świecie*, Warszawa 1961, s. 85.

49) Nie chcąc przytaczać za dużo danych liczbowych z tego zakresu, ograniczam się tylko do przedstawienia ilościowego tych instytucji w ostatnich latach — do chwili rozpoczęcia wcielania w życie Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 roku.

Przykładowo tylko wspomniemy, że w 1947/48 roku szkolnym do trzyletnich szkół powszechnych dla dorosłych uczęszczało 44 592 uczniów, na kursach dokształcających na poziomie szkoły podstawowej uczyło się 174 230 uczniów do szkół średnich dla dorosłych uczęszczało 44 637 słuchaczy, zaś na kursach w zakresie szkoły średniej uczyło się 12 254 uczniów.

Świadectwo ukończenia pełnej szkoły podstawowej uzyskało 38 699 absolwentów szkół i kursów dla dorosłych, zaś świadectwa maturalne w średnich szkołach ogólnokształcących oraz na kursach na poziomie średnim uzyskało 8961 absolwentów, 75% absolwentów szkół i kursów dla dorosłych było pochodzenia robotniczo-chłopskiego, natomiast liczba absolwentów szkół średnich wynosiła 51%.

Por. M. Siemieński, *Zagadnienia szkolnictwa dla dorosłych. Organizacja nauczania*, Kraków 1961, s. 124 i nast.

Dane liczbowe zawarte w tabelach czerpałem ze źródła: *Statystyka Szkolnictwa*, Warszawa 1962, s. 145 i nast.

ROZWÓJ KURSÓW JĘZYKÓW OBCYCH DLA PRACUJĄCYCH

Rok szkolny	Rosyjski		Angielski		Niemiecki		Francuski		Inne		Esperanto	
	kur-sów	uczeń-ników	kur-sów	uczeń-ników	kur-sów	uczeń-ników	kur-sów	uczeń-ników	kur-sów	uczeń-ników	kur-sów	uczeń-ników
1959/60	1.273	17.616	608	14.267	269	6.006	109	2.253	20	245	23	545
1960/61	1.740	26.772	908	19.000	413	8.345	143	2.824	26	410	15	259
1961/62	1.945	32.763	941	20.839	504	11.652	179	3.426	28	429	6	120

BIBLIOTEKI, CZYTELNICZTWO, NOWE OŚRODKI UPOWSZECHNIENIA KULTURY,
FORMY TWÓRCZOŚCI ARTYSTYCZNEJ 50)

Nazwa	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955
Publiczne biblioteki powszechne	3.885	4.193	4.187	4.354	4.508	4.585	5.110
Punkty biblioteczne	17.316	18.131	20.160	23.679	26.381	28.862	28.969
W tym na wsi	16.658	17.166	19.425	21.283	23.962	26.966	26.835
Księgozbiór w tys. tomów	6.579	10.373	13.598	16.661	18.643	21.198	22.905
W tym bibliotek gromadzkich	2.130	3.852	5.255	6.319	7.179	8.549	9.910
Liczba tomów na tys. miesz.	268	414	533	641	703	785	832

Nazwa	1956	1957	1958	1959	1960	1961
Publiczne biblioteki						
powszechne	5.990	6.650	6.594	6.818	7.033	7.368
Punkty biblioteczne	27.651	23.424	22.084	22.292	23.974	33.337
w tym na wsi	25.751	21.941	20.714	19.569	21.640	—
Księgozbiór w tys. tomów	24.029	25.496	27.056	29.100	31.145	33.293
W tym bibliotek gromadzkich	10.519	11.221	11.925	12.900	14.000	15.100
Liczba tomów na tys. mieszkańców	856	893	933	986	1.042	—

50) Statystyka Szkolnictwa, Warszawa 1962, s. 151.

UNIwersytety powszechnie i ludowe⁵¹⁾

Rok	Uniwersytety powszechnie	Sluchacze
1956/57	210	11 000
1957/58	629	40 395
1958/59	999	58 938
1959/60	1247	62 938
1960/61	1580	87 341
1961/62	2234	136 595

Powyższe dane uzupełnić należy jeszcze danymi liczbowymi, obrazującymi upowszechnienie technik audiowizualnych — kina, radio, telewizji.

W rozwoju kinematografii na uwagę zasługują kina oświatowe i instruktażowe, służące potrzebom działalności kulturalno-oświatowej. W 1958 roku było ich 274. W tym roku liczba miejsc w kinach na 1000 mieszkańców wynosiła: w miastach — 28,6, na wsi — 11,6. Liczba radioodbiorników wzrosła w 1958 roku do 154 na 1000 mieszkańców. W niezwykle szybkim tempie rozwija się telewizja: w 1961 roku zarejestrowano 425 919 telewizorów, w tym 367 925 w miastach i 57 994 na wsi. W 1958 roku liczba amatorskich zespołów artystycznych widowiskowych wynosiła 10 222, w których pracowało 163 900 uczestników⁵²⁾. Terenem działalności zespołów amatorskich zarówno teatralnych, jak muzycznych, są przede wszystkim domy kultury, świetlice i kluby. W ostatnich latach instytucje te, a zwłaszcza domy kultury, zatrudniają personel fachowy i pełnią funkcje usługowe wobec amatorskich zespołów artystycznych. Tak więc w kategorii zawodów kształtuje się nowa specjalność pracownika kulturalno-oświatowego.

Ogólnie stwierdzić można, że oświata dorosłych awansowała do rangi ogniwa systemu oświatowo-wychowawczego. Wyrazem tego jest fakt, że ogniwo to jest oparte na podstawie legistatywnej, a budżet państwa stanowi podstawę do prawidłowego funkcjonowania placówek oświaty dorosłych.

UWAGI KOŃCOWE

Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1965 roku otwiera szerokie możliwości dla rozwoju szkolnictwa i wraz z tym dla polityki oświatowej. Wytycza ona główne kierunki rozwoju systemu szkolnego, wobec czego działalność władz oświatowych w tej dziedzinie toczyć się może w ramach ustawy różnymi drogami.

W założeniach ogólnych ustawa głosi, iż:

„rozwój oświaty i wychowania zapewnia każdemu obywatelowi zdobycie wykształcenia podstawowego oraz dostępność wszystkich szczebli i kierunków kształcenia w zależności od zainteresowań i uzdolnień”.

51) Cyt. za R. Wroczyńskim, *Oświata dorosłych...* o.c., s. 89.

52) Por. R. Wroczyński, *Oświata dorosłych...* o.c., s. 91.

Postulat ten, oparty przede wszystkim na przesłankach psychologicznych, jest tak sformułowany, jak gdyby kierunki edukacji miały bezpośrednio odpowiadać zainteresowaniom i uzdolnieniom młodzieży, gdy tymczasem muszą one być również, a nawet przede wszystkim, adekwatne do potrzeb rozwoju gospodarki narodowej. Szkolnictwo ponosi i będzie ponosić odpowiedzialność za takie przygotowanie dorastającego, a w dużym stopniu i dorosłego pokolenia, które zapewni im miejsce w gospodarce i kulturze narodowej. Chodzi tu zatem o racjonalną integrację kierunków rozwoju edukacji z zainteresowaniami i uzdolnieniami młodzieży i dorosłych. Jest to nie tylko problem teoretyczny; od jego teoretycznego opracowania i praktycznego rozwiązania zależy w dużym stopniu dalszy kierunek rozwoju poszczególnych ogniw systemu szkolnego.

Obecna organizacja systemu szkolnego to wielka mozaika różnych typów szkół, rozmaitych przejść i powiązań programowych; system ten rozbudowany został z myślą o udostępnieniu młodzieży wszystkich stopni nauki, lecz trzeba zaznaczyć, że narusza on jednolitość ustroju szkolnictwa. Wielokrotnie powodem łatwych nieporozumień staje się nie dość ostro zdefiniowana terminologia. Przykładem tego są różne nazwy szkół średnich. Jest to również dość ważki problem, który czeka na opracowanie.

Ustawa nie wskazuje również najważniejszego kierunku rozwoju poszczególnych ogniw systemu szkolnego, nie ustala żadnych form kształcenia jako przejściowych oraz jako przyszłościowych; otwiera ona szeroko wszystkie drogi, pozostawiając władzom wykonawczym szerokie kompetencje—wybór i ustalenie idei przewodniej dla perspektywicznego rozwoju organizacyjnego, ustawowego i programowego tego najbardziej złożonego działu w systemie szkolnym. Ten stan rzeczy kryje w sobie pewne niebezpieczeństwa, które już obecnie dają się zaobserwować; chodzi tu mianowicie o uleganie doraźnym potrzebom, być może nawet aktualnie uzasadnionym: Wydaje się, iż owo uleganie aktualnym potrzebom, jeśli jest to konieczne, musi być bardzo oględne, ponieważ może zahamować to, co dla perspektywicznego rozwoju systemu szkolnego jest najistotniejsze — rozwój nurtów głównych, które

„[...] mają zmierzać ku kształtowaniu ustroju, podnoszącego planowo poziom ogólnego wykształcenia i zbliżającego dziś tak różne drogi tego kształcenia do ogółu młodzieży”⁵³).

W referacie stwierdziliśmy, że w okresie powojennym nastąpił olbrzymi awans szkolnictwa zawodowego, że szkolnictwo stało się istotnym czynnikiem walki o nowy stosunek do pracy zawodowej, o podniesienie poziomu pracy i jej wydajności. Wydaje się, iż mimo dużych i bezspornych osiągnięć w tej dziedzinie, na rozwoju wielokierunkowej edukacji zawodowej zaciężyła w dużym stopniu opinia — nie w teorii, lecz w praktyce — że szkolnictwo to powinno odzwierciedlać istniejący aktualnie stan kultury pracy, że nie zawsze doceniano tę prawdę, iż walka o postęp w tej dziedzinie wygrywana być musi nie tylko w zakładach pracy, ale również w szkolnictwie przygotowującym kadrę dla gospodarki narodowej. Jeśli pragniemy,

53) M. Falski, *Problematyka organizacyjna... o.c.*, „Wies Współczesna”, 1964 r. nr 10, s. 17.

by edukacja zawodowa dorównywała potrzebom produjących zakładów pracy, to musimy dążyć do tego, by szkolnictwo było w pełni unowocześnione i mogło współdziałać w walce o postęp w zakresie kultury pracy. Z tego punktu widzenia kształcenie zawodowe musi się dopracować tych cech, których w zasadzie nie posiadało dotychczas — musi ono kształtować u wychowanków te właściwości, dzięki którym będą oni stawali się zdolnymi do pracy zawodowej na nowoczesnym poziomie. Chodzi tu przede wszystkim

„[...] o zdolność inteligentnego traktowania wykonywanej pracy, chodzi o zdolność dotrzymywania kroku temu wszystkiemu, co nowe. Problem wykształcenia umysłowego staje się w ten sposób jednym z zasadniczych problemów zawodowego szkolenia i to zarówno w sensie przekazania określonej wiedzy, jak i w sensie wykształcenia umysłowej sprawności 54)”.

Z tego punktu widzenia w procesie kształcenia zawodowego, niezależnie od poziomu i kierunku, muszą być silnie akcentowane elementy wiedzy naukowej w zakresie podstawowym oraz elementy sprawności intelektualnej, które pozwalają na wykonywanie pracy w sposób racjonalny i refleksyjny oraz przekształcanie jej, zgodnie z najnowszymi osiągnięciami nauki i techniki w danej dziedzinie.

Wydaje się, że w ten sposób można będzie przezwyciężyć dualizm w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego. Pełna jednolitość systemu szkolnego, odpowiadająca naszym warunkom społeczno-ustrojowym oraz najbliższym tendencjom ich rozwoju, wymaga nie tylko zapewnienia pełnej drożności pomiędzy poszczególnymi etapami edukacji; wymaga ona również zespolenia szkolnictwa ogólnokształcącego i szkolnictwa zawodowego. Jest to — jak sądzę — jedno z podstawowych zadań polityki oświatowej w okresie realizacji reformy szkolnej. Zagadnienie to wymaga również opracowania teoretycznego — wymaga przeciwstawienia się zarówno utopijnym poglądom, że edukacja jest jedyną drogą skutecznej walki o lepszą przyszłość, jak i nihilistycznemu oraz konformistycznemu sceptycyzmowi, który orzeka, że szkolnictwo może być usytuowane na końcu rozwoju procesów historycznych.

Gdy mowa o jednolitości szkolnictwa, to wspomnieć należy, że w dotychczasowej polityce oświatowej w sposób niedostateczny uwzględniono stworzenie możliwości równego startu dla młodzieży; chodzi tu zwłaszcza o rozwój instytucji wychowania przedszkolnego oraz o poziom organizacyjny i naukowy szkół podstawowych w środowisku wiejskim.

Wyniki badań pedagogicznych i socjologicznych wskazują, że równość startu i awansu intelektualnego młodzieży wymaga zbliżenia poziomu środowisk wychowawczych w procesie edukacji dorastającego pokolenia. Ponieważ w chwili obecnej dalecy jeszcze jesteśmy od likwidacji różnic społeczno-kulturowych środowisk: miejskiego i wiejskiego, przeto wydaje się, że wpływ wychowawcze środowiska wiejskiego winny być, przynajmniej w pewnym stopniu, kompensowane przez instytucję wy-

54) B. Suchodolski, *Aktualne zagadnienia...* o.c., s. 284.

chowania przedszkolnego i szkoły podstawowe. Jest to również jedno z podstawowych zadań polityki oświatowej w okresie realizacji reformy szkolnej.

Rozwój szkolnictwa i oświaty w Polsce Ludowej wskazuje — jak sądzę — na to, że system szkolny jest nie tylko konsumentem dochodu narodowego, wytwarzanego głównie w sferze produkcji, ale szkolnictwo i oświata mają też bezpośredni lub pośredni wpływ na sam proces produkcji. Od stopnia wykształcenia ogólnego i zawodowego, zarówno dorastającego jak i dorosłego pokolenia, zależy ich udział w procesie produkcji oraz racjonalny współudział w życiu społeczno-politycznym. Błędne są krążące w różnych sferach opinie, jakoby polityka oświatowa zależała od potrzeb i możliwości gospodarki narodowej. Takie poglądy są efektem niewoli myśli i czynu.

W ostatnich latach zaczął się kształtować pogląd zarówno za granicą⁵⁵⁾, jak i w Polsce⁵⁶⁾, że wzrost produkcji w gospodarce narodowej stwarza możliwości rozwoju oświaty, wyzwalaając odpowiednie źródła, ale jednocześnie oświata jest jednym z zasadniczych czynników rozwoju gospodarczego. Dotychczas traktowano szkolnictwo jako wydatek na konsumpcję. W tej chwili zaczyna się patrzeć na szkolnictwo jako na inwestycję. W ogólności stwierdzić można, że kształcenie staje się z istoty rzeczy faktem ekonomicznym i że człowiek staje się najbardziej rentownym kapitałem. Edukacja staje się powoli inwestowaniem w człowieka.

O. Lange wyraża pogląd, że wnikliwe zrozumienie historycznego procesu przechodzenia społeczeństwa ludzkiego od jednej formacji do drugiej wymaga znajomości czynnika powodującego zachwianie wewnętrznej równowagi formacji społecznych, podważającego wzajemne dostosowanie ich części składowych.

„Tym czynnikiem — stwierdza on — jest rozwój sił wytwórczych, zmiany w sposobie oddziaływania człowieka na przyrodę w procesie edukacji i rosnąca w związku z tym, umiejętność człowieka przekształcania przyrody, przystosowania jej do swoich potrzeb⁵⁷⁾”.

Transponując powyższą tezę ekonomiczną na język ekonomiki oświaty skonstatujemy, że szkolnictwo jest nie tylko konsekwencją, ale również niezbędnym warunkiem prawidłowego rozwoju gospodarczego; wpływa ono na planowany i efektywny rozwój gospodarki narodowej. Z tego punktu widzenia inwestycji na szkolnictwo nie można traktować jako wydatków na usługi socjalno-kulturalne, a pracy nauczyciela jako nieproduktywnej, chociaż koniecznej.

55) a) S.G. Strumilin, *Efektywność oświaty w ZSRR*, (tłumaczenie), „*Wychowanie*”, 1963 nr 18, b) Tenże, „*Efektywność obrazowania w ZSRR*”, „*Narodowe obrazowanie*”, 1962 nr 6, c) *Association Internationale des Universités, quelques aspects économiques du développement de l'éducation en Europe*, Paris 1961, d) Fr. Edding i W. Albers, „*Die Schulausgaben*” 1960/70 (Versuch einer Vorausschätzung des Bedarfs der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und der Möglichkeiten seiner Finanzierung, Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Frankfurt 1960).

56) a) B. Suchodolski, *Ekonomika oświaty — główne problemy oświaty*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*”, 1964. b) J. Woźnicka, *Uwagi o wydatkach na oświatę w latach 1951—1961*, „*Materiały i Studia*” 1964, nr 1.

57) O. Lange, *Ekonomia polityczna*, T. I. Warszawa 1959, s. 36.

To niepełne czy niewłaściwe zrozumienie roli i rangi edukacji w procesie rozwoju gospodarki narodowej, niedostateczne docenianie wpływu kształcenia na życie gospodarcze, znalazło — jak sądzę — szczególnie bolesne odbicie w sytuacji materialnej niektórych zawodów, a przede wszystkim zawodu nauczycielskiego. O ile w rozwoju szkolnictwa notujemy bezspornie duże osiągnięcia, o tyle sytuacja materialna nauczycieli czeka jeszcze na właściwe rozwiązanie.

W ostatnich latach pojawiło się kilka publikacji na temat wpływu kwalifikacji pracowników na efekty produkcji. Ponadto na gospodarczy, inwestycyjny, technologiczny i produkcyjny efekt nauki i wykształcenia zwrócili również uwagę ekonomiści⁵⁸⁾.

Problemy te stały się przedmiotem badań naukowych i stanowią zapewne podstawę do wyodrębnienia się nowej specjalizacji — ekonomiki oświaty. Jest to jednak perspektywa przyszłości. Dotychczasowe wyniki badań w tej dziedzinie, przeprowadzone głównie przy pomocy metod statystycznych, a w niektórych przypadkach i matematycznych, okazały się dość iluzoryczne. Okazuje się, że wszelkie porównania nakładów na rozwój różnych form kształcenia, z dotychczasowym przyrostem dochodu narodowego, który powstaje w wyniku tego rodzaju nakładów, zbliża nas w pewnym stopniu do poszukiwanej prawdy, wskazuje ogólnie drogę do jej znalezienia, ale jednak nie wiedzie do twierdzeń dostatecznie uzasadnionych i pewnych. Nowa dyscyplina — ekonomika oświaty, posiada w zasadzie wyodrębniony przedmiot badań, ale jej metody badań są dość prymitywne, a rezultaty prac naukowo-badawczych wciąż wielce mistyfikujące.

W Polsce Ludowej ukształtował się wielocłonowy system szkolny, który swoim zasięgiem obejmuje nie tylko dzieci i młodzież; w dużym stopniu obejmuje on również społeczeństwo dorosłe.

Stwierdzić można, że system ten posiada opracowane podstawowe zasady i normy, które stanowią mniej lub bardziej zwarty i jednolity układ, określający postępowanie pedagogiczno-dydaktyczne w procesie kształcenia i wychowania.

W odniesieniu do wielu ogniw systemu szkolnego, a zwłaszcza szkolnictwa zawodowego, ów zbiór norm i zasad jest oddzielony od swej teoretycznej podstawy i reguluje postępowanie pedagogiczno-dydaktyczne nauczycieli niezależnie od teorii. W tej sytuacji normy te i zasady ocenia się jako praktyczne wskazania do wykonania obowiązków nauczycieli. W zasadzie odpowiadają one na pytanie, „co trzeba robić”, ale nie odpowiadają na pytanie: „dlaczego to tak należy robić”. Sytuacja ta wielokrotnie powoduje, że normy te i zasady przekształcają się w dogmatyczne kanony, że pełnią funkcję „receptualnej pedagogiki”. Często nie dostrzega się tego, że stają się one źródłem rutyny zawodowej.

Każdy system szkolny posiada dwie strony: teoretyczną i praktyczną. Jest on połączeniem teorii i praktyki. Obie te dziedziny teoretyczna i praktyczna są nawzajem od siebie zależne i nawzajem się uzupełniają. Dyscypliny pedagogiczne określają treść pojęć i podstawowych

58) Por. I. Szaniawski, *Oświata zawodowa i nauki pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny”, 1965 nr 3.

praw, wchodzących w zakres kształcenia i wychowania, uzasadniają je i ujmują w logicznie zwarty system. Ponadto dyscypliny te uogólniają cele i środki kształcenia i wychowania, analizują je, uzasadniają, podporządkowują w systematyczne układy na podstawie przesłanek logicznych, analizują krytycznie związki, jakie między nimi zachodzą. W ten sposób tworzą one jednolity system pedagogiczny, który stanowi podstawę dla opracowania norm i zasad regulujących proces kształcenia i wychowania.

Jeśli z tego punktu widzenia spojrzymy na rozwój systemu szkolnego, to trzeba stwierdzić, że jego aktualny poziom nie jest zadowalający. Przyczyna tego stanu rzeczy tkwi w niedorozwoju dyscyplin pedagogicznych, zwłaszcza jeśli zważymy, że grono pedagogów—teoretyków jest bardzo nieliczne i nie może — siłą rzeczy — podołać potrzebom praktyki pedagogicznej. Jedną z podstawowych przyczyn jest również bierna — z wyjątkiem nielicznych przypadków — postawa nauczycieli.

W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera problem kształcenia nauczycieli; chodzi tu nie tylko o ich przygotowanie teoretyczne, ale i pedagogiczne, które nie tylko chroni przed zrutynizowaniem zawodu nauczycielskiego, ale jednocześnie pozwala na wnikliwe zrozumienie wcielanych w życie norm i zasad, na ujmowanie ich w związku z podstawą, jaką tworzą dyscypliny pedagogiczne. Owo wiązanie praktycznej działalności pedagogicznej z wynikami badań dyscypliny pedagogicznej jest tym bardziej konieczne, że zasady i normy postępowania są formułowane w sposób ogólny i w praktyce muszą być stosowane w różnych sytuacjach po pewnym ich zmodyfikowaniu.

Brak racjonalnej modyfikacji ogólnych zasad i norm czyni wielokrotnie z żywego procesu pedagogicznego mechaniczny schemat. Gruntowne przygotowanie pedagogiczne, nadając kierunek i uzasadniając zasady i normy w pracy pedagogicznej, spełnia jednocześnie zadanie pobudzania tej pracy, jej ożywienia i wzbogacenia. W ten sposób w swojej pracy zawodowej nauczyciele mogą zachować swą twórczą postawę, która w ich gruntownym przygotowaniu pedagogicznym znajduje swoje ukierunkowanie.

Gdy zostanie przygotowana odpowiednia kadra do pracy pedagogicznej, która będzie mogła samodzielnie w sposób twórczy prowadzić prace eksperymentalne w dziedzinie nauczania i wychowania, zwłaszcza w szkołach wiodących, wówczas dopiero zostaną stworzone odpowiednie warunki do rzeczowej współpracy pedagogów—teoretyków z praktykami, którzy będą mogli partycypować w rozwoju dyscyplin pedagogicznych, zwłaszcza deficytowych. Wówczas to pedagogowie—teoretycy wespół z bardziej zaawansowanymi pracownikami szkolnictwa będą wydobywać, uogólniać i upowszechniać wyniki przodujących doświadczeń pedagogicznych.

Wydaje się, iż tylko taka współpraca pedagogów—teoretyków i praktyków może w dużym stopniu ułatwić rozwiązanie innego problemu — procesu aplikacji najnowszych osiągnięć dyscyplin pedagogicznych w praktyce pedagogicznej. Jest to jedna z podstawowych form więzi teorii z praktyką; jest to swoisty *modus vivendi* pedagogów — teoretyków i praktyków, integrujący teorię i praktykę.

Z tego punktu widzenia należy spojrzeć na przygotowanie pedagogiczne nauczycieli — na szeroko rozumianą akcję pedagogizacji programu studiów w zakładach kształcenia nauczycieli, a zwłaszcza w wyższych uczelniach, które przygotowują swoich wychowanków do pracy w szkolnictwie, zarówno ogólnokształcącym, jak i zawodowym.

Zasygnalizowaliśmy wybrane — naszym zdaniem — istotne problemy, których właściwe opracowanie teoretyczne, a następnie rozwiązanie praktyczne zadecyduje w dużym stopniu o powodzeniu realizacji reformy szkolnej.