

ROCZNIK LUBUSKI

V

LUBUSK

USKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

ROCZNIK LUBUSKI

V



LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
Z I E L O N A G Ó R A 1 9 6 8

REDAKTOR TOMU
ZDZISŁAW GROT

SEKRETARZ REDAKCJI
STANISŁAW DZIERAN

REDAKTOR TECHNICZNY
TADEUSZ STRYSZOWSKI

PROJEKT OKŁADKI
KLEM FELCHNEROWSKI



31(05)
200 V
17557

17557.

Printed in Poland



P-1277

WYDAWCA

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE ZIELONA GÓRA, AL. NIEPODLEGŁOŚCI 15

REDAKTOR WYDAWNICTW LTN
JOACHIM BENYSKIEWICZ

ZIELONA GÓRA — 1967 — Nakład 750+30 egz. Objętość ark. wyd. 25; ark. druk. 17,75. Oddano do składania 17 stycznia 1967 roku. Podpisano do druku 23 stycznia 1968 roku. Druk ukończono w lutym 1968 roku. Papier drukowy kl. V, 60 g 61×86. Zam. LTN 8/67. Cena zł 50,—

Druk: Zielonogórskie Zakłady Graficzne, Zielona Góra, pl. Lenina 13/15, zam. 306/250/L — N-4/11

22/93

OD REDAKCJI

Kolejny V tom ROCZNIKA LUBUSKIEGO wychodzi po raz pierwszy jako wydawnictwo Lubuskiego Towarzystwa Naukowego.

Lubuskie Towarzystwo Naukowe przejęło Rocznik od Lubuskiego Towarzystwa Kultury zachowując tytuł ze względu na pewną tradycję jak i ustaloną pozycję wydawnictwa. W zasadzie Rocznik, podobnie jak dotąd, poświęcony będzie głównie problematyce lubuskiej, uważamy jednak, że powinny tu znaleźć miejsce prace traktujące o problemach ogólnopolskich. Zmienia się natomiast charakter pisma — od tej chwili będzie ono wydawnictwem naukowym służącym przede wszystkim lubuskiemu środowisku, publikującym najlepsze i społecznie potrzebne prace naukowe lub popularno-naukowe.

Niniejszy V tom poświęcony został dwom problemom — kulturze i oświacie ostatnich 20 lat, dorobkowi Polski Ludowej.

Referaty ogólne ujmują zagadnienia w sposób syntetyczny i całościowy. Problemy rozwoju oświaty i kultury na Ziemi Lubuskiej ujęte bardziej szczegółowo, zostały opracowane głównie przez lubuskich autorów.

Redakcja wyraża przekonanie, że zawarte tu materiały mogą stanowić cenną pomoc dla nauczycieli i działaczy kultury.

I.
ARTYKUŁY
I ROZPRAWY

1. K U L T U R A

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

**GŁÓWNE TENDENCJE
PROZY POLSKIEJ
OKRESIE XX-LECIA
POLSKI LUDOWEJ**

Celem niniejszego referatu nie może być ani danie wyczerpującego w sensie bibliograficznym przeglądu literatury powieściowej minionego dwudziestolecia, ani ujęcie tej literatury w jakiś zamknięty, syntetyczny obraz. Pierwsze zadanie byłoby niewykonalne ze względów praktycznych, gdyż twórczość minionego 20-lecia zbyt jest bogata, na syntezę zaś jest za wcześnie, gdyż to, co dostrzegamy w prozie polskiej ostatnich lat, nie stanowi jakiegoś zamkniętego okresu, ale jest wyrazem procesu, który znajduje się w fazie pełnego rozwoju. Dążąc do ukazania głównych nurtów ideowych i artystycznych, którymi literatura powieściowa w omawianym okresie rozwijała się, musimy więc tu pominać nieraz nazwiska nawet bardzo eksponowane i tytuły dzieł bardzo wybitnych, wszystkie bowiem przytoczone nazwiska i tytuły mają tu charakter egzemplifikacyjny i nie mogą być traktowane jako informacje bibliograficzne albo jako wyraz jakiejś hierarchizacji.

Proces przechodzenia literatury na nowe pozycje ideologiczne, związane z kształtowaniem się nowej rzeczywistości w Polsce, widoczny jest w twórczości naszych pisarzy niemal natychmiast po zakończeniu działań wojennych. Pisarze zarówno starszego jak i młodszego pokolenia zaakcentowali swój akces do nowej rzeczywistości polskiej dwójako: poprzez ostrą ocenę faszyzmu, tak z okresu minionej wojny i okupacji jak i z okresu rodzimych nurtów faszystowskich w Polsce przedwrześniowej, oraz przez podjęcie tematyki związanej z ziemiami odzyskanymi. Rodzi się więc bogata literatura tzw. obozowa jak na przykład *Medaliony* Natkowskiej, *Dymy nad Birkenau* Szmaglewskiej, *Noc* Andrzejskiego, obozowe opo-

wiadania Borowskiego i wiele innych, z drugiej strony liczne powieści poddające krytycznej ocenie stosunki w Polsce przedwojennej, że wymienimy przykładowo **Mury Jerycha** Brezy, cykl **Miedzy wojnami** K. Brandysa, albo **Rzeczywistość** Putramenta. Zarówno krytyka dawnej Polski jak i demaskowanie zbrodni faszyzmu oparte było w tym nurcie literackim na konkretnym doświadczeniu, jakim było przeżycie klęski wrześniowej, życie pod okupacją hitlerowską, bezpośrednio lub pośrednio poznana rzeczywistość obozów koncentracyjnych. Stąd ostrość tej krytyki, stąd jej mocne akcenty społeczne i polityczne, stąd w utworach „obozowych” realizm graniczący z dokumentaryzmem, np. u Szmaglewskiej czy Borowskiego.

W jednym i drugim przypadku mamy tu do czynienia z krytycznym spojrzeniem pisarzy na przeszłość. Przeszłość bądź to dalszą w powieściach o przedwojennej Polsce, bądź to zupełnie bliską, w utworach o obozach koncentracyjnych i o życiu w Polsce okupowanej. Główna uwaga pisarzy skupia się tu na krytyce tej przeszłości, na demaskowaniu jej ujemnych stron, potępieniu zbrodni itp. Krytyka ta była wyrazem postępowych poglądów twórców tych powieści, wyrazem ich solidaryzowania się ze zmianami zachodzącymi w naszym życiu politycznym. Nie ma natomiast w tych utworach obrazu tego, co się w nowej Polsce zaczyna dziać, nie ma aktywnego wkroczenia pisarzy w proces budowania nowej Polski.

To samo, choć w innym sensie, da się powiedzieć o powieściach o tematyce związanej z ziemiami odzyskanymi. Powstaje mianowicie w krótkim czasie pokaźna liczba powieści historycznych ukazujących piastowski okres zachodnich i północnych dzielnic Polski, które po wielowiekowej okupacji niemieckiej wróciły do macierzy.

Już samo podjęcie tej tematyki stawiało autorów tych powieści, jak Bunscha, Gołubiewa czy Grabskiego, w rzędzie pisarzy wiążących się z nową rzeczywistością polską. Ale i tu tematyka historyczna była wyrazem swoiście pojętej ucieczki od podjęcia tematyki bezpośrednio wiążącej się z budową podstaw socjalizmu w Polsce, jak wtedy nazywano proces kształtowania u nas nowego ustroju.

W obu wypadkach zjawisko to łatwo zrozumieć: wspomniana wyżej twórczość — to przeważnie dzieła pisarzy przedwojennego pokolenia, niekiedy pisarzy związanych z obozem katolickim, dla których nowa Polska była jeszcze wielką niewiadomą. Pisarze ci nie mogli jeszcze czynnie włączyć się w budowę Polski Ludowej, bo jej jeszcze nie widzieli wyraźnie, nie rozumieli. Postępowość swą ukazywali w sposób jedynie dla siebie możliwy w ówczesnych warunkach, i to było niewątpliwie wielką ich zasługą.

Nie można jednak sprawy tej brać zbyt jednostronnie, bo nawet w utworach ilustrujących tak czy inaczej pojętą przeszłość zauważyć można zarodki nowych idei, wyraźnie wiążących się z przemianami zachodzącymi w Polsce. Wystarczy wspomnieć powieści K. Brandysa czy Putramenta, a trzeba mocno przy tym zaakcentować, że z okresu tego pochodzi także pierwsza na wielką skalę próba ujęcia w obraz literacki rzeczywistości polskiej z okresu bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych. Mamy tu na myśli oczywiście jedno z najwybitniejszych osiągnięć współczesnej

prozy polskiej — **Popiół i diament** Andrzejewskiego. Rzecz jednak charakterystyczna, że powieść ta, wydana w roku 1947, spotkała się od razu z bardzo poważnymi zarzutami krytyki. Zarzucano Andrzejewskiemu jednostronność obrazu nowych stosunków w Polsce, akcentowanie jej ujemnych stron, np. w obrazie sprowadzonej na manowce polityczne i moralne młodzieży albo w obrazie destruktywnych śladów wojny w psychice niektórych przedstawicieli starszego pokolenia, z postacią komunisty Szczuką włącznie, zarzucano także brak uwzględnienia tych czynników, które w nowej Polsce stanowią siłę twórczą, zarodek przyszłości. Zarzuty te, które dziś możemy traktować jako ujmujące powieść Andrzejewskiego w sposób wulgarny, na tle ówczesnych stosunków są jednak zupełnie zrozumiałe: krytyka, częściowo inspirowana przez przykład literatury radzieckiej, pragnęła skierować uwagę twórców na bieżące sprawy, pragnęła, by dzieła ich stały się pozytywnym i aktywnym wkładem w budowę nowego ustroju Polski. I dlatego w sposób jednostronny i czasem wulgarny potępiano nawet dzieła nieprzeciętnej wartości literackiej i ideowej, jeżeli nie dotyczyły one bieżących spraw w sposób bezpośredni.

Te postulaty, które w krytyce zarysowały się już w omawianym okresie, wyraźnie zostały postawione na zjeździe literatów w Szczecinie w roku 1949. Od tego momentu rozpoczyna się u nas proces coraz silniejszego wiązania twórczości powieściowej z budowaniem nowej rzeczywistości w Polsce. Dało to rezultaty zarówno pozytywne jak i wyraźnie negatywne.

Zwycięsko wkroczyła do najnowszej powieści nowa tematyka, związana z takimi sprawami, jak odbudowa wojennych zniszczeń, zagospodarowanie ziem zachodnich, gospodarka uspołeczniona, postęp techniczny, walka z przeżytkami burżuazyjnego poglądu na świat, walka z wrogą działalnością agentów rodzimej i obcej reakcji itp. Dominujące miejsce w twórczości tego okresu, tj. w latach 1950 — 1955, zajęła tzw. powieść produkcyjna (nazwa dorobiona później), w której pozytyw w postaci rozszerzenia kręgu tematycznego i powiązania go z bieżącą rzeczywistością polską, stopiły się w całość z negatywami, jakie stały się konsekwencją pewnych błędów ówczesnej polityki kulturalnej. Polityka ta, słusznie postulując konieczność pełnego politycznego zaangażowania się literatury i aktywnego jej powiązania z budową socjalizmu w Polsce, sprawy te ujmowała jednak niekiedy zbyt jednostronnie i w sposób rażąco uproszczony. Tak mniej więcej, jak wyżej wzmiankowana krytyka, której ofiarą padła m. in. wybitna powieść Andrzejewskiego.

Zaangażowanie polityczne literatury pojmowano mianowicie często jako zwykłą deklaratywność, co prowadziło do zatarcia granicy między utworem literatury pięknej a utworem publicystyki politycznej, jako jedyny miernik wartości artystycznej wysunięto postulat realizmu, przy czym realizm ten pojmowano w sposób rażąco uproszczony, nawiązując do tradycji realizmu krytycznego, a nie widząc, że realizm krytyczny był zjawiskiem uwarunkowanym określoną, dawno przebrzmiałą rzeczywistością historyczną.

Z postulatów tych zrodziły się liczne „produkcyjniaki”, w których dominowało schematyczne ujmowanie obrazu rzeczywistości, ukazywanej z reguły w odcieniach czarno-białych. Sprawy polityczne ujmowane były w

nich w sposób dogmatyczny, a istotne konflikty współczesności przedstawiono z zafałszowanymi uproszczeniami. Wreszcie bohaterowie tych utworów stawali się reprezentantami abstrakcyjnie pojętych idei, a nie żywymi uczestnikami toczącego się życia.

Nie wszystkie powieści stały aż na tak niskim poziomie, jak by to mogło wynikać z powyższej analizy, ale w każdej niemal z nich pewna doza owych wad da się zauważyć. Wystarczy tu kilka znanych tytułów, jak choćby **Przy budowie** Konwickiego, **Traktory zdobędą wiosnę** Zalewskiego, **Nr 16 produkuje** Wilczka, **Fundamenty** Pytlakowskiego, **Węgiel** Ścibora-Rylskiego czy **Pokolenie** Czeszki (wszystko pozycje lat 1950—1951). Proporcje podkreślanych wyżej wad są w tych powieściach różne, ale w każdej z nich zupełnie wyraźne.

Wśród powieści tego okresu zanotować wypada kilka pozycji o wyjątkowej wartości, jak np. **Stare i nowe** L. Rudnickiego czy **Pamiętka z Celulozy** Neverly'ego. Obie te pozycje, a szczególnie powieść Neverly'ego, wymownie ilustrują jedną z przyczyn artystycznych i ideowych mankamentów innych powieści „produkcyjnych”.

Uproszczona teoria realizmu socjalistycznego, przenosząca w mechaniczny sposób zasady XIX-wiecznego realizmu krytycznego do nowej tematyki, nie mogła przynieść pozytywnych rezultatów w powieści o tematyce współczesnej, pozwoliła natomiast osiągnąć wysoką rangę Neverly'emu, a to m. in. dzięki temu, że poruszył on w swej powieści nie zagadnienia współczesne, ale sprawy sięgające czasów sprzed pierwszej wojny światowej. Tradycja realizmu Żeromskiego, której powieść Neverly'ego jest najbliższa, dała tu zupełnie dobre rezultaty, właśnie ze względu na pokrewieństwo tematyczne. Podobną uwagę można by wysunąć poruszając tradycję realizmu Gorkiego, z którym powieść nasza o wrocławskiej fabryce celulozy i o historii politycznego dojrzewania bohatera ma niewątpliwie pokrewieństwo.

Okres powieści produkcyjnej, okres ciasno pojętego realizmu socjalistycznego, przyniósł więc wyraźnie osiągnięcia pozytywne, szczególnie w zakresie ideowo-politycznych treści literatury, ale przyniósł i poważne obniżenie wartości ideowo-artystycznych. Tradycję pozytywnych osiągnięć, z jednoczesnym odwróceniem się od negatywów, przynosi następny okres, który datuje się od słynnego października, a więc upraszczając od roku 1956. Mylne byłoby ujmowanie tego nowego okresu jako zupełnie nowej fazy w rozwoju prozy powojennej, jako jakiegoś radykalnego przełomu, połączonego z całkowitym zerwaniem z dotychczasową tradycją. Ta tradycja działa bowiem bardzo mocno, gdyż socjalistyczna podstawa kultury polskiej pozostała ta sama, naprostowaniu tylko uległa nasza polityka kulturalna, w której poprzednio było niemało wykrzywień. Sprawę tę najlepiej mogą zilustrować następujące cytaty z uchwał III Zjazdu Partii.

„Obecna polityka kulturalna zapewnia twórcom wszystkie możliwości rozwoju, materialną pomoc państwa, swobodę poszukiwań artystycznych bez administracyjnej ingerencji w sprawy warsztatu twórczego [...] Uznajemy także twórczość artystyczną odpowiadającą innym zdrowym potrzebom wewnętrznym człowieka — potrzebie odpoczynku, rozrywki kulturalnej, odprężenia itp.”

Uchwała wprowadzając te ważne stwierdzenia, likwidując jednostronność poprzednio stosowanej praktyki w polityce kulturalnej, zastrzega jednak mocno i wyraźnie niezmiennność zasadniczej linii ideowej tej polityki:

„Naczelnym założeniem naszej polityki kulturalnej, wypływającym z doświadczeń całej historii nowoczesnego ruchu robotniczego jest oparcie twórczości kulturalnej o światopogląd marksizmu-leninizmu [...] Kierownicza rola Partii w dziedzinie kultury polega na tym, że jej socjalistyczne ideały i naukowy światopogląd winny inspirować duchową i społeczną treść twórczości literackiej i artystycznej”.

Że stwierdzenia te nie pozostawały frazesami, dowodzi dalszy rozwój naszej literatury, a także późniejsze uchwały Plenum Partii prostujące pewne wybujałości w praktyce twórczej.

Powyższe zmiany otworzyły przed twórcami szerokie możliwości tematyczne i artystyczne, pozwoliły na rozwój rodzajów i gatunków poprzednio zwalczanych z punktu widzenia wulgarnie pojętych zasad upolitycznienia literatury. Odkładając do dalszych rozważań szczegółowe omówienie sprawy rozszerzenia i pogłębienia środków wyrazu artystycznego w nowszej powieści polskiej, zaznaczymy od razu, że rezultatem powyższych zmian w polityce kulturalnej stało się w twórczości literackiej przywrócenie do życia pewnych rodzajów czy gatunków literatury, które w latach jednostronnego oceniania sprawy upolitycznienia literatury były odsuwane na margines albo wręcz zwalczane. Dotyczy to literatury rozrywkowej, do której zalicza się m. in. tzw. powieść kryminalną; po roku 1956 nastąpił ogromny, aż przesadny jej rozrost, a poczytność tego rodzaju literatury w szerokich masach czytelnich świadczy o jej społecznym zapotrzebowaniu.

Odrodzeniu i rozwojowi uległa także literatura humorystyczna, przede wszystkim zaś ten jej wysoki rodzaj, który reprezentuje słynna dziś już w całej Europie *groteska Mroźka*. Wielkie powodzenie znajdują także powieści, które zaspokajają szeroki wachlarz zainteresowań ludzkich, nie mających charakteru bezpośrednio politycznego. Przykładem może być choćby mająca kilka wydań w ciągu trzech lat powieść *Dygata Podróż*. Wreszcie podkreślić trzeba bogaty rozwój w dziedzinie poszukiwania nowych środków artystycznej wypowiedzi, daleko wykraczających poza fałszywie albo dogmatycznie i zbyt ciasno pojęte w poprzednim okresie zasady realizmu socjalistycznego. Niemalą rolę w tym odegrały zmiany w polityce przekładów, a mianowicie znacznie szersze niż poprzednio sięgnięcie do twórczości zachodnio-europejskiej i amerykańskiej. Bliższe poznanie i zgłębienie niektórych zdobyczy literatury zachodniej ożywczo wpłynęło na nasze rodzime poszukiwania artystyczne, przy czym takie pojęcia jak egzystencjalizm Sartre'a czy filozofa Camusa przestały być straszakami, gdyż z pewnymi modyfikacjami okazały się przydatne dla dalszego rozwoju naszej prozy powieściowej.

Dalsze rozważania pozwolą zorientować się, o co tu chodzi.

Z nową polityką kulturalną, jako zrozumiałą jej konsekwencja wiąza się jednak także zjawiska ujemne. Jednym z nich jest załamanie się niektórych pisarzy, którzy przemiany w życiu politycznym Polski i innych krajów naszego obozu przyjęli z takim samym sceptycyzmem, z jakim oceniał zaczęły miniony okres stalinowski. Narodził się z tego pewien niewielki,

ale bardzo charakterystyczny nurt, który krytyka nazwała nurtem „literatury rozpaczny”. Można oczywiście dyskutować na temat, kto z naszych pisarzy i w jakim stopniu nurt ten reprezentuje. Zdaniem piszącego te słowa do nurtu tego należy nowsza twórczość Andrzejewskiego, przede wszystkim zaś jego powieści **Ciemności kryją ziemię** (1957) i **Bramy raju** (1961). W obu mamy do czynienia z wielkimi metaforami historycznymi, które ukazują nieprzemijającą siłę niesprawiedliwości i zbrodni oraz niezmienny sens zła ukrywającego się za wielkimi hasłami. Metafora ta ma zupełnie niedwuznaczne znaczenie aktualne, które można by streścić w zdaniu nawiązując do tytułu pierwszej z wymienionych powieści: oto ciemności kryły ziemię w przeszłości i będą kryły w przyszłości.

Dla wypowiedzenia tego pełnego rozgoryczenia poglądu, dla przeprowadzenia tak pomyślanej oceny rzeczywistości sięgnął Andrzejewski do nowych środków artystycznych: w pierwszej z wymienionych powieści nawiązał świadomie do filozofii egzystencjalnej i filozofią tą zdeterminował obraz przeżyć zbuntowanego przeciwko Wielkiej Inkwizycji mnicha; **Bramy raju** zbliżył natomiast do tego typu powieści, który we Francji nazwano antypowieścią: zamykając akcję swego utworu w obraz szeregu spowiedzi chłopców i dziewcząt idących w tzw. dziecięcej krucjacie na walkę o wyzwolenie grobu Chrystusa, autor użył w swym utworze zupełnie nowego stylu, naśladującego oparte na skojarzeniach, a nie podporządkowane żadnym prawidłom składniowym wypowiedzi mające charakter wewnętrznego monologu.

Jeżeli co do Andrzejewskiego można mieć na temat nurtu „literatury rozpaczny” różne zdania, to jednoznacznie chyba do nurtu tego należy twórczość Marka Hłaski, nacechowana nihilizmem moralnym i politycznym. Na pograniczu tego nurtu można by umieścić twórczość niektórych innych pisarzy młodszego pokolenia, jak np. Ireneusza Iredyńskiego, którego powieść **Dzień Oszusta** (1962), ilustruje pustkę życiową i bezideowość oraz zakłamanie pewnego odłamu młodzieży współczesnej. Mimo pozorów nie można jednak stawiać na jednym poziomie egzystencjalistycznego pesymizmu Andrzejewskiego, lumpenproletariackiego nihilizmu Hłaski i szczerzej spowiedzi „oszusta” w powieści Iredyńskiego. Ten ostatni bowiem, choć nieraz uderza w ton nihilizmu, szuka jednak przez krytykę nowych dróg, o których Andrzejewski zupełnie zwątpił, a których Hłasko w ogóle nie chciał widzieć.

Wydaje się, że w chwili obecnej nurt „literatury rozpaczny” jest już w stadium zaniku i większej roli w dalszym rozwoju twórczości powieściowej u nas odegrać nie może. Trwają natomiast inne skutki przemian, jakie dokonały się po roku 1956. Jednym z nich jest sprawa realizmu socjalistycznego. Krytyczna ocena twórczości „produkcyjnej” minionego okresu i powiązanie tej twórczości z pojęciem realizmu socjalistycznego doprowadziło do zakwestionowania w ogóle wartości tego pojęcia. Niektórzy twórcy i krytycy stanęli mianowicie na stanowisku, że skoro zasady realizmu socjalistycznego doprowadziły do tak prymitywnych powieści, jak „produkcyjniaki”, to znaczy, że samo pojęcie realizmu socjalistycznego było omyłką, błędem związanym ze stalinowską metodą komenderowania twórczością artystyczną. Inni, bardziej umiarkowani, proponowali zastąpić

termin „realizm socjalistyczny” terminem „literatura socjalistyczna”, choć przecież to nie byłoby to samo (np. twórczość Gorkiego zaliczamy do realizmu socjalistycznego, a trudno byłoby podciągnąć ją pod pojęcie literatury socjalistycznej). Znaleźli się jednak także zwolennicy poglądu, że za nieudane dzieła nie można obarczać odpowiedzialnością kierunku, tym bardziej, że nieudane owe dzieła zrodził nie sam kierunek ale jego zniekształcona postać ściśnięta do ram normatywnie, dogmatycznie pojętych zasad poetyki sztucznie pisarzom narzuconej. Dyskusja prowadzona na ten temat ukazuje jednak, że nawet zwolennicy nie potrafili dziś jasno zdać sobie sprawy z istoty tego, co nazywamy realizmem socjalistycznym. Przykładem może być następująca wypowiedź **Żółkiewski** e g o w jego książce **Perspektywy literatury XX wieku** (1961):

„Historycy literatury nie powiedzieli nie tylko ostatniego słowa w sprawie tego swego zjawiska literackiego XX wieku (tj. realizmu socjalistycznego — E. S.). Nie powiedzieli nawet pierwszego słowa, wynikającego z przemyślenia naprawdę dostatecznej ilości faktów porównawczych rozwoju literatur XX wieku. Nie ma pracy na ten temat. Toteż tylko po omacku można szkicować, że na zjawisko literackie zwane realizmem socjalistycznym składa się i twórczość różnorodnych pod wieloma względami indywidualności o różnej biografii artystycznej, składają się dzieła stylistycznie często niepodobne. Składają się różne artystycznie, choć bliskie ideowo kierunki, jak np. szkoła Brechta obok szkoły Szołochowa, i składają się osiągnięcia pisarzy, którzy umieli przezwyciężyć ograniczoność prądów literackich początków XX wieku, od ekspresjonizmu aż do nadrealizmu włącznie, wchodząc na drogę rewolucyjnej literatury, jak Erenburg, Majakowski, Aragon”.

Wypowiedź to niewątpliwie trafna, ale w tej trafności leży przecież także stwierdzenie naszej niemal że niewiedzy o tym, co znaczy termin „realizm socjalistyczny”.

W dyskusji na temat realizmu socjalistycznego chodziło zresztą nie tylko o znaczenie tego terminu, ale także znacznie szerzej — o samo pojęcie realizmu. Okres miniony zalecał wartościujący sens terminu **realizm**, przy czym bardzo często — jak już o tym wspomnieliśmy wyżej — rozumiano realizm zgodnie z tymi jego cechami, które właściwe były twórczości powieściowej XIX wieku. Przeciwno takiej tendencji zwrócił się główny atak w dyskusji nad realizmem. Stwierdzano dobitnie, że zacieśnienie pojęcia realizmu do jego XIX-wiecznych zasad jest ograniczeniem rozwoju nowych kierunków literatury, podkreślano niekiedy, że tak pojęty realizm staje się w ogóle pojęciem nieprzydatnym w czasach dzisiejszych, gdyż nowa rzeczywistość wymaga nowych form artystycznej wypowiedzi.

Tym samym krytyce poddana została sprawa wartościującego sensu pojęcia „realizm”, gdyż trudno oceniać coś za pomocą pojęcia niejasnego: **trzeba najprzód odpowiedzieć na pytanie, co to jest realizm i jaki ma być ten dzisiejszy, nowoczesny realizm, a potem dopiero można będzie mówić o sądzie dzieł według ich wartości realistycznej**. Dyskusja nad tymi sprawami toczy się nie tylko na łamach krytyki literackiej, ale weszła do samej twórczości powieściowej. Przykładem tego może być niezwykle interesująca powieść **W. Macha Góry nad Czerwonym Morzem** (1961).

Sam autor nazwał swój utwór „powieścią o powieści”, w innym miejscu określił ją jako „powieść do napisania”, ponieważ dał w niej jedynie zarys zamierzonej akcji powieściowej, wplatając w tok narracji obszernie rozważania na tematy związane z tradycyjnymi składnikami powieści, jak fabuła, bohater, narrator, autor itp. Rozważania te sprowadzają się w ostatecznym rachunku do sprawy realizmu w nowoczesnej powieści: autor zadaje sobie pytanie, czy tradycyjnie pojęty realizm jest w ogóle możliwy w powieści współczesnej, która zrywa przecież z tradycyjnymi konwencjami powieści XIX-wiecznej. Autor ukazuje, jak konwencje te wprowadzone do powieści współczesnej prowadzą do naiwności i fałszów, gdyż przy dzisiejszej naszej wiedzy o świecie i o człowieku nie do przyjęcia są naiwne motywacje dawnej powieści, której fabuła dotyczy świata fikcji literackiej, ale której nadaje się pozory rzeczywistości. Dziś wiemy np., że jest niemożliwością stopić w sensowną całość artystyczną i ideową trzy odrębne sfery: autora, narratora i bohatera powieści. Bo a u t o r żyje w konkretnym świecie, n a r r a t o r — w historycznej rzeczywistości przedstawionej w utworze, a b o h a t e r — w fikcyjnym świecie fabuły powieściowej. W trzech tych sferach panują różne prawa, różne normy ocen, różne „prawdy”. Stopienie ich w jakąś całość prowadzić może do zafałszowań, które tylko przez nieporozumienie możemy nazwać realizmem.

Nowoczesna powieść o współczesnym świecie musi stworzyć własne nowe konwencje, musi oderwać się od tradycji powieści XIX-wiecznej.

Powieść Macha jest próbą szukania tych nowych konwencji. Problem został w niej postawiony, lecz nie rozwiązany, ale już przez to postawienie problemu jest to pozycja wyjątkowo ciekawa i typowa dla nurtów istniejących w naszej współczesnej prozie.

Poszukiwania nowych rozwiązań artystycznych widoczne są nie tylko we wspomnianej powieści Macha, Spotkać je można bardzo często także u innych pisarzy, może tylko nie w stopniu tak drastycznym. Niemal powszechnym jest przekonanie, że nowa literatura wyrażać musi nową treść, nowe prawdy, które narzuca współczesna rzeczywistość. Nowe te prawdy znajdują swój wyraz mianowicie w ostrych dyskusjach i sporach światopoglądowych, wobec których żaden człowiek nie może dziś pozostać obojętnym, gdyż samo życie współczesne zmusza go do wyboru między różnymi zasadami moralnymi, filozoficznymi, politycznymi itp., głoszonymi przez różne kierunki ideologiczne. Nikt dziś nie może uchylić się od wyboru np. między filozofią materialistyczną i światopoglądem religijnym, między normami etyki społecznej i etyki tzw. objawionej, między socjalizmem i kapitalizmem, między pokojem i wojną itd. itd. To są właśnie warunki, które determinują konieczność nowych konwencji literackich nowej poetyki.

Na gruncie tych zagadnień wyrasta m. in. pogląd, że tradycyjna powieść, z jej zmyśloną fabułą, fikcyjnym bohaterem, literacką motywacją itd. w ogóle już się przeżyła. Pogląd to znany także na Zachodzie, gdzie narodził się właśnie termin „a n t y p o w i e ś ć” na określenie nowego typu literatury narracyjnej. Zwolennicy poglądu o przeżyciu się tradycyjnej formy powieściowej niekoniecznie zresztą są zwolennikami antypowieści. Godzą się tylko z poglądem, że skomplikowane warunki rzeczywistości dzisiejszej stają się dla czytelnika sprawą znacznie bardziej interesującą

i ważną niż fikcyjne przygody zmyślonego bohatera w tradycyjnej powieści. Rodzi się z tego nurt, w którym tradycyjna fabuła ustępuje miejsca wielkim konstrukcjom intelektualnych rozważań, miejsce tradycyjnego bohatera zajmuje często sam autor, przełamane zostają tradycyjne bariery chronologii czasowej wątków i epizodów. Dokonuje się tu w pewnym sensie to, co ilustruje — jak to zauważył Żółkiewski — **droga Manna od Buddenbrucków do Doktora Faustusa**.

Na tle powyższych tendencji rozwija się u nas, jak i w całym świecie, proza powieściowa nowego typu, stojąca na pograniczu zintelektualizowanego esaju i utworu fabularnego. Wahania w kierunku konstrukcji intelektualnej czy fabularnej mogą tu być oczywiście różne, poczynając od powieści o jeszcze wyraźnie zarysowanej fabule, jak np. **Urząd Brezy** czy **Romantyczność** K. Brandysa, aż do zupełnie zintelektualizowanych kompozycji, jak np. **Listy do pani Z.** K. Brandysa. Zbliża się do tego typu m. in. **Spizowa brama** Brezy, **Sennik współczesny** Konwického i inne.

Można chyba dziś już powiedzieć z całą pewnością, że ten typ literatury powieściowej jest trwałym dorobkiem poszukiwań artystyczno-ideowych naszych czasów i że nurt literacki, reprezentujący owe konstrukcje intelektualne wszedł już na stałe do twórczości literackiej i ma przed sobą perspektywę rozwojową.

To nasycenie powieści treścią intelektualną widoczne jest nawet w niektórych utworach mających pozory literatury tradycyjnej. Wystarczy na dowód przytoczyć wspaniałą powieść Iwaszkiewicza **Sława i chwała**, której już sam rodzaj nie pozwala przecież zaliczyć do powieści tradycyjnej. Inną rolę niż w dawnej powieści odgrywa w niej element fikcji literackiej, nasyconej tu treścią rzeczywiście lub pozornie pamiętnikarską, wielką rolę odgrywają partie zintelektualizowanych rozważań, np. o sztuce. Pozornie nawiązująca do tradycji „powieści-rzeki” jest **Sława i chwała** utworem daleko od tej tradycji odsuniętym.

Poszukiwania nowych rozwiązań artystycznych i ideowych widoczne są w nowszej literaturze także w innych jej nurtach i w innych próbach. Ciekawym i stosunkowo bardzo wczesnym przykładem może być pochodząca z 1954 r. powieść L. Buczkowskiego **Czarny potok**. Jest to obraz losów Żydów wołyńskich podczas okupacji hitlerowskiej. Nie ma w tej powieści akcji w tradycyjnym znaczeniu, nie ma naczelnego bohatera, są tylko rwące się epizodyczne wątki o nie uporządkowanej chronologii, jest jakaś gwałtowna gonitwa obrazów bez logicznego powiązania szczegółów i bez zamykających epizody akcentów. Uzasadnieniem artystycznym takiego ujęcia jest nadanie powieści charakteru opowiadania snutego przez ранnego, mającego w gorączce uczestnika partyzantki żydowskiej. Sposób ujęcia tematu oddaje świetnie atmosferę grozy i nieustannego niepokoju, w jakim żyć musieli skazani na zagładę Żydzi, którzy nie mieli w tamtych warunkach żadnych możliwości prowadzenia normalnego trybu życia i dla których każdy przeżyty dzień był nowym epizodem w walce o byt.

Ciekawą pozycją jest także powieść B. Czeszki **Tren** (1962). Tematem jej jest epizod z marszu oddziału wojskowego na front w ostatnich

tygodniach minionej wojny. Autor bezlitośnie obnaża tu okrucieństwo wojny, przeciwstawiając się programowo tej literaturze, która gloryfikuje bohaterską śmierć żołnierza. Jak wymownie podkreśla to tytuł powieści, jest ona żalobnym trenem, nagrobkowym wyrazem żalu nad poległymi żołnierzami. Czeszko ukazuje w swej powieści bezsens śmierci na wojnie, wynikający z przypadkowości. Powieść ujęta jest w formę opisu marszu kompanii wojska ku swemu losowi, przy czym w przedmowie autor zaznacza, że chodziło mu o ukazanie marszu, tj. życia. Jest to więc wielka metafora o życiu ludzkim jako o marszu ku śmierci i o wojnie jako o czynniku, który śmierć tę w sposób przypadkowy, uzależniony od jakiejś zabląkanej kuli, przyspiesza,

Jak już wspominaliśmy, w poszukiwaniu nowych form wypowiedzi artystycznej sięgają czasem nasi powieściopisarze do doświadczeń obcych, wykorzystując je niekiedy bardzo ciekawie. Oto np. znana powieść Filipowicza **Pamiętnik antybohatera** (1961) utrzymana jest wyraźnie w kategoriach pewnych pojęć Camusowskich. Bohater powieści postanowił przetrwać okupację i wszedł na drogę przeciwną drodze całego społeczeństwa polskiego: ogół Polaków nienawidził wroga i unikał wszelkich z nim kontaktów, bohater Filipowicza chętnie gości u siebie Niemców i prowadzi z nimi interesy; ogół ze zgrozą przeżywa masowe aresztowania, deportacje do więzień i obozów, egzekucje i tortury, bohater powieści zamyka na to wszystko oczy i uszy, ogół solidaryzuje się z walką prowadzoną przez patriotyczne ugrupowania polskie, bohater Filipowicza występuje przeciwko tej solidarności. Wojnę przetrwał, przez sąd w Polsce wolnej został uniewinniony. Ale ocena bohatera przeprowadzona została przez autora nie w kategoriach prawa sądowego, ale w kategoriach filozofii upadku Camusa: wyrok sądowy nie zdejmuje z bohatera powieści poczucia winy, nie oczyszcza go ani w oczach czytelnika, ani we własnym sumieniu.

Innym przykładem może być powieść Kłysia **Kakadu** (1961). Przedejwny epizod z okresu okupacji, kiedy to oficer niemiecki staje się wyławcą zagrożonego przez kordon żandarmerii działacza polskiego podziemia, niosącego na umówiony punkt walizkę z bronią. Gdy na prośbę zdumionego bohatera, oficer godzi się być konsekwentnym do końca i prowadzi go na miejsce spotkania z towarzyszami partyjnymi grając rolę konwojenta, który prowadzi ofiarę, ginie zastrzelony przez działaczy polskich, którzy wzięli go za wroga. Dokonała się tragiczna omyłka, wynikła z zamiany ról: reprezentant hitlerowskiej armii staje się ofiarą, choć powinien być sędzią i katem, działacze polskiego podziemia stają się zabójcami, choć powinni być ofiarami hitlerowca. W koncepcji utworu dostrzec można echa filozofii egzystencjalnej: sytuacja powodująca konieczność wyboru, rozwiązywanie sytuacji niezależnie od woli, od postawy psychologicznej człowieka.

Obok tych prób i eksperymentów, mających już nieraz cechy dojrzałych osiągnięć, mamy oczywiście i twórczość bardziej zbliżoną do form tradycyjnych. Wymienić z tej dziedziny można np. niektóre powieści o tematyce związanej z okresem wojny i okupacji, jak np. **Skąpani w ogniu** Żukrowskiego, **Kwiecień Hena**, **Kolumbowie** Bratnego i in. Powieści te dowodzą, że tradycyjna powieść wcale nie jest takim przeżytkiem.

kiem, za jaki ją uważają niektórzy krytycy i twórcy, i że w formie tej można i dziś dać dzieła wysokiej klasy artystycznej i ideowej. Jedno w tym wszystkim warto podkreślić: zarówno utwory o charakterze eseistyczno-intelektualnym, jak i utwory będące próbą poszukiwania nowych form, jak i wreszcie powieści utrzymane w tradycyjnej konwencji powieściowej nie przekreślają zasadniczo realistycznego ujmowania tematyki. Różny to bywa rodzaj realizmu, czasami tak różny, że trudno by było w tej chwili kusić się o jakąś syntetyczną jego definicję, ale sam podkreślony tu fakt dowodzi, że podstawową tendencją nowych kierunków w naszej prozie powieściowej jest realistyczne widzenie rzeczywistości. Nie jest to jednak owo wąskie i normatywne pojęcie realizmu, jakim operowaliśmy do niedawna, ale pogłębione i wiążące się z nowoczesnym poglądem człowieka na świat. Wszystko to razem pozwala zaś na niewątpliwy wniosek, że w nowszej naszej literaturze powieściowej zachodzą zjawiska niezmiernie ciekawe i ważne, że twórczość ta wykazuje ogromną żywość i wrażliwość, a to z kolei upoważnia do oczekiwania wybitnych osiągnięć w najbliższej i dalszej przyszłości.

KIERUNKI ROZWOJU POLSKIEJ POEZJI WSPÓŁCZESNEJ

Granice, którymi zwykło się od-
dzielać od siebie poszczegól-
ne okresy poetyckie, zawsze są do
pewnego stopnia umowne. Często
wspierają się one po prostu na waż-
nych wydarzeniach historycznych.
Ta właśnie podstawa służy do wy-
odrębnienia okresu dwudziestolecia
międzywojennego i okresu po-
wojennego. Bywa to słuszne w sto-
sunku do tematów poetyckich, nie
zawsze w stosunku do rozwoju poe-
tyk. Kto wie, czy powodując się tym
drugim kryterium, nie otrzymalibyś-
my głównych granic przypadających
w innych miejscach niż to się obec-
nie przyjmuje. Być może, bardziej
przejrzysty obraz kolejnych faz wra-
żliwości poetyckiej uzyskalibyśmy
dzięki wyodrębnieniu okresu 1933—
1956 z wojną, jako cenzurą we-
wnętrzną. Dwie kolejne wojny świa-
towe oznaczają bowiem w dziejach
poezji polskiej XX wieku granice
zgoła różne. Podczas gdy po pierw-
szej wojnie dokonała się gwałtowna
inwazja nowych sił poetyckich — to
sytuacja w liryce po drugiej wojnie
zdaje się tylko przedłużać ten układ
poetycki, który istniał w latach trzy-
dziestych. Startujące po pierwszej
wojnie grupy poetyckie wyznaczyły
całkowicie nową miarę poetycką w
stosunku do spadku po Młodej Pol-
sce. Przypomnijmy tylko warszawską
grupę poetów *P i k a d o r a* (później
Skamandra) — *T u w i m a*, *I w a s z-*
k i e w i c z a, *S ł o n i m s k i e g o*,
W i e r z y ń s k i e g o, *L e c h o n i a*,
grupę ekspresjonistów skupiają-
cych się w Poznaniu, z którymi byli
związani *Z e g a d ł o w i c z* i *W i t-*
t l i n, grupę futurystów krakowskich
i warszawskich — *C z y ż e w s k i e-*
g o, *S t e r n a*, *J a s i e ń s k i e g o*,
wreszcie dynamiczne ugrupowanie
awangardy krakowskiej z jej teore-
tykiem *P e i p e r e m* i najwybitniej-
szym poetą *P r z y b o s i e m*, a tak-
że znajdującym się w tym kręgu

W a ż y k i e m. Zapanowała więc sytuacja zdecydowanie nowa, do tego stopnia, że poeci reprezentujący generację młodopolskie, nawet tak wybitni jak Kasprówic, Tetmajer, Staff, czy Leśmian, pozostawali w cieniu poetów młodych.

Pod tym względem sytuacja po drugiej wojnie światowej jest odwrotnością tamtej. Wystarczy przywołać nazwiska poetów, którzy w latach 1945—1955 nadają ton poezji polskiej, aby stało się to oczywiste: Staff, Iłakowiczówna, Tuwim, Iwaszkiewicz, Słonimski, Broniewski, Przyboś, Ważyk, Jastrun, Gałczyński, Zagórski... — nazwiska odzwierciedlające dość dokładnie stan posiadania poezji międzywojennej, wszystkie główne formacje, jakie się wówczas ukształtowały. Spośród gwiazd pierwszej jasności zabrakło tylko Pawlikowskiej i Czechowicza. Czy fakt, iż mapa poetycka końca lat czterdziestych przez tych właśnie poetów została określona, oznacza niejako mechaniczne przedłużenie przedwojennego układu sił? Czy też fronty poetyckie ulegają może jakiemuś przegrupowaniu?

Na pytanie to niełatwo jest odpowiedzieć, ponieważ studiując z dzisiejszej perspektywy krytykę i spory literackie, jakie się wówczas toczyły, zauważmy, jak w niewielkim stopniu linie podziału przebiegające w obrębie poezji budziły zainteresowanie. Na pierwszy plan wysuwała się problematyka historyczna, polityczna i moralna; zagadnienia, którymi żyły pisma literackie, szczególnie „Kuznica”, w niewielkim stopniu dawały się przenieść na teren poezji. W okresie od zakończenia wojny do roku 1950 trudno wskazać jakiś znaczący spór o perspektywę rozwojową liryki. Co prawda, powojenna, krakowska jeszcze „Twórczość”, chociażby w ankiecie na temat literatury międzywojennej, penetrowała również zagadnienia poetyckie, nie zmienia to jednak ogólnego obrazu. Przyboś np., zabierając głos w tej ankiecie, powtarzał swoje dawniejsze założenia teoretyczne, podobnie jak czynił to również na łamach „Odrodzenia”. Pojawiły się w wystąpieniach Ważyka i Jastruna próby odnoszenia normatywniej problematyki ideowej i moralnej również do poezji, natomiast nie rozegrał się żaden spór o poezję, który mógłby powiązać wątki przerwane przez wojnę. Nie powstała zatem sytuacja taka, jak po pierwszej wojnie, kiedy manifestacjom poetyckim towarzyszyło kształtowanie się nowych frontów literackich, wspierane energiczną, intensywną działalnością programotwórczą. Odbiciem tego stanu są książki krytyczno-literackie, wśród których prym wiedzie **Pogranicze powieści** Kazimierza Wyki. Książka ta dotyczyła zagadnień rozwoju prozy, nie sposób natomiast wymienić żadnej książki z tego okresu, która by choć w przybliżonej skali podejmowała problematykę poetycką. Była zatem kontynuowana twórczość poetów, którzy wyszli z różnych szkół, kierunków i ugrupowań, ale zamilkły spory literackie, które tę różnorodność postaw określały genetycznie. Gdybyśmy chcieli wyprowadzić stąd wniosek, że postawy sprzed wojny zostały po prostu przeniesione w nowe warunki z całym dobrodziejstwem inwentarza, wniosek taki byłby częściowo słuszny.

Czy np. w poetyce Tuwima zachodzą jakieś istotne zmiany?

Jeśli tak — to raczej w czasie wojny, kiedy powstaje poemat epicki **Kwiaty polskie**. Oznacza on nowy w twórczości Tuwima gatunek literacki, ale czy oznacza również zmianę jakości lirycznej? Chyba nie. W **Kwiatach**

polskich nie dokonuje się przecież odnowienie środków poetyckich i przewartościowanie typu wrażliwości lirycznej, jaka była Tuwimowi właściwa w okresie przedwojennym. Potęguje się natomiast — co w ogóle charakteryzuje wojenną twórczość poetów wywodzących się z kręgu Skamandra — postawa sentymentalno-wspomnieniowa, która w twórczości powojennej ustępuje miejsca wyrażaniu stosunku do rzeczywistości aktualnej. Stąd np. wiele nieobecnych dawniej u Tuwima akcentów optymistycznych i afirmatywnych. Nie daje to wszakże dostatecznej podstawy, aby można było mówić o nowej jakości poetyckiej. I kiedy ogarniamy jednym spojrzeniem imponujący dorobek tego poety, to zauważamy, że **Kwiaty polskie** są jakby tego dorobku koroną i zarazem zamknięciem — pomimo wielu znakomitych wierszy, jakie Tuwim napisał po wojnie.

Wyraźniejsze przemiany stały się udziałem poetów, nieco od pokolenia skamandryckiego młodszych, którzy debiutowali z końcem lat dwudziestych, jak Jastrun czy Gałczyński. Poezja Jastruna miała od samego początku charakter synkretyczny, tzn. przyjmowała impulsy płynące z różnych stron, począwszy od symbolizmu, czego ślad jeszcze i dzisiaj jest widoczny: niedawno ukazał się tom francuskich poetów symbolicznych w opracowaniu Jastruna, będący niewątpliwym dowodem powinowactwa duchowego. Jastrun wiele zawdzięczał Skamandrytom, równie wiele Awangardzie, a także ulegał wpływom katastrofizmu. Poezja Jastruna w latach tuż powojennych podjęła wysiłek zastąpienia indywidualnego czasu biologicznego czasem historycznym, a proces ten może być najlepszym przykładem wysuniętego uprzednio twierdzenia, że w drugiej połowie lat czterdziestych głównie ta poezja skupiała na sobie uwagę, która była zdolna bezpośrednio podjąć problemy stanowiące treść ówczesnych dyskusji literackich. Instrument poetycki, jakim dysponował Jastrun, najlepiej się do tego nadawał, ponieważ była to poezja zawsze zainteresowana przepływem czasu i relacją między tragizmem losu a szansą postawy heroicznej. Dzięki swojemu retorycznemu patosowi powojenna poezja Jastruna mogła stosunkowo łatwo wchłonąć treści rozprawdzone w ówczesnej atmosferze. Trzeba było tylko podjąć rozrachunek z katastrofizmem i odczuciem bezsilności, zwrócić się w kierunku optymistycznej wizji historii, wiary w sens dziejów i podstawowe wartości humanistyczne. Istotnie, w **Rzeczy ludzkiej** znajdujemy wiele wierszy polemicznych w stosunku do przedwojennej postawy poety.

Jest przecież jeden przykład świadczący przeciwko tezie, że w układzie sił poetyckich niewiele zmieniło się na polskiej mapie literackiej okresu tuż powojennego: twórczość Tadeusza Róże w i c z a. Poeta ten wydał przecież swój pierwszy tomik po wojnie, od razu zyskując ogromne zainteresowanie krytyki; było na ogół oczywiste, że zjawił się poeta który ma szansę określić w nowy sposób sytuację poetycką, tak jak w dziedzinie prozy określił ją jego rówieśnik — Tadeusz B o r o w s k i. Czy fakt, że wystąpił wówczas tylko jeden poeta dysponujący taką szansą tłumaczy się jakimiś przyczynami ogólniejszymi? Tylko częściowo — trzeba bowiem pamiętać, że w latach wojny rozwinęły się talenty przynajmniej dwóch znakomitych poetów, którzy ogłaszali swoje utwory w konspiracyjnych wydawnictwach i którzy zginęli tragicznie przed wyzwoleniem. Mam

tu na myśli Krzysztofa Kamila B a c z y ń s k i e g o i Tadeusza G a j c e g o. Gdybyśmy zatem chcieli wyobrazić sobie sytuację poetycką, jaka mogła w Polsce powstać po 1945 roku, to musielibyśmy skofrontować Różewicza nie tyle z poetami od niego starszymi, lecz przede wszystkim z tym, co zapowiadała i co zdolna była przynieść poezja Baczyńskiego. I dopiero odpowiedzieć na pytanie, pod jakimi względami były to zjawiska jednorodne, pod jakimi zaś zapowiadały polaryzację postaw — aczkolwiek jest to pytanie hipotetyczne — mogłaby ułatwić rozpoznanie, jakie działały wówczas potencjalne siły świadomościowe, zdolne wyzwolić erupcję liryczną. Bywa bowiem tak, że pokolenie znajduje swoich poetyckich reprezentantów, ale może się zdarzyć, że z różnych przyczyn nie dochodzi do poetyckich krystalizacji wrażliwości jakiegoś pokolenia — w tym przypadku pokolenia nazwanego wojennym. Ten hipotetyczny problem jest ważny dlatego, że po sztucznym zahamowaniu naturalnych kierunków rozwojowych, jakiemu uległa poezja polska po roku 1949, kiedy spory poetyckie miały charakter pozorny, powrócił na wokandę życia literackiego.

W poezji, jak w ogóle w dziedzinie postaw ideowych i estetycznych, nierzadkie są wypadki, że jakaś tendencja, nie zrealizowana w swoim czasie, nie ulega przez to samo eliminacji z dalszego przebiegu procesu literackiego, lecz straszy jak upiór, jak widmo, i wraca po latach w różnych spóźnionych wariantach. Tak np. rozegranie się poezji polskiego modernizmu niemal wyłącznie w kręgu spraw oderwanych od aktualnych realiów współczesnych — co wyraźnie widać na tle poezji Baudelaire'a, Rimbauda, Verhaerena — spowodowało potem gwałtowną karierę poetów Skamandra, którzy z opóźnieniem podjęli tę nierozegraną szansę ulegając fascynacji codziennością i trywialnością miastem widzianym w postaci demonicznej, jak w **Wiośnie** Tuwima. Podobnie i w przypadku poetów pokolenia wojennego ich przedwczesna śmierć spowodowała, że o ile w prozie nawrót do tych nierozegranych wówczas spraw stał się po latach możliwy, o tyle ten sam proces nie mógł się powtórzyć w poezji — po prostu z powodu braku poza Różewiczem poetyckich reprezentantów tego pokolenia, którzy by mogli stworzyć na nowo ośrodki radiacyjne, tak jak w prozie stworzyli je B r a t n y **Kolumbami**, C z e s z k o **Trenem**, K o n w i c k i **Sennikiem współczesnym**, Z a l e w s k i **Pruskim murem**.

Czy opozycja pomiędzy Baczyńskim i Różewiczem rzeczywiście rozświetla kierunki rozwoju tej części poezji współczesnej, którą stworzyli pisarze debiutujący po wojnie? Dla zilustrowania tego problemu posłużę się dwoma przykładami.

Oto wiersz Baczyńskiego **Wiatr** z roku 1943:

Wiatr bluzga, jak krew się sączy,
na oczy — ciemności płachta,
w nim omackiem błędząc
czuję miękki opór pnączy.
A to są ciała chyba, chyba groby,
chłodne jak wody pręty,
to są ramiona trwogi
ludziom zmarłym odcięte.

Wiatr niesie piachu żagiel,
nasmuża się na nas cienko —
to woda, może wydmy nagie?
Ledwo nad wierzchem ręką
znak pożegnania odfrunie,
nowe piasków sklepienie
wiatr wzdyma w ciemnej łunie,
toniemy, pożarci przez ziemię,
gdzie sami jesteśmy dnem.

Będziemy sobie jak posąg
wydarty pokrywom wieków?
Znajdziemy kruszyny włosów
z tych czasów na skroni zostało?

Wołam cię, obcy człowieku,
co kości odkopiesz białe:
Kiedy wystygną już boje,
szkielet mój będzie miał w ręku
sztandar ojczyzny mojej.

I dla porównania wiersz Różewicza **Lament** wybrany z debiutanckiego tomiku **Niepokój**:

Zwracam się do was kapłani
nauczyciele sędziowie artyści
szewcy lekarze referenci
i do ciebie mój ojczu.
Wysłuchajcie mnie.

Nie jestem młody
niech was smukłość mego ciała
nie zwodzi
ani tkliwa biel szyi
ani jasność otwartego czoła
ani puch nad słodką wargą
ni śmiech cherubiński
ni krok elastyczny

nie jestem młody
niech was moja niewinność
nie wzrusza
ani moja czystość
ani moja słabość
kruchosc i prostota.
mam lat dwadzieścia
jestem mordercą
jestem narzędziem
tak ślepym jak miecz
w dłoni kata

zamordowałem człowieka
i czerwonymi palcami
gładziłem białe piersi kobiet.

Okaleczony nie widziałem
ani nieba ani róży
ptaka gniazda drzewa
świętego Franciszka
Achillesa i Hektora.
Przez sześć lat

buchał z nozdrza opar krwi
Nie wierzę w przemianę wody w wino
nie wierzę w grzechów odpuszczenie
nie wierzę w ciała zmartwychwstanie.

W wierszach tych widać pewną wspólną postawę, a równocześnie znaczną odrębność poetyki. Tę wspólną postawę można sprowadzić do kontynuacji nurtów katastroficznych, które przed wojną przebiegały w sferze wizyjnych przeczuć, tutaj zaś — zarówno u Baczyńskiego jak u Różewicza — wyraziły się w kształcie namacalnym i konkretnym. U Baczyńskiego jest to przerażenie dziejącą się historią, poczucie, że jest się skazanym na zagładę, widoczne w ustawicznie powracającym motywie własnej śmierci; u Różewicza — niemożność kontynuowania czegokolwiek z przeszłości i równocześnie niemożność znalezienia jakiejkolwiek idei pozytywnej, która tym zrujnowanym, zniszczonym przez wojnę wartościom mogłaby zostać przeciwstawiona. Jeżeli pojawiają się u Różewicza takie próby, to nigdy nie wychodzą one poza bardzo ogólnikowe hasła czy wezwania, niezdolne wytworzyć nowej integrującej idei humanistycznej czy moralnej. Skrótem tej właśnie postawy Różewicza może być wiersz **Jatki**:

Różowe ideały poćwiartowane,
wiszą w jatkach.
w sklepach sprzedają
maski błaznów
pstre pośmiertne
zdjęte z naszych twarzy
którzy żyjemy
którzy przeżyliśmy
zapatrzeni
w oczodół wojny.

Po pierwsze jest to uporczywa obecność sytuacji wojennej, po drugie zaś świadomość, że człowiek został w czasie wojny rozebrany ze wszystkich wartości i jest nagi, czego zewnętrznym odpowiednikiem formalnym jest „n a g o ś ć” poezji Różewicza, jej surowy, ascetyczny kształt. Dokładna analiza wierszy Różewicza wskazałaby wprawdzie na obecność w nich metaforyzacji, ale poetykę tę określa przede wszystkim kształt uproszczony, sprowadzony do przejmującego, tragicznego szeptu, wyrażanie rzeczy i doświadczeń bolesnych a zarazem najprostszych, najbardziej podstawo-

wych, poprzez urywane słowa, krótkie zdania bez rozbudowanych konstrukcji składniowych. Ta poetyka Różewicza jest bez wątpienia zjawiskiem nowym na powojennej mapie poetyckiej, nie jest wszakże pozbawiona zaplecza. Jeżeli mianowicie zestawimy poetykę pierwszych tomików Różewicza, **Niepokoju** czy **Czerwonej rękawiczki** z twórczością Józefa Czechowicza, który posługiwał się wprawdzie rytmem swobodnym, jednakże organizowanym znacznie wyraźniej niż u Różewicza, to wiele cech tych poetyk zbliża się do tego stopnia, że Różewicza można uważać za kontynuatora Czechowicza; być może gdyby poeta ten nie zginął od bomby niemieckiej — zmierzałby w podobnym kierunku co autor „Niepokoju”. Niewiele zmian wymagałaby poetyka Czechowicza, aby podążyć w tym kierunku. Występuje u Czechowicza to samo poczucie obezwładnienia wynikające z rozpadu wartości uważanych za niezbędne, podobne uproszczenie frazy poetyckiej, wąski i mroczny wachlarz skojarzeniowy, aczkolwiek bez wątpienia mniej ascetyczny niż u Różewicza.

Nikt w Polsce nie zbudował bowiem dotychczas poezji z tak kruchego, zredukowanego tworzywa poetyckiego, jak Różewicz. Nikomu to się nie udało, natomiast Różewiczowi udało się w sposób przejmujący.

Porównanie z Czechowiczem naprowadza równocześnie na ślad opozycji, która mogłaby się zarysować pomiędzy Różewiczem a Baczyńskim. Postawy przedwojenne, zwane katastroficznymi, mają swój odpowiednik w poezji wizyjnej wraz z wszystkimi konsekwencjami, które stąd płyną dla obrazu poetyckiego; była to poezja skojarzeń podświadomych, nawiązująca do symbolicznego traktowania słowa. Mogła ona przybierać kształty bogato rozwinięte, zdradzające rozbudzenie wyobraźni jak np. przedwojenna twórczość Zagórskiego, bądź też ciążyć ku ograniczeniu i monotonii wyobraźni, jak właśnie u Czechowicza. Otóż opozycja Różewicz — Baczyński jest właśnie opozycją tych dwóch możliwości, które nasilają się w wyniku doświadczeń wojennych. Baczyński reprezentuje barokowo-wizyjny typ wyobraźni poetyckiej, Różewicz natomiast typ wyobraźni zredukowanej. Była to opozycja istotna, co okazało się szczególnie wyraźnie, kiedy stała się ona znów aktualna. Dopiero wtedy, ponieważ spory, które wszczynał w 1950 roku np. Wiktor Woroszyński o poetykę Majakowskiego — wysuwając twierdzenie, że jest to poetyka jedynie możliwa do uprawiania przez rewolucyjnego poeetę, wynikały po prostu z braku poczucia ciągłości kultury, ze znieczulenia na autentyczne nurty i impulsy życia umysłowego i oglądane z dzisiejszej perspektywy, zasługują tylko na odnotowanie przez archiwistę.

Nowa sytuacja poetycka, może by nawet powiedzieć, że po raz pierwszy nowa w okresie powojennym, powstaje w roku 1956. Jakie motywy się na to składają? Czy wykruszanie się poetów starszych generacji? W roku 1953 odeszli Julian Tuwim i Konstanty Ildefons Gałczyński. W roku 1956 zmarł Lechoń, a w następnym — Staff. Ale przecież w dalszym ciągu współlistnieją przedwojenne kierunki poetyckie: w pełni sił twórczych są Iwaszkiewicz, Przyboś, Ważyk, Stern i Jastrun. O zasadniczej odmienności powstającego po roku 1956 układu poetyckiego decyduje przede wszystkim przyrost nowych nazwisk, a ponadto przemiany obejmujące twórczość pisarzy starszych pokoleń. Wystarczy

przypomnieć czym była poezja Wazyka do roku 1956, a czym odtąd zaczęła się stawać. Tworzy się sytuacja dość osobliwa, kiedy przemianom ulegają niemal wszyscy poeci; nie mamy więc do czynienia z grupą młodych występujących przeciwko starym, lecz z synkretycznym procesem poetyckim, co jest zresztą charakterystyczne dla powojennego życia literackiego nie tylko w Polsce. Nie powstają wyraźnie wyodrębnione grupy literackie, ośrodki określonych idei poetyckich, jak to było w okresie przedwojennym.

Rok 1956 jest dla poezji polskiej ważny i z tego powodu, że dopiero wtedy po raz pierwszy w okresie powojennym stało się możliwe określenie stosunku do poprzedzających ten okres zjawisk poetyckich, tzn. współczesne przewartościowanie awangardy, futuryzmu, ekspresjonizmu a nawet symbolizmu — kierunków, bez których dokładnej znajomości w ogóle nie sposób ustosunkować się do tego, co stało się w poezji nowocześniejszej, a w ślad za tym i tworzenie poezji aktualnej. Wszystkie te spory, które w dalszym ciągu jeszcze trwają, zapoczątkował rok 1956.

Poetów wzbogacających mapę poetycką po roku 1956 wymienię tylko paru — dla przykładu. Są wśród nich tacy, których debiuty były sztucznie opóźnione, jak np. Miron Białoszewski, będący rówieśnikiem Różewicza. Aczkolwiek uprzednio sporadycznie drukował, Białoszewski stał się znany i wszedł w krwiobieg poezji polskiej dopiero po roku 1956. To samo można powiedzieć o poezji Zbigniewa Herberta i Tymoteusza Karpowicza. Wraz z Wielawą Szymborską, Arnoldem Śluczkim, Tadeuszem Nowakiem tworzą oni „starsze” skrzydło nowej konstelacji poetyckiej. Poza tym pojawiło się wielu poetów, których debiuty poczynawszy od 1956 roku były startem rzeczywistym: Stanisław Grochowiak, Jerzy Harasymowicz, Ernest Bryll, Jarosław M. Rymkiewicz, Urszula Kozioł i długi szereg innych. W prasie krajowej zaczęły ukazywać się wiersze młodych poetów polskich mieszkających za granicą: Bogdana Czaykowskiego, Romana Taborzkiego. Jest też rzeczą charakterystyczną, że dopiero w ostatnim dziesięcioleciu otrzymaliśmy znaczące książki krytyczne o poezji — Kazimierza Wyki **Rzecz wyobraźni** i niedawno wydane **Łowy na kryteria**, Artura Sandauera **Poeci trzech pokoleń**, Jana Błońskiego **Poeci i inni**, Jerzego Kwiatkowskiego **Klucze do wyobraźni**. W tym też okresie zbierają swój dorobek teoretyczno-programowy sami poeci; ukazują się więc książki Przybosia **Linia i gwar**, **Sens poetycki**, Sterna **Poezja zbuntowana**, Jastruna **Poezja i rzeczywistość**.

Do poetów, których wymieniałem, chciałbym dołączyć jeszcze jedno nazwisko — zmarłego tragicznie kilka lat temu Andrzeja Bursy, aby na przykładzie jego wierszy pokazać jedną z zasadniczych polaryzacji postaw poetyckich pokolenia, którego Bursa był nie najwybitniejszym może, ale bardzo charakterystycznym reprezentantem.

Oto wiersz **Szczury**:

Chcieliśmy mieć najpiękniejsze zwierzęta.
Drapieżniki prężne i złote,
Pokochaliśmy skok, galop i tętent,
Fosforyczny blask kociego oka.

Nasza stałość, której nie zmienia
Nawet układ gwiazd, jakim obrazem
Ma się szczyścić... chyba walką jeleni,
Podpatrywać tygrysi szmer wśród głązów.
Mówiąc tak, szliśmy ulicą pustą
Zmordowani ustami, dłońmi,
Gdy księżyc okrągłe lustro
Zakrył obłok burzy niespokojny.

Noc dusiła mściwym, późnym majem,
Aż na chodnik z betonowej rury
Histerycznym cichym wyrajem
Wyskoczyły rozpasane szczury.

Szybko, zwinnie, lubieżnie... cicho sza,
Szczurze płasy, śmietników girlandy,
Szczur się płoni, szczur na flecie gra,
Szczur różami obsypuje szczurzą bandę.

Łożem, salą betonowe rury,
Tańce, harce, zaloty bezszelestne.
Otoczyły ruchliwe wieńce szczurów
Patetycznych kochanków współczesnych.

Wiersz drugi pt. **Ogród Luizy** zarysowuje opozycję przebiegającą we-
wnątrz poezji Bursy, a równocześnie znamioną dla całej jego formacji
poetyckiej.

W czerwcu najpiękniej ogród zakwita Luizy
Którego nieistnienie zabija jak topór
Zawieszony na tęczy pod gwarancją wizji
Rozżarza się w olśnieniu purpurowych kopuł
W czerwcu najpiękniej ogród zakwita Luizy

Luiza której lekkość gracia i swoboda
Metal z różą a krzemień z obłokiem kojarzy
Biega bezbronna w ciemnych lewadach ogrodu
Serca wryte w korze mając na swej straży
Luiza której lekkość gracia i swoboda

Kawalkada dąbrowy czujność sarnich blasków
Gamę śmiechu Luizy powtarza gdy ona
Rozrzucając włosów rozgwieżdżone na piasku
Poddaje nagie gardło śmiechu zwyciężona
Kawalkada dąbrowy czujność sarnich blasków

Łaskę Luizy może zdobyć tylko męstwo
Pewność rzutu i nerwów szaleńcze napięcie
Zwycięzco umazany gęstą krwią zwierzęcia

Przynieś jej lwią paszczkę i serce łabędzie
Łaskę Luizy zdobyć może tylko męstwo

Prostotę tajemnicy ogrodu Luizy
Labiryntów i altan puszcz i klombów kwiatnych
Ptaszarni i rykowisk gonów gazeli chętych
Pojąć potrafi tylko prawy i szlachetny
Prostotę tajemnicy ogrodu Luizy

Którego nieistnienie zabija jak topór
Realnością śmiertelnych poczekalni ziemi
Przeklęty rojeniami dzieci i idiotów
Wydrwiony mgielą nonsensem ginie w neurastenii
Którego niesienie zabija jak topór

Od wiersza **Szczury** łatwo jest wyprowadzić drogę ku problematyce „turpizmu”, znanej choćby z burzliwych polemik, które za sprawą Przybosa przetoczyły się w swoim czasie przez prasę literacką. Zjawisko to wymagałoby osobnego komentarza, ograniczam się więc tylko do krótkiego sygnału: **szczurze zaloty zniszczyły marzenie o tygrysim skoku**. Ale czy zniszczyły? **Ogród Luizy** zdradza przecież tęsknotę do rzeczywistości harmonijnej. Ogród jest bardzo starym symbolem poetyckim, oznaczającym szczęśliwą arkadię, ale również zamierzchłe archetypy dzieciństwa, rojenia „dzieci i idiotów”. Ponieważ próbie zdobycia tego świata towarzyszy okrucieństwo, harmonijny ład rozsadzający dysonanse. Tęsknota do ogrodu, którego nieistnienie „zabija jak topór”, nie może zostać zrealizowana. Niemożność znalezienia spokojnej przystani we współczesności, ale również niemożność rezygnacji z ideału, który by mimo wszystko sprowadzał rozdartą współczesność do jakiegoś wspólnego mianownika — na tych przede wszystkim biegunach jest rozpięta sytuacja liryki współczesnej. Wydaje się, że powodzenie Herberta dlatego jest właśnie tak duże, że potrafi on w swojej poezji czysto i sugestywnie przedstawić te dwa bieguny — z jednej strony poczucie względności i ironii odnoszące się do najgłębszych warstw świadomości i obejmujące również pospolite przedmioty (już sam tytuł „Studium przedmiotu” jest tu charakterystyczny), z drugiej strony poszukiwanie formuły, która by poza doznaniem sceptycyzmu i zniechęcenia, melancholii i ironii, wskazywała motyw przewodni, nawet gdyby miał on być nieczyły i doskonały jak kryształ. Stąd może powracające obrazy rzeczy i form precyzyjnych, chłodnych i okrutnych, aczkolwiek potrzebnych człowiekowi jako układ odniesienia. Można się tu dopatrywać paraboli współczesnej cywilizacji z jej wszystkimi sprzecznościami wewnętrznymi, które wywołują uczucie obecności, tak często goszczące również w poezji Grochowiaka:

Jest świat przedmiotów czysty i szlachetny
Człowiek w nim niby gość nagły co w progu

Wołając żarcia powoduje wzgardę
Krzesel i klamek
I równin posępnych

W stosunku do tradycji występują upodobania synkretyczne i uniwersalistyczne. Rozbiciu języka, penetracji znaczeniowej jego najmniejszych cząsteczek składowych, jak np. w poezji Białoszewskiego i Karpowicza, towarzyszy poszukiwanie formuły scalającej, chęć odświeżenia i sprawdzenia w świetle współczesnej wrażliwości estetycznej tego, co narosło w ciągu dziejów. Przekorny antytradycjonalizm, który charakteryzował szturmowe fazy awangardy europejskiej w okolicach pierwszej wojny światowej, sam stał się przeszłością.

Cóż można powiedzieć na zakończenie? Sytuacja współczesnej liryki polskiej jest bogata i złożona. Imponujące jest przy tym nasilenie imprez poetyckich, konkursów i festiwali, ich zasięg geograficzny. Przecież to nie jest tylko Warszawa, może nawet nie przede wszystkim Warszawa!

ZIELONOGÓRSKIE
ŚRODOWISKO
LITERACKIE
NA TLE ROZWOJU
LITERACKIEGO
N A D O D R Z A

Życie literackie na ziemiach zachodnich kształtować zaczęło się prawie równocześnie z innymi elementami rozwojowymi. Najwcześniej rozwinęło się ono na Dolnym Śląsku, zresztą nawet nie we Wrocławiu, lecz w Jeleniej Górze. Piękna kotlina jeleniogórska przyjęła wówczas kilku wędrujących na Zachód pisarzy, którzy wskutek własnej prężności oraz dzięki życzliwej pomocy miejscowego starosty, z dała od wielkich duchowych metropolii, wytworzyli interesujący ruch literacki organizując liczne spotkania literackie, współdziałając przy wydawaniu pism, takich jak jeleniogórski miesięcznik „Śląsk” lub wałbrzyski tygodnik „Wałbrzych”. Inne tereny ziem zachodnich były jeszcze wówczas jedynie odwiedzane przez literatów. Z tych odwiedzin pozostały cenne literackie raporty, że wymienię jedynie cykl reportaży Stefana Sulimy czyli Władysława Ogrodzińskiego **Ziemia odnalezionych przeznaczeń**, dotyczących Warmii i Mazur. Ziemie Zachodnie i Północne nie posiadały jeszcze przed dwudziestu laty tego kształtu administracyjnego, jaki decyduje o ich dzisiejszym życiu i rozwoju. Być może więc i ten fakt hamował migrację literacką, kierując ją na razie do ośrodków pulsujących już normalnym, uregulowanym życiem. W przyszłości dopiero miało się okazać, że nie ruchy migracyjne utworzyć miały środowisko literackie — głównym twórczym czynnikiem stać się miały talenty tutaj dojrzewające, stąd czerpiące pierwsze swoje inspiracje twórcze, pojawiające się na fali ogólnych procesów dojrzewania tych ziem. Prawdziwy Wrocław literacki powstaje dopiero na naszych oczach. Pokolenie, które go tworzy, w latach bez-

pośrednio powojennych, gdy Wrocław błyszczał od pięknych choć bardzo przypadkowych nazwisk literackich, uczyło się jeszcze w szkole. Tamci wielcy odeszli, rozproszyli się nie tyle po całym kraju, ile w wielkiej gromadzie literackiej stolicy. Ich miejsce zajęli niedawni jeszcze studenci, słuchacze wrocławskich „czwartków literackich” debiutanci z „**Odry**” i **Zeszytów Wrocławskich**. Wrocław najlepiej potwierdza fakt, że dopiero pokolenie literackie tutaj się wychowujące, tutaj próbujące pierwszych fascynacji literackich zdolne jest do wytworzenia nowego, prężnego środowiska literackiego, w rozwoju swym zgodnego z ogólnymi prawami społecznymi, z ogólnymi potrzebami, ambicjami z normalnym rytmem życia. Przykład Wrocławia odnieść można również do innych ośrodków, do Szczecina lub Opola, zresztą da się on także zastosować do środowisk powstałych na obrzeżach ziem zachodnich, na przykład do Katowic lub Poznania. Rzecz jasna, iż podobny układ zdecydował również o powstaniu środowiska literackiego na Ziemi Lubuskiej.

Tego rodzaju proces wytwarzał nie tylko środowiska nowe, ale i młode pod każdym względem, młode niefałszowaną młodością twórczą i młode w swym przekroju biologicznym, młode związkami uczuciowymi, dokumentowanymi również literacko, i młode jako fakty społeczne oraz polityczne. Młodość literacka tych środowisk jest ich cechą charakterystyczną, wyróżniającą je w geografii literackiej współczesnej Polski. Ich udział w życiu regionu, w jego pracy społecznej i politycznej, pozwala mieć nadzieję, że środowiska te długo zachowywać będą świeżość spojrzenia na otaczające je fakty społeczne, nie przemieniając się w kawiarniane bractwa, w ekspozytury innych większych kawiarnianych koterii. Na to nie pozwoliłoby zresztą ciążenie innych, pozaliterackich obowiązków, ciążenie, które chwilami może być dla młodego ambitnego pisarza dość kłopotliwe, ale które niewątpliwie ma wpływ na jego dalszą dojrzałość. Z tych związków, widocznych w wielu ośrodkach literackich Ziemi Zachodnich a także innych obszarów kraju, rodzi się nowy typ literatury, który pozwoliłbym sobie nazwać literaturą obywatelską. Jest to twórczość o znaczeniu ogólnopolskim, nie rezygnująca z wysokich ambicji artystycznych, a przecież z pełną odpowiedzialnością podejmująca często tematykę regionalną, z pełną odpowiedzialnością, to znaczy w poczuciu jej społecznego i politycznego znaczenia, z właściwym zrozumieniem jej wartości w ogólnonarodowym i ogólnopaństwowym procesie integracyjnym. Elementy regionalne, wkraczające do twórczości tych młodych pisarzy, tracą koloryt prowincjonalny stając się elementami obywatelskimi w tym sensie, w jakim zawsze świadoma swej roli literatura narodowa realizowała swój program ideowy.

Zapewne, mówiąc o tych sprawach nie możemy zapominać, że młodzi pisarze z Ziemi Zachodnich, pozbawieni prężnego zaplecza intelektualnego zbyt często muszą się oglądać na wzory przychodzące skądinąd, przeważnie z potężnego środowiska stołecznego. Nie zawsze są to wzory dające się naśladować w innych, trudniejszych warunkach prowincji, w obliczu innych, bardziej wielostronnych zadań, czekających tu na pisarza. Pokusy alienacyjne żadną miarą nie mogą się przyczynić do jakiegokolwiek dojrzałości, powiedzmy: obywatelskiej dojrzałości

powstającego tu piśmiennictwa. Wydaje mi się, że jeżeli ten lub ów takim pokusom ulega lub próbuje dostrzec w nich szansę podniesienia rangi swej własnej twórczości, przyczyny takiej postawy szukać należy w tym, co niedawno Zbigniew Kubikowski bardzo trafnie nazwał niekompletnością środowisk literackich na Ziemiach Zachodnich. W dyskusji zorganizowanej przez katowickie „Poglądy” na temat jedności trzech Śląsków, Kubikowski powiedział dosłownie:

„Dlaczego są mocne środowiska literackie w Warszawie? Może dlatego są mocne, że są kompletne, a więc takie, w których reprezentowane są wszystkie gatunki twórczości. W czym leży nasza słabość? W tym, że środowiska nasze są gatunkowe. W czym leży sens współpracy? Chyba w tym, żeby stworzyć jedno środowisko większe, które ma wszystkie gatunki literackie”.

Słuszne uwagi Kubikowskiego, zmierzające po prostu do większej samodzielności twórczej a także do większego znaczenia reprezentowanego wobec całej współczesnej literatury polskiej, wymagają jednak drobnej poprawki. Nie tylko gatunkowa kompletność środowisk literackich działających na tych ziemiach zadecydować może o ich wyższej randze artystycznej i społecznej, ale również fakt, w jakim stopniu reprezentują one zdrowe społecznie i intelektualnie ambicje danego regionu, w jakim stopniu odpowiadają one przez swą twórczość i pracę na zamówienie społeczne wychodzące z najbliższego im kręgu, jak rozumieją one swoją rolę inspiracyjną w odniesieniu do całego systemu życia kulturalnego regionu. Sądzę, że już obecnie, mimo iż powstałe tu środowiska są na ogół — używając sformułowania Kubikowskiego — gatunkowe, znaczą one bardzo wiele w ogólnym życiu i rozwoju danych regionów właśnie dlatego, że pisarze zrozumieli i przyjęli ów nacisk pozaliterackich spraw. Pozaliterackich — a jednak wywierających swój poważny wpływ na powstającą twórczość, na wybór tematyki i na jej odpowiednie kształtowanie.

II

W kwietniu 1945 roku wybitny uczony polski, prof. Eugeniusz Romer, wygłosił w Krakowie w ramach kursu naukowo-informacyjnego o Ziemiach Zachodnich odczyt o tak zwanym duchu Polski Zachodniej. Zajął się on w nim również rolą prasy i książki, stwierdzając m. in.:

„Nie ulega żadnej wątpliwości, że już sama przewaga publicystyki nad produkcją literacką rzuca pewne znamię na istotę ducha regionalnego, a należy zaznaczyć, że to znamię jest w pewnej mierze ujemne, tak jak rejestracja, nawet analiza, wyprzedza górującą nad nimi syntezę zjawisk i problemów”.

Mówiąc o wyższości literatury i nauki nad publicystyką, książki nad czasopiśmem, życząc takiej wyższości ziemiom odzyskanym, profesor Romer poszedł jednak nieco dalej słusznie domagając się harmonii między poszczególnymi formami piśmarstwa:

„Po tych wywodach i zastrzeżeniach zgodzimy się może wszyscy na to, że zdrowy w sensie jego potencji, wychowawczy duch narodu doprowadzi może do odpowiedniej harmonii między produkcją literacko-naukową z jednej, a publicz-

styczną z drugiej strony, zawiedzie też postępowo do tego, że między informacyjno-polityczną prasą codzienną, a syntetyczną publicystyką tygodników i miesięczników, ukształtuje się pożądana dla wychowania narodu harmonia”.

W okresie międzywojennym rola tak zwanej prowincji w publicystyce była względnie sześć razy większa od jej roli w literaturze i nauce a na samym skraju tych przeciwieństw występowały ówczesne polskie ziemie zachodnie. W stosunku do ziem zachodnich statystyka mówi dziś rzeczy nieporównywalnie optymistyczniejsze. Zarówno piśmarstwo literackie jak i naukowe zyskało tu nowe, lepsze warunki rozwoju i jeżeli nawet w układzie ilościowym nie przegoniło prasy, jako że w Polsce Ludowej nastąpił niezwykle wzrost czytelnictwa prasy, przecież piśmarstwo tamto wyprzedziło w wielu ośrodkach Ziemi Zachodnich publicystykę, dostarczając społeczeństwu trwalszych dokumentów naszego życia i rozwoju. Nie bez znaczenia jest także fakt, że wielu pisarzy i naukowców na Ziemach Zachodnich nie stroni od publicystyki nadając jej tym samym innego rodzaju znaczenie. Godzi się z tym prasa codzienna i periodyczna — ta ostatnia często inspirowana niemal wyłącznie przez środowisko literackie — godzi się i harmonię tę popiera.

Rzecz jasna, na początku naszego ludowego dwudziestolecia sprawy te układały się nieco inaczej. Na Ziemach Zachodnich nie było jeszcze wielkich wydawnictw, inicjatywy kulturalne, rozwijane także przez pisarzy, zmierzały przede wszystkim do utrwalenia bazy, na syntezie było za wcześnie, publicystyka sama zaś miała raczej charakter interwencyjny. Wyjątkiem może był Wrocław, tam jednak literaci również nie mieli własnego wydawnictwa literatury pięknej, rozwijało się raczej dzięki posiadanej bazie piśmarstwo naukowe.

„Książnica — Atlas” działająca po wyzwoleniu we Wrocławiu realizowała swój tradycyjny plan naukowo-wydawniczy, w dziale literackim nie przynosząc nic godniejszego uwagi poza kilkoma wznowieniami dawniejszych swoich tytułów. „Ossolineum” dość późno uruchomiło swoją redakcję literacką, zresztą do dziś nie zyskała ona należytego rozmachu, toteż manuskrypty literackie z Wrocławia nadal wędrują do innych wydawnictw, przede wszystkim do katowickiego „Śląska” lub do Warszawy. Nawet tak mocno związany z dolnośląskim środowiskiem Henryk Worcell, znakomity tej ziemi epik en miniature, przenosi się z wolną do „Śląska”.

W tym stanie rzeczy prasa, zwłaszcza zaś czasopismo, odgrywać musi nadal ważną rolę w integracji środowisk intelektualnych, w tym przede wszystkim środowisk literackich. Widać to zresztą wyraźnie, gdy się przegląda roczniki wrocławskiej „Odry”, zielonogórskiego „Nadodrza”, „Warmii i Mazur”, a także katowickich „Poglądów”, reprezentujących po części Opolszczyznę, lub innych sporadycznie ukazujących się periodyków. Oczywiście prasa, nawet najmocniej grawitująca w stronę wielkich syntez i uogólnień, nie zastąpi książki publicystycznej, naukowej lub literackiej. Ma ona jednak to znaczenie, że z uwagi na swe aktualne zadania aktywizuje pisarzy do eksploatawania paraartystycznych form, publicystycznych, reportażowych i eseistycznych, co w ostatecznym rachunku wywiera swój wpływ również na dojrzewanie warsztatowe literata.

Prasa Ziem Zachodnich i Północnych uczyniła wiele dobrego dla integracji środowisk literackich. W wielu ośrodkach stanowi ona niejednokrotnie jedyny, wartościowy ślad aktywności pisarskiej, nie udokumentowanej przez książki właściwie tylko z powodów obiektywnych.

Jednak na dłuższą metę nie mogło to wystarczyć, o czym świadczą lokalne inicjatywy wydawnicze rad narodowych lub takich instytucji jak **Lubuskie Towarzystwo Kultury** czy olsztyńskie „**Pojezierze**”. Sądzymy, że w przyszłości te społeczne inicjatywy wydawnicze zyskają inną, bardziej ustabilizowaną formę, wchodząc do ogólnopolskiego planu wydawniczego. Wskazuje na to nie tylko odrębność pewnych potrzeb wydawniczych, ale także — a raczej przede wszystkim rosnąca rola młodych środowisk literackich.

Ostatnio coraz częściej odzywają się głosy, głównie we Wrocławiu, w dolnośląskim środowisku literackim, że należy skończyć z dzieleniem literatury na ogólnonarodową oraz Ziem Zachodnich. Wprawdzie z podziałem takim spotkaliśmy się rzadko, raczej mówiono o ruchu literackim na Ziemiach Zachodnich i Północnych, a zatem o fackie, który będzie istniał nadal i który ma swoją uzasadnioną specyfikę społeczną mimo postępów integracji, mimo dokonanego scalenia wszystkich ziem polskich w jeden organizm państwowy i narodowy. Istnieć będzie nadal zapotrzebowanie na tematykę, rodzącą się w tyglu społecznym Ziem Zachodnich. Istnieć będzie w ślad zatem konieczność wyodrębnienia tej tematyki w ogólnym kontekście literatury polskiej — chociażby tylko ze względów politycznych czy zgoła propagandowych. Rozumiem jednak tych, którzy tak upierają się przy likwidacji tych pozornych zresztą podziałów. Na pewno literatura polska jest jedna, bez względu na to, czy powstaje ona w Olsztynie, czy w Warszawie, w Zielonej Górze, we Wrocławiu, czy w Katowicach, Łodzi i Krakowie. Tej jedności nie mogą zaprzeczyć nawet rozważania krytyczne na temat jakości jednych lub drugich utworów. Zresztą jakże często rozważania te uwikłane są w spory pozaliterackie, jakże często roją się od pomyłek, dźwigających ponad istotną wartość utwory, zrodzone w bliższym kręgu towarzyskim, w atmosferze, którą dany krytyk oddycha na co dzień.

Nie dla jakiejś taryfy ulgowej, co byłoby ubliżające, należy się domagać nadal tam, gdzie tego rodzaju potrzeba, akcentowania pewnej odrębności procesów twórczych na Ziemiach Zachodnich. Postulat ten wynika z racji politycznych. Na pozór wygląda to paradoksalnie, gdyż te same racje polityczne podkreślają fakt dokonanej pełnej integracji. Jedno jednak nie wyklucza drugiego. Integracja jest faktem dokonanym, który rozstrzygnął się przede wszystkim w dziedzinie gospodarczej i politycznej. Proces integracji objął oczywiście wszystkie środowiska, w tym również literackie, które dla tej integracji działało, dla jej pełnego zwycięstwa stworzyło swoje książki. Rzecz jednak w tym, byśmy nie zapominali, że pisarze Ziem Zachodnich niejednokrotnie wnoszą do literatury ogólnonarodowej swe własne wartości, elementy poznania rzeczywistości wykształcone w innych niż gdzie indziej warunkach, na przykładach często dość egzotycznych, przypomnijmy choćby okres tak zwanego **pionierstwa**. Tym wartościom należy się stała uwaga. Te wartości zresztą po-

mnazane są również przez pisarzy od dawna już nie mieszkających na Ziemiach Zachodnich, ale chętnie eksploatujących ich praktykę, przez takich jak Wojciech Żukrowski czy Eugeniusz Paukšta, że wydobędziemy z pamięci tylko te dwa nazwiska z długiej listy twórców. Temat Ziemi Zachodnich będzie zatem nadal przedmiotem rozważań, chociaż zarzucimy pojęcie literatury Ziemi Zachodnich, temat Ziemi Zachodnich wiążący się często z tematem niemieckim, o czym miałem okazję mówić w ubiegłym roku na Zjeździe Pisarzy Ziemi Zachodnich i Północnych w Poznaniu.

Mówiłem o młodości środowisk literackich na Ziemiach Zachodnich. Będzie o tym mowa nadal, tym bardziej, iż powstawać będą tutaj na pewno nowe środowiska, wspomnę chociażby o faktach istniejących już w Koszalinie. Te najmłodsze środowiska nie stają się dojrzałe przez to, że naśladują od razu wielkie wzory literatury. Jeżeli chcą odegrać swoją dobrze zrozumiałą rolę społeczną, muszą wyodrębnić się jakimś tematycznym kolorytem lokalnym, usprawiedliwiającym ich twórczość artystyczną, uzasadniającym ich istnienie. Tymoteusz Karpowicz, poeta wielkiego formatu, nie od razu stał się autorem filozoficznych paraboli, pragnę bowiem przypomnieć, że pierwsza jego książka, wydana w Szczecinie w roku 1948 nosiła tytuł **Legendy pomorskie** i zawartość jej w pełni odpowiadała temu nazwaniu. Paukšta, zanim doszedł do epickiej sprawności w „**Pograniczu**”, zaczynał się rok 1947 od rozważań publicystycznych na temat zagadnień kulturalnych Ziemi Zachodnich. Na ogół każdy pisarz, który wrastał w pejzaż społeczny Ziemi Zachodnich, oddawał jakiś trybut ich specyficznie regionalnym potrzebom. Nie należy się tego wstydić i nie należy tego pomijać również w dalszym rozwoju intelektualnym, literackim, kulturotwórczym tych obszarów. Z tym wiąże się czysto artystyczny problem małego realizmu, chętnie stosowanego przy wyborze tego rodzaju literackich tematów. Oczywiście, rozumiem niebezpieczeństwa prowincjonalizmu, który kanałami małego realizmu może wkroczyć do literatury. Jest to już jednak sprawa wyboru środków i dojrzały artysta nie lęka się żadnej odpowiadającej danemu tematowi formy. Prowincja zawsze była ulubionym tematem literatury, nawet tej największej, prowincję malują Iwaszkiewicz i Putrament, wystarczy ograniczyć się tu do dwóch świetnych, współczesnych nam nazwisk literackich. Współczesna nam prowincja, także na Ziemiach Zachodnich, ma swoje osobliwości, ma swoje interesujące tło, które dojrzałej, dającej wartości poznawcze, może być doskonale ku ogólnemu pożytkowi społecznemu zużytkowane.

Nie chodzi jednak o to, żebym przy niniejszej okazji nakłaniał do podejmowania takich czy innych tematów. Twórca świadomy swej roli zarówno we własnym otoczeniu, jak i w całej literaturze polskiej sam dokona odpowiedniego wyboru.

III

Zielonogórskie czy raczej lubuskie środowisko literackie należy do najmłodszych w kraju. W porównaniu z innymi ośrodkami pracy literackiej na Ziemiach Zachodnich posiada ono historię dość skromną, a przecież wypełnioną nader interesującymi dokonaniem. Zielona Góra jako

stolica regionu ukształtowanego dopiero w Polsce Ludowej, gdyż za czasów pruskich była ona jedynie prowincjonalnym miasteczkiem na obrzeżach Dolnego Śląska, nie posiada w dziejach swej kultury takich okresów jak Wrocław, czy nawet Szczecin lub Opole. Gdy Wrocław był miastem Mikulskiego i Kowalskich, Żukrowskiego i Dygata, gdy Szczecin wpisywał do swoich ksiąg mieszkalnych Andrzejewskiego, Gałczyńskiego i Osmańczyka, gdy Opole chlubiło się — mimo wszystko — Stanisławem Wasylewskim, w Zielonej Górze rozpoczynał się dopiero nieśmiały ruch kulturalny a pisarze, którzy dziś decydują o charakterze prężnego środowiska literackiego Ziemi Lubuskiej, albo byli jeszcze uczniami czy też studentami, albo pracowali jako działacze kulturalni, albo w ogóle jeszcze nie ujawnili publicznie swych ambicji artystycznych.

Obserwując w pewnej odległości ruch literacki na Ziemi Lubuskiej pozwolę sobie na przypuszczenie, że powstał on tutaj nie tyle w wyniku eksplozji kilku wybitnych talentów, ile na skutek ożywienia różnych funkcji życia kulturalnego. Życie kulturalne dorabia się swojej wyższej rangi, gdy na podłożu już ukształtowanych zainteresowań kulturalnych wyrasta tkanka samodzielnych artystycznych poszukiwań. Taka tkanka powstała w regionie tym przede wszystkim na przestrzeni ostatniego dzieściolecia wytwarzając sprawny, imponujący przedsiębiorczością kulturalno-społeczną, oferujący odbiorcom z całego kraju, utwory literackie godne przemyślenia i uwagi.

Powstały tu Oddział Związku Literatów Polskich był naturalnym ogniwem tego procesu, zamknięciem pewnego etapu wstępnej organizacji, wstępnej fermentacji, zdolnej już do wytwarzania własnych wartości twórczych. Jeżeli dziś tak często w naszych rozważaniach o organizacji życia literackiego w Polsce Ludowej zwracamy uwagę na Zieloną Górę, czynimy to z dwóch powodów: po pierwsze ze względu na istnienie tutaj autentycznych talentów artystycznych, potwierdzających się w coraz to nowych dokonaniach twórczych, po drugie zaś — ze względu na wyjątkowo harmonijne funkcjonowanie tutaj całego aparatu kulturo-twórczego, w którym literaci odgrywają rolę niepoślednią.

Jak zwykle, gdy tworzą się nowe, młode środowiska literackie, załącznikiem była tutaj twórczość poetycka, a także publicystyczna czy publicystyczno-naukowa o cechach tematycznie regionalnych.

Dorobek poetycki zielonogórzan podsumował w swoim czasie na łamach „**Współczesności**” Bogdan Drozdowski. Pozwolę sobie na jeden uogólniający cytat z jego artykułu:

„Zielona Góra — pisał Drozdowski — stała się oazą „czystej liryki” — żadnego śladu modnych w Warszawie antyestetyzmów, żadnego baśniowania krakowskiego, żadnego dziwolągowania słowotwórczego, mizerne ślady politycznego kaca znikły już także”.

Oczywiście Drozdowski spojrzał na poetów zielonogórskich przez pryzmat dyskusji ongiś modnych w stolicach literackich naszego kraju. Nie wziął on pod uwagę faktów społecznych, które zadecydowały o takim obliczu tworzonej tu poezji. Nie uwzględnił przy tych rozważaniach zaangażowania społecznego i kulturalnego poetów tego regionu, zaangażowania

nie bezpośrednio odtwarzanego w wierszach, stanowiącego jednak jak gdyby ich refleksyjny podcień. Przecież przy głębszej analizie twórczości poetyckiej tu powstałej, doszukanilibyśmy się na pewno śladów odrębnego widzenia rzeczy często pospolitych, delikatnych impresji krajoznawczych, nie przeobrażonych — może i na szczęście — w widokówki poetyckie.

Poeci lubuscy nasycają swoje utwory realiami tego regionu, w sposób właściwy poezji, z nieagitacyjną skromnością przetwarzając codzienne doświadczenia na język lirycznych syntez, filozoficznych uogólnień. Wiodące jest to zarówno u Janusza Koniusza, jak i u Bolesława Solińskiego czy Zdzisława Morawskiego. Można by więc rzec, że najlepsze osiągnięcia poetów tego regionu, i to tylko wyżej wymienionych, mają swoją specyfikę, pozwalającą niektóre ich utwory wyróżnić z tła całej współczesnej polskiej poezji. Oczywiście zarówno w poezji jak i w prozie tu powstającej odkryć można te same tendencje rozwojowe, te same fascynacje artystyczne, jakie ukazuje cała nasza współczesna twórczość literacka. Jest to w pełni zrozumiałe i uzasadnione.

O prymat w zielonogórskim środowisku literackim zaczyna coraz bardziej upominać się proza. Przeczytałem ostatnio z prawdziwym zaciekawieniem almanach opowiadań pisarzy lubuskich zatytułowany **Podróż do zielonych wzgórz**. Jest tu obficie reprezentowana materia regionalna i są tu próby interesujących talentów. Wydaje mi się, że autor przedmowy do tego tomu, Henryk Beręza, zbyt mocno akcentuje konieczność wyrozumiałości dla niezbyt doskonałych utworów zamieszczonych w tomie. W całej Polsce ukazuje się sporo książek, w których niedoskonałości wcale nie wymagają aż tak gorliwych usprawiedliwień, często zresztą niedoskonałości te ukryte są za modną formą, sezonowo atrakcyjną, odpowiadającą na zachęty niektórych krytyków czy recenzentów. **Podróż do zielonych wzgórz** jest prezentacją na ogół dojrzałą, sumującą doświadczenia młodych przeważnie pisarzy, działających z dala od wielkich metropolii literackich, widzących swój świat z perspektywy najbliższej, którą rzadko tylko mają jakaś obca infiltracja artystyczna.

Rzeczą znaną jest skłonność do psychologicznej interpretacji zjawisk. Uwidacznia to się w osiągnięciach najlepszych i tu wspomnieć należy Janusza Koniusza tom opowiadań **Wakacje z Julią**, tom opowiadań Ireny Dowgielewicz **Lepszy obiad**, czy wreszcie nie wydany jeszcze, złożony w wydawnictwie „Śląsk” tom opowiadań Zdzisława Morawskiego. Ta proza psychologiczna, zaprawiona bądź to refleksją liryczną, bądź też subtelną ironią, ten rodzaj widzenia, często zresztą ostatnio pojawiający się w literaturze współczesnej, i to nie tylko polskiej, jest moim zdaniem, dobrą wizytówką dojrzałości pisarskiej kilku autorów tutejszego środowiska literackiego. Ten sposób widzenia i pisania pozwalała na bezpieczny dystans w stosunku do opisywanego przedmiotu lub fragmentów życia, jest cechą pisarstwa świadomego swych celów.

Pisarstwo tego rodzaju nie eksploatuje oczywiście bezpośrednio materii regionalnej, realiów odznaczających się własną, niepowtarzalną gdzieś indziej, specyfiką. Wchodzą one do twórczości już przefiltrowane przez wyobraźnię, już odarte z tego, co nadaje się do jednorazowego pokazu, nie zawsze pozwalającego na poznawczą odkrywczość. Ale od ma-

terii regionalnej pisarze Ziemi Lubuskiej nie uciekają. Stanowi ona dla nich nadal źródło inspiracji, bez względu na to, w jakiej formie ostatecznie ukształtuje się w gotowym już utworze. W **Wakacjach z Julią** widać to wyraźnie na przykładzie kilku opowiadań, w których nadto autor czy tylko narrator jako jego alter ego w interesujący sposób wraca do krainy swego dzieciństwa i młodości wypełniając również i literacko swą własną biografię.

Inni czynią to z zamiarem bezpośrednim. Poczynając od zbiorów baśniowych, np. Izabeli Koniusz **Złota Dzida Bolesława**, a kończąc na niedawno wydanej książce Tadeusza Jasińskiego, zatytułowanej **Dymy wyższe nad dęby**, w której autor dał nam cykl czytanek historycznych, idąc jak gdyby w ślad Eugeniusza Paukszty z jego **Kartkami z Ziemi Lubuskiej**. Ten sam bezpośrednio zamiar przyświeca kilku innym autorom, czy to będzie Tadeusz Kajan w swojej publicystyce i eseistyce, czy też Koniusz w eseju **Taddeo Polacco z Zielonej Góry**.

Zapewne i w przyszłości pisarze środowiska zielonogórskiego nie zrezygnują z takiej pomocy czy inspiracji tematycznej, czego dowodzą już niektórzy młodszy autorzy.

Lubuskie środowisko literackie stanowi już na literackiej mapie Polski mocny punkt oparcia. Wiemy, co to znaczy w kontekście własnych regionalnych potrzeb i ambicji. Coraz silniejsze środowisko literackie działające tutaj na Nadodrze to sprężyna wielu, nie tylko literackich przedsięwzięć. Mogą już o tym coś niecoś powiedzieć ci wszyscy, którzy śledzą piękną działalność zielonogórskiego pisma **Nadodrze** czy ruchliwy byt Lubuskiego Towarzystwa Kultury ze sporym już pakietem własnych publikacji, w tym również i literackich. Ale przecież nie tylko dlatego chwalimy miejscowe środowisko literackie, nie tylko dlatego przyglądamy mu się z taką uwagą. Jesteśmy mu wdzięczni także za to, że godnie reprezentuje Ziemię Zachodnią wobec całej literatury polskiej, że mimo swej młodości i dość skromnego jeszcze zapisu bibliograficznego potrafiło wnieść własne odrębne wartości do literatury współczesnej, potrafiło zaimponować całemu naszemu życiu literackiemu swymi własnymi formami organizacyjnymi, swoją ogólnospołeczną aktywnością.

Będziemy nadal śledzić z uwagą rozwój utalentowanych twórców, Ireny Dowgiałowicz i Janusza Koniusza, Bolesława Solińskiego i Zdzisława Morawskiego, Zygmunta Trziszki, Zenona Łukaszewicza, Tadeusza Kajana i Henryka Szyłkina, Eugeniusza Wachowiaka i Andrzeja K. Waśkiewicza oraz wielu innych, najmłodszych, debiutujących dopiero w prasie, a odnotowanych już w naszej pamięci przez swe interesujące próbki talentu.

Powstanie środowiska literackiego w Zielonej Górze, w mieście pozabawionym wielkiego zaplecza intelektualnego, zmuszonego do wytworzenia własnych form życia duchowego, w oparciu o sprawnie funkcjonujący organizm społeczny, powstanie tego środowiska i jego dalszy rozwój stworzyło całkiem nową sytuację na Ziemiach Zachodnich, wypełniło żywą treścią duchową wielki ich człon z ruchliwymi pomostami na południe, północ i na zachód. Fakt ten ma swoje znaczenie polityczne i kulturalne. Ma on znaczenie dla samego życia literackiego w naszym kraju biorąc

pod uwagę sumę ujawnionych tu talentów. Ma on znaczenie polityczne wewnątrz i na zewnątrz naszego kraju. Chcę jeszcze raz przypomnieć znany chyba wszystkim fakt, że w **czasach niemieckich nigdy Zielona Góra nie posiadała swojego wielkiego życia kulturalnego**, jej regionalni zaś pisarze nie mogli się nawet upomnieć o uznanie w metropolijnym wobec Zielonej Góry Wrocławiu. Jeszcze dziś w pisemkach odwetowych traktuje się Zieloną Górę zgodnie z jej dawniejszą rolą, jako idyllicznie spokojne miasteczko rentierów i episejerów, żyjące swoim na półumarłym życiem. Dynamikę rozwojową temu regionowi dała dopiero Polska Ludowa. Ta dynamika ogarnęła wszystkie dziedziny życia, a więc i życie kulturalne, intelektualne, artystyczne. Literaci, zrzeszeni w miejscowym Związku Literatów Polskich, a także młodszy adepci pióra, którzy korzystają z ich pomocy — przyczynili się do tego, że dynamika ta zyskała ogólnie uznaną rangę w hierarchii naszych prac i zamierzeń.

Dlatego te pobieżne rozważania o życiu literackim regionu lubuskiego na tle sytuacji literackiej Ziemi Zachodnich zakończyć mogę akcentem optymistycznym — w ufności, iż coraz więcej godnych uznania dzieł literackich wychodzić będzie z tego najmłodszego naszego środowiska literackiego.

Pojęcie środowiska inteligencji twórczej wiąże się z określonym typem zachowania kulturowego Jan Szczepański hierarchizuje działanie i uczestniczenie w kulturze wg następującego schematu:

„Stopniem pierwszym jest bierne, konsumpcyjne, oparte o przypadkowy wybór przyjmowanie wartości kulturowych, wyższym szczeblem jest odbiór kultury bierny, lecz wynikający z zastosowania świadomych kryteriów wyboru, stopniem kolejnym jest czynne, lecz mające cechy przypadkowości tworzenie wartości kulturowych, stopień najwyższy obejmuje twórczość czynną i świadomą¹⁾).

Idąc za cytowanym autorem przyjmujemy, że jednostka lub środowisko może tylko wówczas być uznane za twórcze, jeśli uczestniczy nie tylko w odbiorze, ale i w produkcji dóbr kulturalnych. Ten czynnik zamierzonego działania, stojący w hierarchii postaw kulturowych najwyżej, znajduje się w wyraźnej opozycji nie tylko w stosunku do biernej konsumpcji kulturalnej, nawet wtedy gdy jest ona uwarunkowana świadomym wyborem wartości, lecz także i w stosunku do aktywności spontanicznej, polegającej na przypadkowym choć czynnym współuczestniczeniu w inicjatywach kulturalnych.

Proces ten polega więc na tworzeniu i ustanawianiu wartości kulturalnych, służących zaspokajaniu intelektualnych, emocjonalnych i estetycznych potrzeb jednostek i zbiorowości.

Tego rodzaju działalność posiada wszystkie cechy profesjonalności, stąd też inteligencja twórcza jest zajęta świadomym uczest-

**KSZTAŁTOWANIE SIĘ
ŚRODOWISK
TWÓRCZYCH
WOJEWÓDZTWA
ZIELONOGÓRSKIEGO**

1) Jan Szczepański: **Wykształcenie a pozycja społeczna inteligencji**. Cz. I.

niczeniem w kulturze. Nie oznacza to jednak wcale, że wszyscy jej przedstawiciele związani są z jedną tylko grupą zawodową.

Faktem bezspornym w rzeczywistości kulturalnej województwa zielonogórskiego jest istnienie środowiska literackiego, lecz jego reprezentanci należą do różnych grup zawodowych — dziennikarzy, nauczycieli, ekonomistów. Pełnili zresztą te zawody nim stali się literatami. Zdarza się również, że i plastycy są zatrudnieni w innych gałęziach gospodarki narodowej, np. na stanowiskach administracyjnych, są nauczycielami. Twórczość literacką, a w niektórych przypadkach i plastyczną nie stanowi źródła stałego utrzymania. Pełnienie drugiego zawodu to ważny czynnik, wzbogacający doświadczenie społeczne twórców, a ponadto zapobiega tworzeniu się elitarnych i zamkniętych środowisk. Nie ulega jednak wątpliwości, że większość ich wołałaby, aby twórczość stała się podstawą bytu. Tak więc tendencje do profesjonalizacji wśród członków środowisk twórczych są bardzo silne.

Prócz grupowania się inteligencji w zespołach formalnych istnieją jeszcze szeroko rozbudowane więzi nieformalne. Toteż tylko dla przejrzystości w wypowiedzi niniejszej będzie mowa niemal wyłącznie o formalnych grupach inteligencji twórczej (literatów, plastyków, aktorów etc.), w znacznej mierze decydujących o istnieniu kulturotwórczych środowisk inteligencji. Zabieg ten prowadzący do zawężenia zakresu obserwacji jest jednak o tyle usprawiedliwiony, że istnienie więzi formalnych w znacznym stopniu decyduje o roli kulturotwórczych środowisk inteligencji. W procesie tworzenia kultury na terenie województwa zielonogórskiego czynnie współuczestniczą przedstawiciele wszystkich grup twórczych: naukowcy, literaci, plastycy, publicyści i dziennikarze.

Łączą ich wspólne warunki działania, choćby fakt, że tereny te nie posiadały tradycji twórczej, a zatem wraz z rozpoczęciem działalności rozpoczyna się budowę tradycji. Zachodzi również między poszczególnymi grupami formalnymi twórców podobny typ uzależniania od miejscowego mecenatu społeczno-politycznego, oraz od szeregu instytucji — często tych samych (Wydział Kultury, prasa, instytucje wydawnicze itp.). Podobne są też perspektywy zawodowej stabilizacji środowiska ściśle związane z dynamicznym rozwojem gospodarczym i kulturalnym województwa. Wreszcie należy wziąć pod uwagę fakt, że jednoczy to środowisko wewnętrzne wzajemna zależność poszczególnych grup np. uzależnienie plastyków i literatów od środowiska dziennikarskiego i odwrotnie, literatów od plastyków (szatę graficzną tomiku poezji opracowuje na ogół miejscowy plastyk itp.). Jednakże poszczególne środowiska prezentują odmienne ideologie zawodowe. Samo pojmowanie prestiżu społecznego plastyka nie tyle jest uzależnione od rozpowszechniania i popularności jego prac w kraju, ile od ilości otrzymanych nagród i prasowej oceny²⁾. Inaczej rzecz ma się z prestiżem literata, o którym decyduje wysokość nakładu, ilość wydań czy upowszechnianie jego twórczości przez środki masowej informacji — są to bowiem istotne czynniki współdecydujące o wzięciu twórcy-literata, a często zresztą na nie wpływają. Inną różnicą jest zasięg oddziaływania bez po-

2) Aleksander Wallis: *Artyści — Plastycy. Zawód i środowisko*. W-wa 1964, 218.

równania szerszy u dziennikarza niż literata, a w przypadku plastyka czy naukowca — stosunkowo wąski. Ponadto należy jeszcze dodać, że twórczość plastyczna niejednokrotnie pełni funkcję usługową (zdobnictwo, reklama itp.), gdy w przypadku literatury trudno to zaobserwować.

Każde więc ze środowisk twórczych stanowi względnie samoistną formalną grupę, różniącą się między sobą niekiedy w sposób dość znaczny. Decydują o tych różnicach odmienne warunki pracy twórczej, perspektywy kariery, kryteria prestiżu, możliwości popularyzowania swoich prac, drogi kontaktu z odbiorcą etc. Zatem jedność środowiska twórczego, dostatecznie spoista, by fakt istnienia tej jedności uzasadniał łączną nad nim refleksję, kryje w sobie różnorodność, o której wypadnie w dalszych rozważaniach często pamiętać.

POWSTANIE I ROZWÓJ ŚRODOWISK TWÓRCZYCH

Historia powojennych 20 lat gospodarowania nad Odrą da się podzielić na trzy etapy, które mniej więcej pokrywają się z cezurami Stefana Żółkiewskiego³⁾, znajdującymi w zasadzie potwierdzenie w badaniach Stefani Dzięcielskiej⁴⁾.

Lata 1945—1948 — to okres odbudowy i zasiedlania Ziemi Zachodnich. Notuje się wówczas dość intensywny napływ inteligencji.

Jak wynika z badań cytowanej autorki, w nadgranicznej miejscowości N. osiedliło się ponad 40% ogółu zamieszkałej tam w połowie 1958 roku inteligencji.

W drugim okresie (1949—1955) notuje się w tej miejscowości znaczny spadek zasiedlania miasta przez inteligencję, ponieważ zamieszkało jej tam ok. 21%. W trzecim okresie (1956—1964) następuje gwałtowny ilościowy wzrost środowisk inteligenckich, na ten czas przypada również wykrytowanie się środowisk twórczych.

LATA 1945—1948

Uzyskanie nawet elementarnych danych, które obrazowałyby rozwój inteligencji w pierwszym okresie jest prawie niemożliwe. Tereny obecnego województwa zielonogórskiego przynależały wówczas do dwóch województw (poznańskiego i wrocławskiego), a dokumentacja do tej pory nie została stamtąd wyodrębniona. Ponadto w owych latach nikt nie dbał o zbieranie i zachowanie dokumentów. Jest to wyraźny sygnał o konieczności przeprowadzenia szczegółowych badań nad tym okresem. Można wprawdzie znaleźć kilka opracowań mówiących o początkach zagospodarowywania tych ziem, jednak są one zbyt fragmentaryczne i nie pozwalają na odtworzenie obrazu całości. Z tego jednak co wiadomo, można stwierdzić, iż był to okres intensywnego napływu inteligencji. Według przybliżonych danych osiedliło się wówczas na tych ziemiach około 37% istniejącej obecnie inteligencji. Wiązało się to z koniecznością stworzenia tu aparatu władzy politycznej, zorganizowania administracji państwowej i zbu-

3) Stefan Żółkiewski: *Przepowiednie i wspomnienia*. W-wa 1964, s. 262.

4) Stefania Dzięcielska: *Jak organizuje swój wolny czas inteligencja miasta powiatowego na Ziemiach Zachodnich*. „Przegląd Zachodni” 1958 Nr 3, s. 117.

dowania systemu szkolnictwa. Rzecz przy tym charakterystyczna, że działacze tego okresu najczęściej byli w poprzednich miejscach swego zamieszkania robotnikami lub urzędnikami. Wskazują na to badania Dziecielskiej⁵⁾:

„...apel o zaludnienie Ziemi Zachodnich najbardziej przyjęty został przez ludzi posiadających wykształcenie podstawowe i średnie ogólnokształcące. Ludzie posiadający wyższe wykształcenie [...] nie odpowiedzieli na wezwanie”.

Dla nich też wyjazd na Ziemię Zachodnie wiązał się z nadzieją zaspokojenia ambicji awansu społecznego, co znajduje potwierdzenie w literaturze pamiętnikarskiej⁶⁾.

Znaczny odsetek inteligencji przybywa w transportach repatrianckich. Ci, w odróżnieniu od przybyszów z Polski centralnej, osiedlali się częściej w pierwszej, przypadkowo napotkanej miejscowości, kierując się pierwszym wrażeniem. Owe czasy wspomina jeden z repatriantów, a obecnie reprezentant miejscowej inteligencji twórczej⁷⁾.

Tak więc cała uwaga społeczności napływowej koncentrowała się wokół organizowania życia społecznego, gospodarczego i politycznego na tych ziemiach. Ludzie pochłonięci byli również i układaniem swego zdezorganizowanego przez wojnę życia osobistego. Trudno zatem mówić o istnieniu w tym czasie środowisk inteligencji twórczej. Inicjatywy kulturalne, wyrażające się w próbach tworzenia amatorskiego ruchu artystycznego były sporadyczne i z małymi wyjątkami wątłe i nietrwałe. Miały one na celu zastąpienie braku zawodowych placówek kulturalnych.

Mamy tu zatem do czynienia choć z aktywną, ale nie mniej przypadkową działalnością kulturalną. Świadczy o tym zarówno repertuar zespołów amatorskich, jak i ich baza materialna oraz całkowite uzależnienie się od często spontanicznej społecznej inicjatywy. Wprawdzie w tym okresie obserwujemy jedną poważniejszą próbę zorganizowania czynnej i świadomej działalności kulturalnej. Było nią powstanie teatru w Gorzowie Wlkp. — jednak stosunkowo krótki żywot tej placówki potwierdza naszą tezę.

Twórcy choć podlegający prawom masowej migracji, koncentrowali się przede wszystkim w wielkich ośrodkach miejskich, zapewniających im pole działalności, omijając zaniedbane miasta byłych kresów Rzeszy.

Przy rozważaniu przyczyn niewykrystalizowania się podówczas środowisk twórczych nie można pominąć i innych czynników. Jednym z nich pozostaje fakt, że tereny obecnego województwa zielonogórskiego nie stanowiły odrębnego organizmu administracyjnego, a wchodziły w skład poznańskiego i wrocławskiego, ciążąc tym samym ku tym dużym ośrodkom miejskim, które w pewnym sensie zaspokajały potrzeby kulturalne mieszkańców omawianego terenu. Ponadto przeniesienie całych społeczności lokalnych w nowe warunki geograficzne, ekonomiczne i kulturalne, a także zderzenie postaw kulturowych ludności o różnym pochodzeniu regional-

5) Stefania Dziecielska: *Z badań nad inteligencją miasta powiatowego na Ziemiach Zachodnich*. Referat na II naradzie socjologów w Zielonej Górze 13 i 14 maja 1961 r. rep. s. 24.

6) *Mój dom nad Odrą* — Zielona Góra 1961 r., s. 104.

7) op. cit. s. 49.

nym wywoływały zjawisko akulturacji, które nie sprzyjało rozwijaniu się aktywnej i zamierzonej działalności kulturalnej. W nowym miejscu pobytu osadnik spotykał się z innymi przybyszami, którzy różnili się od niego językiem, tradycjami, postawami. Tu też tkwi źródło antagonizmów między poszczególnymi grupami regionalnymi⁸⁾.

LATA 1948—1955

Drugi powojenny okres charakteryzuje się zastojem w napływie inteligencji na tereny obecnego województwa zielonogórskiego. Reprezentanci zawodów inteligentkich niechętnie się tu wówczas osiedlali. Czynili to najczęściej pod presją administracji — nakazy pracy, które wywoływały wiele dramatycznych konfliktów wewnętrznych. Nie tylko sam nakaz pracy wywoływał opory, lecz również obawa przed nowym lokalnym środowiskiem, oderwaniem od rodzinnych stron. Tym bardziej, że w świadomości społecznej w Polsce centralnej funkcjonowało o Ziemiach Zachodnich wyobrażenie jako o terenach zniszczonych i zaniedbanych.

Potwierdzają to wspomnienia jednej z nauczycielek skierowanej do pracy na terenie obecnego województwa zielonogórskiego¹⁰⁾.

Nie tylko to stanowiło o braku motywów osiedlania się na terenie woj. zielonogórskiego. Absolwenci wyższych uczelni przebywając od lat w ośrodkach wielkomiejskich, niechętnie przychodzili na tę część Ziem Zachodnich. Wtedy bowiem żadne miasto nie przekroczyło tu liczby 50 tys. mieszkańców. Jeszcze w roku 1950 dwa największe ośrodki miejskie na tym terenie — Gorzów i Zielona Góra nie liczyły wiele ponad 30 tys. ludności. Ilość mieszkańców w każdym z pozostałych miast nie przekraczała liczby 25 tys. Również i struktura zatrudnienia nie wskazywała na zbyt daleko posunięte procesy industrializacji. Na 16 miast powiatowych tylko w 6 dominowało zatrudnienie w przemyśle, należały tu: Zielona Góra, Gorzów, Nowa Sól, Lubsko, Szprotawa, Żary. A jak wiadomo, inteligencja przejawia tendencję do osiedlania się w ośrodkach wielkomiejskich i przeżywających dynamiczne procesy industrialne. Ośrodki miejskie w omawianym okresie nie gwarantowały przybyszom współuczestniczenia w kulturze (mało kin, skromne księgozbiory w bibliotekach, jeden teatr na terenie województwa itp.), utrudnione było także utrzymanie kontaktów z ośrodkami naukowymi. Wymienione czynniki powodowały, że przybywająca inteligencja nie widziała tu szerszych perspektyw i możliwości rozwojowych. Rychło jednak następuje adaptacja inteligencji. Dzieje się to pod wpływem między innymi pomyślnego układania się życia osobistego. Ponadto zwycięża poczucie własnej wartości i ważności w nowym środowisku lokalnym.

Inne źródło kształtowania się lokalnej inteligencji to absolwenci szkół średnich województwa zielonogórskiego. Na ogół szli oni do pracy w za-

8) J. Tomaszewski: *Rola zakładu przemysłowego w integracji społecznej małego miasteczka*. (Komunikat na II naradzie socjologów w Zielonej Górze dnia 13 i 14 maja 1961 r. rkp. s. 6)

„Pochodzenie stało się zasadniczym kryterium wzajemnych ocen oraz dążeń społecznych, poprzez nie w wysokim stopniu dokonywało się wartościowanie wykonanych prac, kwalifikacji zawodowych, zachowań się współtowarzyszy, ich norm obyczajowych i kultury materialnej.

10) *Mój dom...* op. cit., s. 154.

wodach inteligenckich. I tak w latach 1951—1955 same tylko miejscowe zakłady kształcenia nauczycieli dały 1087 absolwentów. Z tego na ostatnie dwa lata (1954—1955) przypada 538. Prawie wszyscy podjęli pracę zawodową na terenie województwa zielonogórskiego.

W przeciwieństwie do tego stanu rzeczy istniejącego w większości miast województwa, tylko dwa stanowiły wyjątek — Zielona Góra i Gorzów — w których notuje się dość systematyczny napływ inteligencji. Pierwsze z nich w połowie 1950 roku zostało awansowane do rangi miasta wojewódzkiego, a to w konsekwencji pociągnęło za sobą zapotrzebowanie na zawody inteligenckie (urzędników rad narodowych i urzędów wojewódzkich). Inteligencja rekrutuje się tu zarówno z miejscowych sił, czy osób przeniesionych z miast nowo kreowanego województwa i ta w zdecydowanej większości nie zawsze posiadała odpowiednie kwalifikacje. Inteligencja o wyższym wykształceniu napływa również z zewnątrz. Z kolei o rozwoju środowiska inteligencji w Gorzowie zadecydowało postępujące uprzemysłowienie (uruchomienie „Stilonu”) i tam zaczęła się koncentrować przede wszystkim inteligencja techniczna. Dla obu miast, charakterystycznym zjawiskiem jest napływ inteligencji zawodów usługowych.

W pierwszej połowie lat pięćdziesiątych obserwuje się tendencję do zapewnienia miastu szeregu placówek kulturalnych. Zasadniczą trudnością był tu brak odpowiednio kwalifikowanych kadr. Często też musiano się uciekać do rozwiązań zastępczych. I tak w sierpniu 1950 r. zaczęła się ukazywać **Gazeta Zielonogórska**, była ona jednak produkowana nie w Zielonej Górze lecz w Poznaniu. Dopiero w dwa lata później, we wrześniu 1952 r., zredagowano i wydrukowano pierwszy numer tej gazety w Zielonej Górze, ale niedzielny dodatek **Widnogręgi** był aż do połowy 1953 r. „importowany” z Poznania.

Podobnie rzecz się miała i z innymi dziedzinami życia kulturalnego Zielonej Góry. Jako przykład może posłużyć tu teatr. Do listopada 1951 r. brak tej placówki wypełniały teatry amatorskie. Niektóre z nich stosowały nawet formy pracy teatrów objazdowych. Dopiero w listopadzie 1951 r. publiczność zielonogórska doczekała się własnej zawodowej sceny. Lecz tu, podobnie jak i w innych zawodach inteligenckich, poziom wykształcenia zawodowego nie był adekwatny do spełnianej funkcji zawodowej. Zdecydowana większość aktorów wywodziła się z ruchu amatorskiego i nie posiadała odpowiednich kwalifikacji artystycznych. Dopiero w wyniku usilnej pracy nad sobą zdobywano zawód drogą kształcenia zaocznego.

Zatem i w tym okresie również trudno mówić o istnieniu ukształtowanych środowisk twórczych. Powstają wówczas zaledwie ich zalążki w postaci samych instytucji o charakterze kulturalnym, które stanowiły jedynie materialną bazę dla kształtowania się środowiska twórczego. I to decyduje o wartości tego okresu, ponieważ bez bazy materialnej i ludzkiej nie do pomyślenia byłby dalszy rozwój.

Warunki pracy i życia twórców nie należały do najlepszych.

Aktorzy nie mieli znośnych warunków mieszkaniowych. Istniał wprawdzie Dom Aktora, ale urgał on elementarnym zasadom higieny nie mówiąc nawet o możliwości pracy. Zimą tam, pisze „**Gazeta**”, „...hulał wiatr i szczury”, a do dyspozycji aktorów pozostawały zaledwie dwa krany

wodociągowe. Również i warunki pracy w naszym teatrze były niełatwe: brak stolików charakterystycznych w garderobach, stara, a przy tym prymitywna instalacja oświetleniowa nie pozwalała aktorom na realizowanie ambitniejszych zamierzeń artystycznych. Te jak i inne warunki nie pozwalały teatrowi dorównać placówkom działającym na terenie innych miast. Ówczesny dyrektor Zbigniew Koczanowicz, mówiąc o repertuarze, pisze, że teatr nie może ¹¹⁾:

„...rzucić się na wielkie inscenizacje, wieloobsadowe i wielodekoracyjne. Naszym zadaniem jest docierać [...] przede wszystkim do tych miejscowości, gdzie inny teatr nie dojeżdża, gdzie scena mała, a światła jeśli są — to ubożuchne”.

A więc siłą rzeczy mała obsada aktorska i objazdowy charakter teatru nie stanowiły absolutnie czynników ułatwiających przebieg procesów adaptacyjnych wśród aktorów. Jeśli się jeszcze przy tym zważy, że w Zielonej Górze nie było rozgłośni radiowej (istniała wprawdzie ekspozytura PR o niewielkim programie, pracująca na fonii przewodowej) — to dopełni się obraz wyjątkowo trudnej sytuacji środowiska aktorskiego z owych lat.

Nieco inaczej przedstawiają się dzieje środowiska plastycznego — choć warunki pracy i życia miały wiele cech podobieństwa w stosunku do położenia aktorów. W pierwszych latach powojennych osiedliło się tu wprawdzie kilku plastyków, lecz ich zasięg oddziaływania był minimalny, gdyż nie wykazywali oni większej ruchliwości artystycznej. Sytuacja zmieniła się wtedy, gdy pod koniec 1953 roku osiedliła się 15 osobowa grupa plastyków — stypendystów Ministerstwa Kultury i Sztuki. Byli oni absolwentami szkół artystycznych. Najliczniejszą grupę stanowili absolwenci Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, następnie z Warszawy, Poznania i Torunia. Trudno jednak mówić, by stanowili oni zintegrowaną grupę, która pomyślnie przeszła procesy adaptacyjne, bowiem w rok później zostało ich 6, reszta natomiast (60%) opuściła Zieloną Górę.

Wiele przyczyn złożyło się na hamowanie procesów adaptacyjnych wśród plastyków..

Jednym z najważniejszych pozostaje fakt oderwania młodzieży plastycznej od wielkich ośrodków miejskich, w których żywe były tradycje sztuki, w których mieszkali i pracowali ich mistrzowie, a udali się do niewielkiego rozmiarami miasta, bez tradycji plastycznych a tym samym bez społecznego zainteresowania twórczością artystów malarzy. Zwłaszcza, że ludność miejska na terenie województwa zielonogórskiego wywodziła się przeważnie ze środowisk wiejskich. O braku zainteresowania plastykami świadczy między innymi fakt, że na otwarcie wystawy w październiku 1955 r. przybyły tylko 3 osoby na 120 zaproszonych.

Tak więc trudne warunki pracy twórczej nie sprzyjały adaptacji plastyków. Ich dobre społecznikowskie chęci przyjęte zostały bez zrozumienia. Ponadto po „skończeniu się” stypendium plastycy pozostali bez przysłowiowego grosza. Trudne warunki stanowiły istotną przeszkodę w rozwijaniu działalności artystycznej. Niepowodzenia osobiste, brak widoków na

11) Zbigniew Koczanowicz: *Nasze wyniki i zamierzenia*. „Gazeta Zielonogórska, 1954, nr 160.

twórczy rozwój były czynnikami powodującymi opuszczanie Zielonej Góry. Nadmienić przy tej okazji należy, że artyści plastycy uświadamiali sobie rolę, jaką mieli do spełnienia nie tylko w Zielonej Górze, ale i na terenie województwa. Wychodzili w tym okresie z konkretnymi postulatami w zakresie podnoszenia kultury plastycznej w województwie. Uważali, że ich miejscem pracy winny być świetlice, a zadaniem opieka nad oprawą plastyczną miast, a zwłaszcza placówek handlowych, urządzenie wernisaży prac zarówno w samej Zielonej Górze jak i w innych miastach województwa. W omawianym okresie wykrystalizowały się pewne grupy zawodowe inteligencji twórczej, wymienię tu choćby zawód aktora, dziennikarza, plastyka i właśnie w oparciu o te zawody zaczęły się tworzyć środowiska twórcze. Ważną funkcję w tym zakresie spełniała lokalna prasa, przyczyniając się do adaptacji i integracji środowiska, interweniując w palących sprawach twórców, popularyzując ich prace poprzez omawianie wystaw, zamieszczanie recenzji z przedstawień teatralnych, jednym słowem rozpoczęła walkę o odbiorcę. Nie zawsze jednak czyniła to w sposób udany i zamiast pomagać, stawała się czasem przyczyną rozgoryczenia. Przede wszystkim krytyka nie zawsze była kompetentna, np. w omówieniach polityki repertuarowej teatru spotykamy się ze stwierdzeniem, że jest tam nazbyt wiele sztuk klasycznych, że teatr ucieka od problematyki współczesnej. Zarzut może i słuszny, lecz uzasadnienie nie należy do poważnych ¹²⁾:

„...Dyrekcja Teatru Ziemi Lubuskiej i jego zespół aktorski nie wsłuchują się wnikliwie w te głosy widowni i nie kształtują według nich swego programu”.

Nie są to zresztą odosobnione przykłady. Przedmiotem podobnej krytyki było również środowisko plastyków, a jednym z podstawowych zarzutów pod jego adresem było to, że na wystawie ¹³⁾:

„...dominuje w przeważającej mierze bezideowy pejzaż i kameralny portret [...] A gdzie praca i człowiek?

Pomińmy tu styl i logikę, a zatrzymajmy się nad problemem kryteriów, przede wszystkim zarówno pierwszy jak i drugi sąd chciał widzieć sztukę jako jedną z form agitacji politycznej. Było to skrajne pojmowanie ówczesnych kryteriów ideowo-estetycznych. W nich to przede wszystkim zwracano uwagę na zaangażowanie społeczno-polityczne sztuki oraz na jej wychowawczy charakter. Ten ciasny dydaktyzm był bardziej „papieski” niż punkt widzenia niektórych centralnych polityków kulturalnych ¹⁴⁾:

„...nasza plastyka nie może być żadną inną, jak tylko plastyką realistycznego widzenia, która w subiektywnym własnym przeżyciu artysty odda w sposób jasny, zrozumiały, indywidualnie przeżyty cały świat nowego człowieka, jego wyobraźniowe pojęcie, jego artystyczne wzruszenia, jego tragedię i jego zwycięstwo”.

12) Ika: O własną politykę repertuarową Teatru Ziemi Lubuskiej. „Gazeta Zielonogórska 1953,

13) Michał Kubaśzewski: Oglądamy pracę zielonogórskich plastyków. „Gazeta Zielonogórska”, 1954, nr 187.

14) Włodzimierz Sokorski: Sztuka w walce o socjalizm — W-wa 1950 s. 116.

Możemy więc stwierdzić, że w latach 1948—1955 rozpoczął się w Zielonej Górze proces kształtowania się środowisk twórczych. Nie przebiegał on łagodnie. Towarzyszyły mu załamania i zahamowania spowodowane przez różnorodne czynniki. Wydaje się, że miasto stając się stolicą województwa w początkowym okresie mogło zaspokoić w pełni tylko potrzeby administracji. Równocześnie jednak wiele objawów świadczy, że ośrodek zielonogórski zaczyna już wówczas żywo odczuwać braki w zakresie kultury. Pojawia się potrzeba powołania do życia lokalnych środowisk twórczych. Rodzą się próby zorganizowania placówek kulturalnych, które pozwoliłyby miastu uzyskać standard kulturalny większości stolic wojewódzkich i zaspokoić rosnące potrzeby środowisk inteligentnych i robotniczych. Rosną potrzeby materialnej bazy kulturalnej. Ruch kulturalny hamowany jeszcze brakiem odpowiedniego klimatu, żyje już wówczas i trzeba tylko zerwać istniejące tamy, by potoczył się jawnie i energicznie.

LATA 1956—1964

Rok 1956 znaczy nowy etap w rozwoju środowisk inteligentnych. Przede wszystkim zaczynają one wzrastać liczebnie. I tu znów powołam się na badania Dziecielskiej, z których wynika, że od 1956 roku do miejscowości N. przybyło ok. 13% ogółu mieszkającej tam w połowie roku 1958 inteligencji. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w tym okresie intensywnego rozwoju w większości przypadków osiedlała się inteligencja z wyższym wykształceniem¹⁵⁾.

Co prawda, mimo tego wzrostu w początkach 1964 r. sytuacja nie przedstawiała się najlepiej. Jeśli chodzi o nasycenie omawianego terenu kadrą z wyższym wykształceniem, województwo nasze pozostaje daleko w tyle za wskaźnikami krajowymi. Na tę sytuację wskazywał Tadeusz Wierczorek — I sekretarz KW PZPR — w swoim przemówieniu na zebraniu założycielskim Lubuskiego Towarzystwa Naukowego¹⁶⁾:

„...Ilość pracowników z wyższym wykształceniem w stosunku do ogółu zatrudnionych w naszym województwie stanowi ok. 2,3%, podczas, gdy średnio w kraju 3,8%, a w przemyśle odpowiednio 1% i 1,7%. Zaledwie 50% stanowisk, dla których wymagane jest wykształcenie wyższe, obsadzone jest ludźmi z tym wykształceniem. [...] Można zatem stwierdzić, że mamy najniższe w kraju wskaźniki nasycenia gospodarki kwalifikowaną kadrą”¹⁷⁾.

Mimo to, w ciągu omawianego ośmiolecia (1956—1964) nastąpiła znaczna poprawa. Proces ten wiąże się niewątpliwie ze wzrostem dynamiki rozwojowej Ziemi Zachodnich, a także nie bez wpływu pozostaje wzrost zainteresowań lokalnych władz politycznych, notowany już od początków 1956 r. W tymże czasie uświadamiają one sobie, że polityka prowadzona

15) Stefania Dziecielska: *Jak organizuje...* op. cit. s. 118.

16) *Protokół z zebrania założycielskiego LTN* rkp. s. 5.

17) Cyt. za *Gazetą Zielonogórską* 1956 nr 22.

w stosunku do inteligencji nie zawsze była właściwa. Wróćmy więc do lat rozpoczynających ów trzeci etap. Przewyciężenie błędów politycznych w całym kraju spowodowało zmianę stosunku do inteligencji.

Polityka kulturalna w omawianym okresie została oceniona krytycznie — jednocześnie podniesiono tu sprawę kadr pracujących na niwie kulturalnej. Wskazano na konieczność podniesienia jej poziomu intelektualnego. Sprawa ta znajduje swoje odbicie również i w uchwale IV wojewódzkiej konferencji¹⁸⁾:

„Konferencja zobowiązuje KW i KP do wzmożenia pracy z inteligencją wszystkich środowisk poprzez szersze zaspokajanie zainteresowań naukowych, zawodowych i kulturalnych, pozyskiwanie do pracy w życiu społecznym i kulturalno-oświatowym”

Novum polegało tu na zaakcentowaniu opieki nad inteligencją województwa — program jest bardzo konkretny. Instancja partyjna rozumiała postulaty inteligencji i chciała zaspokoić jej ambicje oraz zapewnić jej szybkie tempo rozwoju. Zwłaszcza, że nie był on nazbyt łatwy w ośrodku wprowadzie wojewódzkim, lecz pozbawionym placówek naukowych i kulturalnych. Powstał więc odpowiedni klimat dla działalności inteligencji — zostało, jak to się banalnie mówi „zapalone zielone światło” dla inteligencji i inicjatywy kulturalnej. Reszta zależała już w dużej mierze od prężności, zdolności i woli inteligencji.

Problem rozwoju kultury znalazł się nie tylko na forum obrad aktywu partyjnego, lecz także był przedmiotem szczegółowej dyskusji na sesji Wojewódzkiej Rady Narodowej w dniu 29 czerwca 1956 r. Obserwuje się tu kolejny krok zmierzający do zerwania z tzw. administrowaniem kultury.

Jeden z radnych mówił¹⁹⁾:

„Popieranie twórczości nie może odbywać się wyłącznie przy pomocy subwencji Wydziału Kultury i na drodze nacisku administracyjnego ze strony Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej. Trzeba, aby nasze społeczeństwo pomogło twórcom i zorganizowało Społeczne Towarzystwo Krzewienia Kultury Ziemi Lubuskiej, obejmujące swym zasięgiem całe nasze województwo. Zadaniem takiego Towarzystwa będzie np. organizowanie wystaw sztuk plastycznych, wykrywanie i popieranie rodzimych talentów, w ogóle krzewienie i rozwój sztuk plastycznych i innych dziedzin twórczości”.

Tak więc w świadomości społecznej zaistniał fakt dostrzegania nowo powstałych lub kształtujących się dopiero środowisk twórczych, a także postulowanie roztoczenia nad nimi opieki, umożliwiającej twórcom nieskrępowany rozwój. Chodziło tu o stworzenie społecznego mecenatu nad twórcami i stanowiło jeden z przejawów przeciwstawienia się sformalizowanemu administrowaniu kulturą.

Od roku 1956 obserwuje się gwałtowny rozwój kulturalnej bazy technicznej i instytucjonalnej. Aby nie być gołosłownym posłużę się dla przykładu kilkoma, wyrzykowymi tylko danymi. W ciągu sześciu lat (1956—

18) Cyt. za *Gazetą Zielonogórką* 1956 nr 25.

19) Sobiesław Piontek: *Blżej twórców i twórczości rodzimej*. „*Gazeta Zielonogórska*” 1956, nr 158.

1961) zwiększyła się liczba bibliotek powszechnych (w tym także na wsi) z 200 do 228, wzrost wynosi tu ok. 14 %, w tym samym czasie księgozbiór zwiększył się o 21% i osiągnął w 1961 r. 1.152 tys. tomów. Liczba abonentów radia w analogicznym okresie wzrosła o ok. 45 %. W roku 1961 na terenie województwa działały już dwa teatry dramatyczne, a jednocześnie liczba widzów w wymienionym roku zwiększyła się w stosunku do 1959 r. o 51%. Dla dopełnienia obrazu bazy kulturalnej należy jeszcze dodać, że w roku 1957 otwarto w Zielonej Górze rozgłośnię Polskiego Radia, a w kwietniu 1959 ukazał się pierwszy numer miesięcznika społeczno-kulturalnego **Nadodrze**, którego nakład wówczas wynosił ok. 5 tys. egz. a obecnie 10 tys.

W ślad za rozwojem bazy kulturalnej obserwuje się szereg innych zjawisk, wpływających na dynamikę rozwojową środowisk twórczych. Twórcą staje się przedmiotem opieki społecznej. Władze starają się skutecznie rozwiązywać problemy bytowe środowiska poprzez przyznawanie mieszkań najbardziej potrzebującym. Zwiększa się zakres świadczeń na rzecz twórców, w tej mierze i zapewnienie wielu ich reprezentantom pomieszczeń na pracownię. Wreszcie wydatnie rośnie prestiż środowisk twórczych — zaczynają one bowiem wychodzić na zewnątrz, poza granice województwa, a samo istnienie ruchu artystycznego staje się również kwestią prestiżu województwa. Wynikało to z powszechnych dążeń młodej jednostki administracyjnej do awansu.

Atmosfera stworzona przez czynniki polityczne jak i władze terenowe sprzyjała zarówno rozwojowi już istniejących oraz powstawaniu nowych środowisk, w jej wyniku zaistniały również warunki dla swobodnej dyskusji. Ponadto cechą charakterystyczną tego okresu jest poszukiwanie odpowiadających rzeczywistości społecznej formy mecenatu oraz autorytetu artystycznego. Zjawiska te obserwuje się m. in. na przykładzie kształtowania się środowiska literackiego.

Pierwsze próby, zmierzające do zorganizowania ruchu literackiego obserwuje się jeszcze w roku 1955, jednakże bez większych rezultatów. Wprawdzie adepci pióra publikowali swoje utwory na łamach **Gazety Zielonogórskiej**, jednakże mimo wszystko nie stanowili zintegrowanej grupy. Różnili się między sobą poglądami, gdyż pochodzili z różnych ośrodków akademickich i regionalnych, a także nie mieli zbyt jasno sprecyzowanej linii działania: ponadto grupa ta dotkliwie odczuwała brak autorytetu rozstrzygającego o jej wartości. Ten ostatni fakt skłonił grupę młodych do pertraktowania z oddziałami wrocławskim i poznańskim Związku Literatów Polskich o opiekę. Inicjatywa nie dała jednak rezultatów. Usiłowano sobie zatem poradzić we własnym zakresie. Organizowano spotkania autorskie. Te próby zostały jednak niezbyt przychylnie ocenione przez miejscową **Gazetę Zielonogórską**²⁰⁾:

„Dyskusja na zebraniu (sekcji literackiej działającej przy ZW ZMP — A. C.) wykazała, że członkowie sekcji nie grzeszą nadmiarem skromności. Uważają się za skończonych ludzi pióra i z tych pozycji chcą pertraktować z oddziałem wrocławskim czy poznańskim (ZLP — AC)”.

20) S z y d.: Adeptci sztuki pisarskiej na cenzurowanym. „Gazeta Zielonogórska” 1956 r., nr 27.

Równocześnie na łamach prasy rozpoczęła się dyskusja nad rozwiązaniem problemu zielonogórskiej literatury, zainicjowana przez Janusza Koniusza²¹⁾. Zaproponował on „organizacyjny” nazwijmy to tak — program działania, popierany w zasadzie przez dyskutantów. Na plan pierwszy wysunięto postulat o zachęcenie kilku „doświadczonych literatów” do osiedlenia się w Zielonej Górze, którzy spełniliby rolę czynnika integrującego młode środowisko literackie. Prócz tego zaproponowano wydanie jednodniówki, prezentującej środowiska twórcze województwa oraz almanachu poetyckiego. Przy tej ostatniej propozycji Koniusz zwrócił uwagę, by zaniechać organizowania wieczorów autorskich z ludźmi, którzy nie napisali jeszcze ani jednej książki. Wreszcie obserwuje się tu chęć przenoszenia pewnych wzorów kulturowych środowisk studenckich — mianowicie cytowany przed chwilą autor, proponuje powołanie zespołu estradowego na wzór akademicki i tym samym umożliwienie konfrontacji twórczości kształtującego się dopiero środowiska z odbiorcą. Okres rozpaczyliwego poszukiwania patronatu oraz środków i form, które pozwoliłyby środowisku okrzepnąć trwał do I SEJMIKU KULTURY, tj. do połowy 1957 roku. Dopiero LUBUSKIE TOWARZYSTWO KULTURY, wówczas powołane zapewniło właściwy start młodym.

Członkowie ząbkującego wówczas środowiska mieli już pewne doświadczenia literackie, choć jeszcze nie mogły one decydować o wartości twórców. Młodzi pisarze dali się poznać wprawdzie wcześniej, bo w roku 1955 z łamów **Gazety Zielonogórskiej**, a w lipcu tego roku wydali nawet jednodniówkę pt. **Ziemia Lubuska**, w której prócz poezji znalazły się reprodukcje prac plastyków, a nawet drobne artykuły poświęcone historii ziem wchodzących w skład województwa. Jednakże ta próba była raczej zwiastunem nadchodzących przemian środowiskowych niż ich wyrazem.

W odróżnieniu od początkujących pisarzy środowisko plastyków okazało się o wiele bardziej dojrzałe. W 1956 r. na lutowym zebraniu ZPAP podjęto zasadnicze wnioski, które zapowiadały ekspansję środowiska, zmierzającą do podbicia odbiorców sztuk plastycznych.

Program wyraźnie określał nawiązanie szerszego kontaktu ze społeczeństwem, środkami wiodącymi do zadzierzgnięcia przyjaźni z odbiorcą miały być prowadzone przez plastyków pogadanki i dyskusje na tematy plastyczne oraz organizowanie wystaw w miastach powiatowych. Wreszcie kierując się potrzebą pogłębiania kultury plastycznej społeczeństwa oraz otoczenia opieką amatorskiego ruchu plastycznego, postanowiono zorganizować ogniska plastyczne w Zielonej Górze i Nowej Soli, ustanawiając tym samym artystyczny mecenat nad malarzami „dnia siódmego”.

Wyrazem ich aktywności artystycznej stała się wystawa wiosenna 1956 r. na której można było już wyraźnie dostrzec nowatorskie tendencje w sztuce i zerwanie z akademizmem. **Gazeta Zielonogórska** pisała wówczas na temat tej ekspozycji²²⁾:

„Niewiele oddziałów Związku Polskich Artystów Plastyków może poszczycić się taką aktywnością jak Oddział Zielonogórski. Na przestrzeni krótkiego czasu artyści

21) Janusz Koniusz: **Co mogłaby robić sekcja literacka**. „Gazeta Zielonogórska”, 1956, nr 119.

22) Bronisława Malikow: **Na wiosennej wystawie**. „Gazeta Zielonogórska” 1956, nr 119.

lubuscy potrafili urządzić aż trzy wystawy zbiorowe, nie licząc kilku pokazów o charakterze roboczym. I tu trzeba przyznać, że aktywność ta nie przejawia się wyłącznie w ruchliwości i prężności artystycznej, jest to ośrodek plastyczny bujnie rozwijający się także w sensie stałych postępów twórczych.

Co prawda, wciąż jeszcze wokół środowiska plastycznego trwało wiele nieporozumień. Podejrzliwość wobec charakteru ich twórczości odzywała się często. Świadczy o tym dyskusja na łamach „Gazety”, której inicjatorem był artysta malarz Klem Felchnerowski²³⁾:

„Z okazji wystaw prac zielonogórskich plastyków, a szczególnie w pierwszym okresie, w toku dyskusji publicznych i zamkniętych (m. in. w czasie spotkań plastyków z zespołem redakcyjnym **Gazety Zielonogórskiej**) stwierdzono, że środki formalne stosowane przez artystów zielonogórskich są niezrozumiałe (poza nielicznymi wyjątkami), zbyt nowatorskie i śmiałe. Używając tych samych argumentów, o których była mowa już na początku (zrozumiałość, fotograficzność) starano się klasyfikować prace tych twórców”.

Niekiedy stosowane metody twórcze plastyków uważano wręcz za przejaw mieszczańskich gustów środowiska²⁴⁾. Tak więc w roku 1956 nie ustąpiła jeszcze podejrzliwość w stosunku do twórców, ale jednocześnie stał się możliwy swobodny dialog. Stwarzało to dogodny klimat dla dojrzewania artystycznego pokolenia plastyków — osiedleńców. W każdym razie życie plastyczne tego okresu z jednej strony świadczyło o rosnącym wciąż doświadczeniu twórczym, a z drugiej o zaangażowaniu plastyków w życie województwa.

Rok 1956 przynosi również ze sobą wzrost zainteresowań dla przeszłości województwa. Wynikało to z tendencji społecznych, które żądały racjonalnego uzasadnienia historycznych praw do tych ziem. Wprawdzie pierwsze ciekawostki historyczne pojawiły się jeszcze w roku 1953 na łamach niedzielnych wydań **Gazety Zielonogórskiej**, lecz brak było rzetelnej podbudowy naukowej. W rok później pojawiła się praca Władysława K o r c z a, mówiąca o tradycjach polskości Ziemi Nadodrzańskich. U źródeł ruchu naukowego środkowego Nadodrza leżą więc zainteresowania historią.

Nie jest więc przypadkiem, że pierwszą w zasadzie organizacją naukową, działającą na terenie województwa zielonogórskiego było Polskie Towarzystwo Historyczne. Początkowo skupiło się w nim niewielkie grono, które postanowiło zapłacić „lukę w nauce” o przeszłości tej ziemi. Poczynania te znalazły oparcie w silnym środowisku historyków poznańskich.

Możemy mówić o roku 1956 jako o okresie wzmożonej aktywizacji środowisk inteligencji województwa zielonogórskiego, okresie, który przyniósł młodemu województwu ferment artystyczny i intelektualny i w którym dramatycznie rodziły się nowe środowiska inteligencji twórczej. Wzrost aktywności środowisk był jednocześnie wyrazem ambicji województwa,

23) Klemens Felchnerowski: **O nową sztukę realizmu socjalistycznego**, „Gazeta Zielonogórska” 1956 r., nr 96.

24) Władysław Czuchraj: **Jeszcze o nowoczesności**, „Gazeta Zielonogórska” 1956 r., nr 126

chęcią o ile nie wyprzedzenia, to przynajmniej dorównania innym województwom. Rzecz jasna, że tych ambicji nie można było natychmiast zaspokoić, nie pozwalała na to zbyt skromna podówczas baza. Ten rozdzźwięk tak charakteryzuje Jerzy K o s s a k ²⁵⁾:

„...rozbudzony ruch kulturalny [...] realizuje się w warunkach konfliktowych w przewadze rozbudzonych ambicji nad możliwościami materialnymi...”

To, co się wówczas działo, znalazło swoje odbicie w obradach I SEJMIKU KULTURY w lipcu 1957 roku, na którym powołano **Lubuskie Towarzystwo Kultury**. Zasadnicze postulaty inteligencji twórczej zdążyły w kierunku zapewnienia miejscowym środowiskom opieki, chciały rozbudzić zainteresowania problematyką województwa zielonogórskiego intelektualnie i artystycznie silniejszych ośrodków. Tego rodzaju postulaty wiązały się z wnikliwym uświadomieniem sobie niedostatku wyposażenia tej ziemi w zaplecze kulturalne, rozumiano wyraźnie na czym polega zapóźnienie w stosunku do innych województw.

W uchwale Sejmiku czytamy ²⁶⁾:

„...kultura Ziemi Lubuskiej jest integralną częścią kultury ogólnonarodowej przez swe tradycje, historię, pomniki kultury materialnej...”

Chodziło tu więc o włączenie przeszłości i jej dorobku do skarbcza kultury narodowej. W sferze marzeń pozostawało wówczas uznanie dorobku współczesności. Ale chyba nie bez racji będzie stwierdzenie, że na włączeniu przeszłości do ogólnonarodowego dorobku zyskają środowiska miejscowe, zapewniając sobie niejako automatycznie udział w życiu kulturalnym kraju.

W niespełna półtora roku od chwili powstania LTK osiągnięto w pracy niespodziewane efekty. Znajduje to potwierdzenie w referacie Jerzego M o r a w s k i e g o — podówczas sekretarza KC PZPR ²⁷⁾:

„Należy niezmiernie pozytywnie ocenić okrzepnięcie i prężność ognisk życia kulturalnego na Ziemiach Odzyskanych, zwłaszcza w Zielonej Górze, w Warmii i na Mazurach itp”.

Po tym „czasie sejmikowania” ambitne zamierzenia zaczęto wcielać w czyn. **Działanie się, trzeba to mocno podkreślić, przy czynnym współudziale i poparciu instancji partyjnej i władz administracyjnych.** Mecenat społeczny, sprawowany m. in. i przez Lubuskie Towarzystwo Kultury, okazał się szczególnie troskliwym opiekunem i potrafił każde niemal słuszne zamierzenie doprowadzić do końca.

25) Jerzy K o s s a k : *Kultura, pisarze, społeczeństwo*, Warszawa 1964, s. 309.

26) *Uchwała I Sejmiku Kultury*, rkp. s. 5.

27) *O upowszechnienie kultury i oświaty*. Materiały krajowej narady działaczy kulturalno-oświatowych w dniach 18—19 grudnia 1958 r. Warszawa, 1959 s. 27.

Osiągnięcia te stały się możliwe m. in. dzięki silnemu zaangażowaniu politycznemu ruchu kulturalnego. Potwierdza to głos Wiesława Sautera²⁸⁾:

„Kto skupił się w szeregach naszego towarzystwa? Byli to członkowie PZPR, członkowie Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego i Stronnictwa Demokratycznego, byli również bezpartyjni. Ci wszyscy ludzie byli zdania, że praca kulturalna straciłaby sens, gdyby nie było zaangażowania politycznego”.

Miarę osiągnięć kulturalnych województwa stanowi rozwój i działalność środowisk twórczych.

Środowisko literackie znalazło w tym okresie oparcie w sekcji Lubuskiego Towarzystwa Kultury, która umożliwiła debiut kilku pisarzom. Pierwsze tomiki ukazały się w roku 1958. Wymienić wówczas można tylko 5 tytułów, w tym 1 zbiorowy. Na wszystkie publikacje tego okresu złożyła się poezja. Lecz już rok 1959 okazał się znacznie łaskawszy i był bogatszy nie tylko ilościowo, lecz również i rodzajowo, bo obok dalszych 4 tomików poezji pojawiło się na rynku 5 książek publicystycznych oraz jeden esej poświęcony osiemnastowiecznemu malarzowi rodem z Zielonej Góry — Tadeuszowi Konieczowi. Ta aktywność wydawnicza przyczyniła się do tego, że Zarząd Główny Związku Literatów Polskich utworzył w Zielonej Górze Klub Literacki ZLP (nie obeszło się tu zresztą bez starań miejscowego mecenatu). Klub ten w listopadzie 1961 roku podniesiony został do rangi Oddziału ZLP. Zrzeszał on wówczas 6 osób, z tego 5 nowo przyjętych, a już w 1964 liczył ogółem 10 członków. Oni to (1 osoba debiutowała grubo przed wojną — toteż nie biorę jej tu pod uwagę) opublikowali ogółem 22 tytuły, w tym poezji 12 na ogółem wydanych 15 tomików i arkuszy poetyckich (3 pozostałe publikacje to niezrzeszonych w ZLP), 4 pozycje publicystyczne i pamiętnikarskie na 5 wydanych i 1 tom prozy na 2 wydane. Ponadto zaprezentowali się w dwóch almanachach (nie liczę tu zbiorów wydanych centralnie). Nakład samych tomików poezji członków ZLP osiągnął cyfrę 13 tys. egz. Prócz intensywnego udziału w życiu literackim województwa, przedstawiciele miejscowego środowiska literackiego wyszli na zewnątrz publikując swe utwory w pismach o zasięgu krajowym, a ponadto prace zielonogórskich literatów recenzowane były na łamach wielu czasopism i przez pisarzy o głośnych nazwiskach, m. in. Juliana Przybosa, Wiktora Woroszyńskiego i Arnolda Śluckiego.

Miejscowi literaci odbywali również wiele spotkań ze swoimi odbiorcami. Osiągnięcia są bezsporne, a należy je zawdzięczać troskliwemu mecenatowi Lubuskiego Towarzystwa Kultury, prężności społecznej jak również ważną rolę odegrały tu czynniki walki o prestiż województwa, a także dzięki cierpliwemu i długotrwałemu oddziaływaniu poprzez wydawnictwa, spotkania autorskie itp. Mimo, że powstało już samodzielne środowisko twórcze, literaci nie są zadowoleni, chcieliby znacznie więcej — jest to zjawisko ze wszechmiar pozytywne — świadczące o niewygasłym dynamizmie. Ale czy więcej można było osiągnąć? Trzeba przecież

²⁸⁾ Wszelkie dane liczbowe dotyczące środowiska plastyków zaczerpnąłem z zestawień p. mgr E. Jakubaszka.

zważyć drogę, jaką przeszli od grupy zdolnej młodzieży literackiej, po oddział ZLP, a stało się to nawet nie na przestrzeni dziesięciolecia.

Plastycy w odróżnieniu od środowiska literackiego mieli w tym okresie już poza sobą czas walki o „miejsce na ziemi”, choć i to środowisko nie kształtowało się zbyt łatwo.

Okręg zielonogórski ZPAP aktualnie liczy 38 członków. Dają się w nim wyraźnie odróżnić, w przeciwieństwie do dosyć monolitycznego środowiska literackiego, trzy grupy o więzi nieformalnej²⁹⁾, a mianowicie:

- a) „st a r z y” — w liczbie 5 — zamieszkiwali tu jeszcze przed rokiem 1954,
- b) „o s i e d l e ń c y” — których liczba wynosi 6 osób — przybyli w latach 1953—1956,
- c) „n o w i” — jest ich najwięcej, bo aż 27 — przybyli na teren województwa po roku 1956.

Pierwsza grupa w zdecydowanej większości uznaje i uprawia sztukę wg tradycyjnych kanonów estetycznych, dwie pozostałe z kolei opowiadają się w zasadzie za „nowoczesnością” w plastyce. Stąd rzecz charakterystyczna, że autorytetem artystycznym i społecznym cieszy się przede wszystkim grupa osiedleńców, jako z jednej strony dojrzałych twórców, a z drugiej — działaczy społecznych.

Aktywność środowiska plastycznego jest duża, o czym świadczą wystawy. I tak np. w latach 1955—1957 odbyło się ich 9, ale już od 1958 r. odbywają się w zasadzie każdego roku dwie wystawy zbiorowe i dwie lub trzy indywidualne. Do końca 1964 r. odbyło się ich ok. 70. Należy jeszcze nadmienić, że to środowisko znane jest nie tylko w woj. zielonogórskim, lecz także i poza jego granicami. Początek wzrostu ich popularności przypada w roku 1958, od tego bowiem czasu właśnie eksponują oni swe prace w Warszawie, Krakowie, Szczecinie, Wrocławiu, Poznaniu. Niektórzy wystawiali nawet poza granicami kraju, np. Sz p a k o w s k i w Londynie. Cytowane fakty świadczą o silnym i dynamicznym rozwoju artystycznym plastyków, którzy niejednokrotnie zdobywali uznanie czołowych krytyków polskich.

Środowisko plastyczne jest dość ściśle związane ze środowiskiem literackim. Tego rodzaju związki należy zawdzięczać i temu, że posiadają wspólną trybunę **Nadodrze**, plastycy opracowują graficzną stronę miejscowych wydawnictw itp.

W odróżnieniu od dwóch poprzednich kategorii odmiennie kształtuje się sytuacja w środowisku aktorskim. Jest to zawód charakteryzujący się dużą fluktuacją. Trudno im zapewnić pełne wykorzystanie możliwości twórczych. Ponadto warunki pracy w Zielonej Górze nie należą do najlepszych. Nie brak było co prawda i osiągnięć przysporzonych Zielonej Górze przez teatr, o czym świadczą nagrody na festiwalach w Katowicach i Kaliszu. Jest to jednak środowisko zaniedbane przez naszą politykę kulturalną. A przecież może i powinno odgrywać dużą rolę zarówno społeczną jak

²⁹⁾ Wszelkie dane liczbowe dotyczące środowiska plastyków zaczerpnąłem z zestawień p. mgr E. Jakubaszka.

i artystyczną. Pisał na ten temat były dyrektor Państwowego Teatru Ziemi Lubuskiej Marek Okopiński³⁰⁾:

„...teatr to nie tylko zjawisko artystyczne. W naszej epoce awansował on niesłychanie wysoko do zjawiska typu wybitnie społecznego i dlatego tak niebezpieczne i zubożające jest pomijanie tej strony teatru, a raczej tej jego roli. Społecznej i propagandowej roli teatru należy poświęcić obecnie dużo uwagi”.

Kiedy się mówi o środowiskach twórczych nie sposób pominąć kształtującego się stopniowo środowiska badawczego naukowego. Wyrosło ono pod patronatem dwóch mecenasów — lokalnego, sprawowanego przez Lubuskie Towarzystwo Kultury, tworzącego bazę materialną i zewnętrznego, mającego charakter opieki merytorycznej.

Przez szereg lat, z wyjątkiem prac poświęconych przeszłości ziem obecnego województwa zielonogórskiego, ruch badawczo-naukowy nie był koordynowany i nie zawsze odpowiadał zapotrzebowaniu społecznemu. Ruch ten ma jednak bezsporne osiągnięcia w zakresie badań nad przeszłością ziem należących obecnie do omawianego województwa, a tym samym spełnił olbrzymią rolę polityczną, przyczyniając się do ugruntowania w świadomości społecznej przekonania o trwałej przynależności Ziemi Zachodnich do Macierzy. Do tej pory zresztą nauki historyczne wiodą prym. Na przeszło 20 prac zgłoszonych w LUBUSKIM TOWARZYSTWIE NAUKOWYM ponad 50% dotyczy spraw związanych z przeszłością tej ziemi, a w ok. 95% reprezentowane są dyscypliny humanistyczne. Wiele różnorodnych czynników złożyło się na ten stan. Pominę tu omówione wyżej już racje polityczno-historyczne czy wreszcie podjęcie polemiki z rewizjonistycznymi kampaniami zachodniopiemieckimi. Wydaje się jednak, że pierwszorzędą rolę odegrał tu przede wszystkim brak bazy (laboratoriów, instytutów itp.) dla rozwoju pozahumanistycznych dyscyplin naukowych, wymagających dużych nakładów finansowych. Istniały i istnieją wprawdzie laboratoria przyzakładowe w przemyśle, ma swoją placówkę rolnictwo (IUNG), lecz te wysoko wyspecjalizowane placówki koncentrowały zainteresowania tylko wąskiego grona ludzi i nie wywierały decydującego wpływu na tworzenie się środowisk twórczych. Natomiast dyscyplinom humanistycznym, na prowadzony dotychczas zakres badań, wystarczyły w zasadzie zbiory miejscowych archiwów oraz dobrze zorganizowane wypożyczenia międzybiblioteczne. Tak więc taniość warsztatu sprzyjała rozwojowi nauk humanistycznych. Teza ta znajduje potwierdzenie w następujących słowach³¹⁾:

„Najwcześniej mogły powstawać i rozwijać się komisje o charakterze humanistycznym. Jest to zrozumiałe, gdyż temu celowi mogły służyć nawet skromne środki i nie wymagały one stworzenia specjalnego, nadzwyczaj kosztownego warsztatu”.

Trzeba jednocześnie stwierdzić, że prace osób o zainteresowaniach badawczych, z małymi wyjątkami, nie wychodziły poza przyczynkarstwo. Powstawały one niemal w warunkach chałupniczych, bo i w przypadku

30) Marek Okopiński: *Teatr w społeczeństwie*. „Nadodrzie” 1961, nr 3.

31) *Sprawozdanie z działalności Lubuskiego Towarzystwa Naukowego i Ośrodka Badawczo-Naukowego przy Prezydium LTN-u w Zielonej Górze za okres od 22 lutego do 15 grudnia 1964 roku*, rkp. s. 5.

dyscyplin humanistycznych nie można było mówić o istnieniu wysoko zorganizowanego warsztatu. Oddajmy zresztą głos reprezentantowi tego środowiska, który ocenia możliwości w następujących słowach ³²⁾:

„Baza źródłowa humanistyki, warsztaty naukowe, znajdują się poza naszym województwem. Tam też w oparciu o te źródła i warsztaty, powstają nowe, oryginalne myśli i dzieła. Np. każdą książkę historyczną o Ziemi Lubuskiej łatwiej napisać w Warszawie czy w Poznaniu niż w Zielonej Górze”.

Inną kwestią, ważącą na rozwoju środowiska naukowego pozostaje sprawa mecenatu. Bezspornym faktem jest opieka różnorodnych ośrodków naukowych, lecz proces wyrastania miejscowego środowiska jest zbyt powolny, a województwo już obecnie odczuwa silne zapotrzebowanie na kadrę samodzielnych pracowników nauki. Pojawiła się więc tendencja podobna jak i przy tworzeniu się środowiska literackiego — werbunek naukowców z innych środowisk na nasz teren. Ale jednocześnie wyraziciele tej tendencji nie uświadamiają sobie faktu, że nie będzie to łatwa sprawa, jeżeli nie stworzy się przybyłym odpowiedniego warsztatu o standardzie co najmniej równym poprzedniemu miejscu. Rzecz przy tym charakterystyczna, że jednak najważniejszą rolę przypisuje się „wyprodukowaniu” własnej kadry ³³⁾:

„Trzeba stawiać na własną, lubuską kadrę (naukową — A. C.). W Zielonej Górze mieszka wielu ludzi, którzy w przyszłości mogą daleko zajść w karierze naukowej. Ale nie jest to kwestia roku czy dwóch. Samodzielni pracownicy muszą przyjść z zewnątrz. W tej chwili jest to jedyne wyjście”.

Kształtujące się środowisko naukowe powinno obejmować różnorodne dziedziny wiedzy ludzkiej oraz spełniać ważną funkcję w życiu województwa. Pisał o tym prof. Jan Wąsicki, biorąc udział w dyskusji nad profilem Lubuskiego Towarzystwa Naukowego ³⁴⁾:

„Musi to być instytucja, która bezpośrednio służyć powinna swemu regionowi nie w formie jedynie wywodów historycznych czy etnograficznych, choć te są niezbędne w całokształcie działalności kulturalnej, ale w konkretnym i bezpośrednim rozwiązywaniu zagadnień, jakie stoją przed gospodarką, oświatą i kulturą regionu [...], uwzględnienie specyfiki województwa i jego perspektyw rozwojowych może uzasadniać społeczną potrzebę powołania do życia placówki badawczej”.

Praktyka społeczna środowiska znacznie się jednak różni od potrzeb województwa. Wciąż bowiem jeszcze rolę wiodącą spełniają nauki humanistyczne. I tak na 10 komisji działających w ramach Lubuskiego Towarzystwa Naukowego — aż 6 ma charakter w pełni humanistyczny. Z pozostałych tylko jedna prezentuje nauki przyrodnicze, inne natomiast, choć związane z naukami ścisłymi, oscylują w kierunku humanistyki (Komisje: Historii Gospodarczej, Historii Przemysłu, Urbanistyki i Architektury Historycznej).

³²⁾ Hieronim Szczegółka: **W sprawie regionalizmu w nauce**. „Nadodrze” 1965, nr 2.

³³⁾ Janusz Koniusz: **Awans znaczy nauka**. „Nadodrze” 1963, nr 2.

³⁴⁾ Jan Wąsicki: **Lubuskie perspektywy**. „Nadodrze”, 1963, nr 2.

Naturalną tendencją towarzyszącą tworzeniu się środowiska naukowego jest troska o zapewnienie mu odpowiedniej bazy materialnej. W tym kierunku zmierza też Uchwała IX konferencji wojewódzkiej PZPR, w której czytamy m. in. ³⁵⁾:

„W celu rozwoju badań naukowych nad problematyką naszego województwa konieczne jest:

- bardziej intensywne kontynuowanie badań naukowych w ramach Lubuskiego Towarzystwa Naukowego,
- zwrócenie większej uwagi na kształcenie kadry naukowej oraz stworzenie dogodnych warunków dla publikacji naukowych,
- rozbudowanie laboratoriów przy zakładach pracy oraz powiązanie ich działalności z problematyką podejmowaną przez wyższe uczelnie, instytucje naukowe i LTN.

Tak więc życie gospodarcze, społeczne i kulturalne narzuciło miejscowemu środowiskom szereg nowych problemów, wymagających rozwiązania w oparciu o szczegółowe analizy, o naukowy racjonalizm ³⁶⁾:

„Badania naukowe nad problematyką naszego województwa coraz bardziej stają się koniecznością społeczną i gospodarczą, wynikającą z szybszego rozwoju produkcji przemysłowej i rolniczej, z kształtowania się sytuacji demograficznej i wzrostu potrzeb oświaty i kultury”.

Podkreślić przy tym należy, że potrzeby te zostały zrodzone przez szybko postępujące procesy industrializacji, które jak i ich skutki niejednokrotnie wymagają ingerencji nauki. Nie będzie również przesady, jeżeli powiem, że chodzi tu również o wzrost prestiżu województwa, nadanie mu odpowiedniej rangi poprzez posiadanie własnej kadry naukowej. Stworzenie naukowego środowiska twórczego, którego na terenie województwa nie było, stanowi jeden z licznych kroków na drodze do usamodzielnienia się Zielonej Góry. Fakt ten podkreślono na zebraniu założycielskim Lubuskiego Towarzystwa Naukowego. Prof. dr Michał Szczaniecki tak mówił ³⁷⁾:

„...od chwili powołania Lubuskiego Towarzystwa Naukowego Ziemia Lubuska przestaje być konsumentem osiągnięć naukowych innych ośrodków, a sama także wniesie swój twórczy wkład w dzieło nauki. **Powstanie LTN jest kolosalnym wydarzeniem w okresie XX-lecia Polski Ludowej**”.

Inny z dyskutantów — dr Sław Krzemień — podkreślił, że przez rozwój badań dojdzie się do własnej kadry naukowej, a ta z kolei ³⁸⁾:

„...winna stać się równorzędnym partnerem kadry innych ośrodków naukowych”.

Istota działalności naukowej, co zresztą potwierdza praktyka, polega przede wszystkim na dążeniu do podniesienia intelektualnej rangi województwa. Proces ten jest nazbyt powolny, ponieważ trzeba sobie zdawać

35) Uchwała IX Konferencji Sprawozdawczo-Wyborczej PZPR w Zielonej Górze mat. powielony, s. 28.

36) Protokół zebr. założ. LTN, op. cit. s. 3.

37) op. cit. s. 11.

38) i b i d e m.

sprawę, że ludzie zajmujący się działalnością naukową nie są naukowcami profesjonalistami, pracują więc naukowo w sposób dorywczy. I właśnie ta dorywczność nie pozwala na stwierdzenie faktu istnienia w pełni ukształtowanego środowiska naukowego.

Autor niniejszej pracy zdaje sobie sprawę, że przegląd środowisk jest niepełny. W rozważaniach pominięto środowiska architektów i muzyków. Pierwsze z nich wymaga jeszcze przeprowadzenia podstawowych i szczegółowych badań, natomiast rozwój drugiego przebiegał w zasadzie analogicznie do środowiska teatralnego (wrosło z działalności amatorskiej, skupiało niezawodowych muzyków itp.).

Godnymi omówienia pozostają problemy stabilizacji środowisk twórczych. Wykazują one mniejsze lub większe tendencje wzrostu ilościowego, choć nie każde z nich posiada cechy pełnej stabilizacji.

Do najbardziej ustabilizowanych należą środowiska dziennikarzy i literatów, a także kształtujące się środowisko naukowo-badawcze. Przyczyna tego stanu leży w tym, że reprezentanci tych „pionów” inteligencji twórczej są związani ze stałym miejscem pracy. Dziennikarz bowiem etatowo należy do „Gazety”, „Nadodrza”, lub rozgłośni radiowej, literat z kolei prócz tego, że się zajmuje działalnością twórczą jest jednocześnie dziennikarzem, nauczycielem, ekonomistą i podobnie rzecz przedstawia się ze środowiskiem badawczo-naukowym. Ponadto każdy z tych twórców posiada już wypracowaną w swoim lokalnym środowisku pozycję społeczną i zawodową, a przeniesienie się do innego ośrodka mogłoby grozić utratą dotychczasowego znaczenia.

Zaangażowanie emocjonalne jak i znajomość społecznych oraz gospodarczych warunków i potrzeb województwa, ważne zwłaszcza w zawodzie dziennikarskim, jest również jedną z przyczyn pozostawania na terenie województwa. Nie notuje się tu w zasadzie większego odpływu. Wprawdzie kilka osób, pracujących zawodowo w dziennikarstwie, przeniosło się do większych ośrodków, ale złożyło się na to szereg warunków: uzyskali ponadwojewódzką pozycję, przewidywali możliwość szybkiej adaptacji, jednocześnie kierowali się tym, że w nowym miejscu uzyskają większy sukces. Mogli opuszczać te ziemie również i na skutek doznanych niepowodzeń natury osobistej i społecznej.

Znacznie większa fluktuacja występuje w środowisku plastyków. Przez Zieloną Górę przewinęło się ich 61, a pozostało 38, zatem ponad 1/3 wywędrowała z Zielonej Góry. Motywy opuszczenia województwa w tej grupie inteligencji były podobne jak w przypadku dziennikarzy, a brak stałego zajęcia oraz chęć wzbogacenia swoich doświadczeń artystycznych ważyły stosunkowo na podejmowaniu decyzji.

Największą fluktuację obserwuje się w środowisku aktorskim.

Do Zielonej Góry przychodzą najczęściej aktorzy o niewielkim doświadczeniu artystycznym i społecznym. Natrafiają na trudne warunki pracy — przede wszystkim objazdowy charakter teatru, stosunkowo małe możliwości zarobkowe oraz trudności mieszkaniowe nie stanowią czynników przyspieszających adaptację, lecz wręcz ją utrudniają.

Gdy się jeszcze nadmieni, że aktorzy nie mają tu możliwości awansu oraz wzbogacenia swoich doświadczeń artystycznych (nie ma ośrodka

nadawczego telewizji, radio nie zapewnia większego wykorzystania sił aktorskich, brak wytwórni filmowej itp.) to dopełni się obraz przyczyn słabej adaptacji w środowisku aktorskim. Stąd teatr traktowany jest przez młodych aktorów jako pole zdobywania „ostróg artystycznych”.

WNIOSKI I PERSPEKTYWY

Druga połowa lat pięćdziesiątych dała województwu zielonogórskiemu możliwości awansu kulturalnego, które zresztą zostały przez miejscową społeczność podjęte i wykorzystane.

Droga środowisk twórczych nie była łatwa. Niekiedy była nawet dramatyczna. Bez tradycji, bez doświadczeń intelektualnych, artystycznych i życiowych młodzi ludzie łączyli się w grupki, które w stosunkowo krótkim czasie zdołały się przekształcić w kręgi twórców, przejawiając tendencję do wiązania się z ponadlokalnym, krajowym środowiskiem artystycznym i naukowym, walcząc w ten sposób o kulturalny awans Zielonej Góry.

Trzeba stwierdzić, że ziemie wchodzące w skład terytorium obecnego województwa zielonogórskiego, nie rokowały nadziei na dynamiczny rozwój kulturalny. Przeczyły temu i tradycje, jak również niesłychanie trudne warunki społecznego bytowania po drugiej wojnie światowej. Również i pewne stereotypowe zachowania i przekonania o tym, że tu wszystko jest zniszczone i wyludnione, że nie warto jechać, nie stwarzały korzystnej atmosfery społecznej. Potwierdzeniem tego jest zahamowanie napływu inteligencji.

Fakt czynnego i świadomego udziału we współtworzeniu kultury oraz akceptacja dorobku środowiska zielonogórskiego przez ponadlokalne grupy sformalizowane posiada wielką rangę społeczną i polityczną i to nie tylko na skalę lokalną czy nawet krajową. Decyduje bowiem również o polskim charakterze Ziemi Nadodrzańskich.

Innym znamennym rysem jest to, że inteligencja twórcza omawianego terenu prawie w całości wykształciła się w Polsce Ludowej i dzięki temu jest zaangażowana czynnie w budownictwie socjalistycznego modelu kultury i to chyba jest warunkiem dynamicznego rozwoju województwa. Środowiska twórcze będą odgrywać coraz ważniejszą rolę w życiu tej ziemi, ich istnienie staje się rzeczą wręcz nieodzowną. Podkreśla to uchwała ostatniej wojewódzkiej konferencji PZPR ³⁹⁾.

„Konferencja wyraża przekonanie, że lubuskie środowiska twórcze pomagać będą partii w realizowaniu programu przeobrażeń ideowo-artystycznych nowego socjalistycznego społeczeństwa”.

Tendencją ogólną było i jest zdobywanie przez Zieloną Górę standardu miasta wojewódzkiego, Marcin Czerwiński wymienia następujące czynniki składające się na idealne wyobrażenia miasta wojewódzkiego ⁴⁰⁾ teatr, gazeta, radiostacja, jedna lub parę wyższych uczelni, biblioteka wojewódzka, klub i księgarnia międzynarodowej książki i prasy, dom kultury. W zdobywaniu tego standardu Zielona Góra — stolica wo-

39) Uchwała IX Konferencji... op. cit. s. 30.

jewództwa nie jest odosobniona. Pod niektórymi względami zdołała swoich konkurentów wyprzedzić, a pod innymi znajduje się jeszcze znacznie w tyle. Bliższe określenie na ile tak jest wymaga przeprowadzenia dalszych systematycznych badań. Nie ulega jednak wątpliwości, że pod względem dynamiki rozwoju kulturalnego przewyższa ona inne miasta i fakt ten zasługuje na szczególne podkreślenie. Świadczy o tym rozwój środowisk, które znajdują się u początków swej drogi twórczej, a jednak mają wiele osiągnięć godnych odnotowania. Rzecz chyba oczywista, że porównywanie ich ze środowiskami do tradycyjnych metropolii naszej narodowej kultury — Krakowem, Warszawą — jest co najmniej niewłaściwe. W chwili obecnej zielonogórskie środowiska twórcze zdają sobie sprawę z dystansu, jaki dzieli je od centrali i żywią w stosunku do nich zrozumiały respekt. Świadomość zapóźnienia w stosunku do wymienionych już ośrodków powoduje u przedstawicieli omawianych środowisk rozdwojenie postawy i to rozdwojenie kontrowersyjne. Z jednej strony charakteryzuje ich ciężenie do wielkich ośrodków miejskich, a z drugiej świadomość perspektyw na miejscu wiąże ich z lokalnym środowiskiem. O pierwszej postawie decyduje wyższy niż przeciętny standard kulturalnych wielkich miast, a tym samym możliwość szerszego współuczestniczenia w kulturze, ponadto nierównomierny jeszcze w tej chwili rozwój poszczególnych środowisk powoduje u wybijających się reprezentantów swoiste zniecierpliwienie. Tendencja do pozostawania na miejscu związana jest z kolei ze świadomością dynamicznego rozwoju Zielonej Góry, no i obawa przed ewentualnym zagubieniem się w nowym, dużym środowisku.

Jedyną słuszną drogą do rozładowania takich kompleksów jest rozbudowywanie bazy dla rozwoju środowisk twórczych i ułatwienia im dalszej adaptacji, unikając przy tym jednokierunkowości rozwoju zaplecza kulturalnego, ponieważ, jak pisze Czerwiński ⁴¹⁾:

„Będziemy więc mieli dość żywe środowisko naukowe, przy nikłej produkcji literackiej, publicystycznej i braku plastyki. Kiedy indziej sytuacja będzie odwrócona [...] Jest rzeczą znamioną, że w sytuacji tego rodzaju dziedziny żywe, bogato reprezentowane, tracą wskutek słabego rozwoju pozostałych”.

Czego więc twórcy potrzebują?

Nie wystarczy bowiem plastykowi dać mieszkanie, potrzebne są mu wystawy, związki z przemysłem, wydawnictwa i tym podobne. W oparciu o dokładne rozeznanie zachodzi konieczność długodystansowego planowania w zakresie skuteczności funkcjonowania mecenatu, cierpliwego działania poprzez prasę, wydawnictwa, zwiększenie czasu trwania lokalnego programu radiowego i właściwe wykorzystanie go. Tylko taka polityka może zapewnić skuteczny i równomierny rozwój środowisk, a te z kolei będą decydowały o stopniowym usamodzielnieniu się województwa. Stopień samodzielności zaś jest miernikiem i to bez wątpienia ważnym, kulturalnej rangi określonego terenu.

Obserwuje się również dość niebezpieczne zjawisko w rozwoju środowisk inteligencji twórczej, wykazujących tendencje do ciężenia ku oś-

40) Marcin Czerwiński: *Czy metropolizacja kultury*. „Zeszyty Argumentów” 1962, s. 115—116.

41) op. cit. s. 118.

rodkiem dyspozycyjnym. Okazuje się, że około 60 — 70% twórców zamieszkuje Zieloną Górę, pozostali mieszkają w niewielkich grupkach lub pojedynczo w wielu miastach powiatowych, lecz nie są z nimi ściśle związani — czują się w zdecydowanej większości bardziej zielonogórzanami niż wschowianami, nowosolanami itp. Zielona Góra nie powinna stawać się polipem ściągającym na siebie wszystko co żywe w terenie. Powinna tylko koncentrować u siebie tyle na ile jest to konieczne, natomiast jej funkcja polega zupełnie na czymś innym. Jako środek dyspozycyjny winna inicjować i kanalizować działalność kulturalną, ponieważ jest to podstawowym warunkiem aktywizacji małych miast.

O jeszcze jednym niebezpieczeństwie chciałbym tu wspomnieć, na imię mu stabilizacja. Może ona w konsekwencji pociągnąć za sobą kostnienie środowisk zanim się rozrosną. Weźmy pod uwagę fakt, że na przykład w środowisku literackim tylko jedna osoba ma mniej niż 30 lat, 4 osoby znajdują się między trzydziestym i czterdziestym rokiem życia, jedna ma ponad czterdzieści lat, a pozostałe od pięćdziesięciu wzwyż. U plastyków sytuacja przedstawia się znacznie lepiej, bo aż około 10 twórców nie ma 30 lat, a przeciętny wiek całego środowiska wynosi nieco powyżej lat 30. Rzecz przy tym charakterystyczna, że plastycy są młodsi od literatów, mimo, iż to pierwsze środowisko powstało o kilka lat wcześniej. Nieodzownym warunkiem prawidłowego rozwoju środowisk jest ciągła ich regeneracja przez odmładzanie składu. Tu konieczne jest udzielanie wszechstronnej pomocy młodym poprzez otoczenie ich artystycznym mecenatem, by ci młodzi nie znaleźli się w takiej sytuacji, w jakiej było środowisko literackie w latach 1955—1956.

Tylko długodystansowa polityka, nastawiona na pracę z terenem i dla terenu oraz opieka nad młodymi jako potencjalnymi kandydatami na twórców, stanowić będzie o wartości modelu naszej kultury. Trzeba przyjąć zasadę, że miernikiem kulturotwórczej roli środowisk Zielonej Góry jest udział w ich pracy środowisk terenowych.

**O SPOŁECZNYM
RUCHU KULTURALNYM
W WOJEWÓDZTWIE
ZIELONOGÓRSKIM**

W szkicu tym nie wyczerpuję tematu. Nie próbuję przeprowadzać analogii i porównań do rozwoju kultury w Polsce. Rezygnuję także z powtórzenia znanych tendencji i faktów, dotyczących przemian kulturowych na Ziemiach Zachodnich.

Do roku 1950, w którym powstało województwo zielonogórskie, na środkowym Nadodrzu nie było warunków i potrzeb do zbudowania znaczących instytucji kulturalnych, do powstania środowisk twórczych. Procesy charakterystyczne dla Wrocławia, Gdańska czy Szczecina, od powrotu Ziemi Zachodnich do Polski, miast wojewódzkich, w tym regionie nie będącym rozwiniętym organizmem administracyjnym, nie mają miejsca. Te procesy to natychmiastowe powstawanie środowisk twórczych, organizacji artystycznych, instytucji kulturalnych i naukowych.

Do powstania województwa, na południowe tereny dzisiejszej Ziemi Lubuskiej kulturalnie oddziaływać będzie Wrocław, częściowo także prężna artystycznie Jelenia Góra, na północno-zachodnie Poznań, bezpośrednio, względnie poprzez swoją administracyjną ekspozyturę w Gorzowie.

Będzie to teren konsumujący dobra kulturalne, na którym powstanie interesujący ruch społeczny upowszechniający przy pomocy tradycyjnych wzorów wartości kulturalne oraz kilka o regionalnym znaczeniu instytucji, jak Teatr im. J. Osterwy czy Muzeum Ziemi Lubuskiej w Gorzowie.

I.

Spółeczny ruch kulturalny, to świadoma, bezinteresowna działalność zmierzająca do powstania względnie zmodernizowanej bazy kulturalnej, to upowszechnianie bądź pośredniczenie w upowszech-

nianiu wartości kulturalnych, podejmowanie inicjatyw dotyczących dalszego rozwoju życia kulturalnego i ich współrealizowanie.

Działalność społeczna na rzecz kultury ma w Polsce wieloletnią, piękną tradycję. Na Ziemi Lubuskiej, historycznie w zachodniej części Wielkopolski, sięga ona do początków bieżącego stulecia, kiedy w wioskach zamieszkałych przez ludność polską w okolicach Babimostu i Międzyrzecza kłębuje, bujnie później rozkwitłe życie kulturalno-oświatowe podporządkowania idei zachowania polskości, mowy ojczystej, obyczajów.

W ogromnej fali repatriantów i osadników, którzy przybywali na ziemie zachodnie po roku 1945, znajdowało się wielu międzywojennych działaczy kulturalnych, nauczycieli reprezentujących różne wzorce obyczajowo-towarzystwie i kulturowe, różne ideały życiowe, różny stopień świadomości społecznej, różne tradycje. Ta wielość tradycji i form pracy kulturalnej przyczyniła się do bujności i barwności tego ruchu, jego siły oddziaływania.

Pochodzenie regionalne członków pierwszego na Ziemi Lubuskiej chóru „**Harfa**” w Świebodzinie, którego funkcja była o wiele szersza niż śpiewanie i popularyzowanie pieśni, może być przykładem owej wielości tradycji. Członkowie tego chóru byli w przeszłości śpiewakami chórów wileńskich, wołyńskich, małopolskich i wielkopolskich, a śpiewali dosłownie z nut po byłym chórze polskim w Czerniowcach.

„Mimo trudności i ciężkich przeżyć wojennych — wspomina po latach (w zbiorze wspomnień **Mój dom nad Odrą** t. II) pierwszy soltys na Ziemi Lubuskiej — u wielu mieszkańców zaobserwowałem wielką aktywność i prężność społeczną... Bardzo szybko następowały procesy integracyjne, szczególnie wśród młodych. Dużą rolę odegrała tu szkoła, występy zespołów amatorskich i zabawy”.

„W październiku 1945 r. — pisze na kartkach tej samej książki żona pisarza **Włodzimierza Korsaka** — zaczęło działać w Gorzowie Towarzystwo Przyjaciół Ziem Zachodnich. Urządzaliśmy co tydzień w prywatnym mieszkaniu zebrania towarzyskie. Chcąc podkreślić kulturalny charakter tych zebrań, nazywaliśmy je szumnie „środki literackie”, choć jedynym w tym gronie literatem był mój mąż. Wypełniały te wieczory głośne czytania zawsze czegoś pogodnego, recytacje wierszy... Urządzaliśmy wieczór chopinowski, jakiś składkowy podwieczorek z tańcami, do których rwała się młodzież. Te spotkania jakoś nas cementowały, mocniej osadzały w obcym jeszcze środowisku”.

Dzień 15 lipca 1945 r. Data powstania chóru „**H a r f a**” w Świebodzinie może być uważany za narodziny społecznego ruchu kulturalnego i artystycznego na środkowym Nadodrzu, który w odmiennych warunkach społeczno-politycznych, demokratyzacji kultury, nawiązując do tradycji, wspólnie z organizacjami politycznymi i młodzieżowymi oraz administracją państwową, współtworzył i współorganizował życie kulturalne na nowej, świeżo odzyskanej ziemi. Zainteresowania kulturalne były tą mocną nicią łączącą ludzi, wytwarzały płaszczyznę do wzajemnego poznania się, przygotowywały integrację.

Pierwsze lata powojenne, to okres najbujniejszego rozwoju amatorskiego ruchu teatralnego i śpiewaczego oraz tych form pracy oświatowej, które wywodzą się z kultury ludowej. Wobec braku placówek i instytucji

o charakterze kulturalnym niemal cała ówczesna działalność kulturalna prowadzona była społecznie, bezinteresownie.

W upowszechnianiu kultury największą rolę odegrali: szkoły oraz ogólnopolskie organizacje społeczne. Szkoły były ośrodkami, gdzie w wielu przypadkach koncentrowało się życie kulturalne wsi czy miasteczka, a nauczyciele organizatorami tego życia. Szkolne zespoły artystyczne uświetniały państwowe i regionalne uroczystości, były często pierwszymi amatorskimi zespołami w poszczególnych miastach i wsiach.

„W zimie nie było co robić — wspomina na łamach „Nadodrza” (lipiec 64) kierownik szkoły w Brzegu Głogowskim — przygotowaliśmy przedstawienie. Pomagali wszyscy, nawet ci bezdzietni. Chłopi wymalowali ściany. Kobiety dały spódnice, takie w kwiaty, nie żałowały. Na przedstawienie przyszła cała wieś. Ci najstarsi też. Siedzieli jak na sumie. Scena przypominała im pański ganek we dworze. Chodzili tam raz do roku. Na dożynki. Nikt z nich wtedy nie śmiał wejść na stopnie. Po wieniec i bochen chleba schodził pan. A teraz robiły to ich dzieci na scenie. Te folwarczne z czworaków — jak tam mówiono”.

Duży wkład w rozwój życia kulturalnego wniosły organizacje młodzieżowe: Związek Walki Młodych, O.M. TUR oraz Ochotnicze Straże Pożarne, których lokale organizacyjne pełniły często funkcje świetlic i placówek kulturalnych. Nierzadko ogniwa tych organizacji były jednocześnie zespołami artystycznymi.

W latach 1945—1948 osiedliło się na Ziemiach Zachodnich 4,5 miliona ludzi. W większości byli to ludzie młodzi, od 15 do 29 roku życia i oni odegrali główną rolę w kształtowaniu bazy gospodarczo-kulturalnej oraz przyspieszeniu procesów adaptacyjnych i integracyjnych.

Kiedyś Anna Kowalska powiedziała: „Każda kartka, zapisana we Wrocławiu jest argumentem świadczącym o naszych prawach do tego miasta”. Jeżeli uogólnić zdanie pisarki do pojęcia całych Ziemi Zachodnich i przenieść z twórczości na pośrednictwo kulturalne, to w ówczesnej sytuacji podobnym argumentem była każda pieśń zaśpiewana w Świebodzinie, każdy utwór odegrany na scenie w Zielonej Górze, każdy koncert w Słubicach.

W latach tuż powojennych społeczny ruch kulturalny spełniał różnorodne funkcje, które go jednocześnie determinowały, dlatego trudno zgodzić się ze stwierdzeniem Stefana Żółkiewskiego, że po wojnie „Społeczna inicjatywa kulturalna była kontynuacją analogicznych dążeń przedwojennych z właściwymi im tendencjami ideowymi i klasowymi”. Wspólna praca, niemal identyczne warunki egzystencji, ciężka nad wszystkimi groźba opuszczenia tych ziem, podobne przeżycia okupacyjne, słabszy niż w Polsce centralnej wpływ reakcyjnego kleru i podziemia, zupełny brak klas posiadających, sprzyjały demokratyzacji życia kulturalnego, postępowi, krzewieniu się ideałów socjalistycznych.

Lata 1950 — 1955 to okres kultu jednostki. Obserwujemy wtedy zamykanie spontanicznego ruchu kulturalnego i przejmowanie jego wielorakich funkcji przez pracujące według ustalonego centralnie szablonu, placówki kulturalne. Działalność kulturalna zostaje podporządkowana do-

rażnym celom politycznym. Dialog partii z działaczami kultury zastąpiono administracyjnymi metodami kierowania życiem kulturalnym, co spowodowało wycofanie się niektórych działaczy z czynnej pracy na rzecz kultury.

Ale na ten okres trzeba spojrzeć także z innej strony: **były to lata tworzenia bazy materialnej dla kultury, spopularyzowania prasy, radia, teatru, dziewiętnastowiecznej literatury.** Nie byłoby aktualnych osiągnięć w dziedzinie czytelnictwa, frekwencji na imprezach, dzisiejszego ogromnego zainteresowania się sprawami kultury i sztuki bez pracy w tym okresie.

Rok 1950 — to data powstania województwa zielonogórskiego. Nastąpił wówczas pierwszy administracyjny awans tego regionu, co nie było bez znaczenia dla upowszechniania kultury, a w późniejszej fazie dla ukształtowania się tutaj środowisk twórczych. Akt administracyjny stał się czynnikiem kulturotwórczym. Poeta i prozaik, Zdzisław Morawski pisał kiedyś na łamach **Nadodrza**, że pewnego pięknego dnia roku pańskiego 1950 jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki rzemieślnik powiatowy obudził się rzemieślnikiem wojewódzkim. Podobnie stało się z lekarzami, prawnikami, urzędnikami. Wszyscy oni nagle w hierarchii administracyjnej awansowali o stopień wyżej, był to typowy awans na kredyt, spłacany jeszcze niejednokrotnie do dziś, co ma pewien wpływ na wiele poczyną w województwie.

Ta, od zespołu amatorskiego do teatru zawodowego, od grona muzykujących ludzi do orkiestry zawodowej itd. „amatorska”, nie w pejoratywnym znaczeniu droga awansu kulturalnego, jest charakterystyczna dla regionu lubuskiego. Awans jest najczęściej elementem mobilizującym, tak też było w wypadku kreowania Zielonej Góry na stolicę Ziemi Lubuskiej.

Dla wielu Ziemia Lubuska do roku 1956 stanowiła „białą plamę” na kulturalnej mapie Polski. Ale jest faktem, że przed rokiem 1956 powstał w Zielonej Górze Teatr Ziemi Lubuskiej, Orkiestra Symfoniczna, Muzeum, osiedliło się tu kilku zawodowych plastyków, ukazywała się **Gazeta Zielonogórska**, emitowano za pomocą kabla program radiowy, przy pomocy wystaw i broszur próbowano popularyzować polską przeszłość środkowego Nadodrza. Już w czerwcu tego roku na posiedzeniu WRN zastanawiano się nad powołaniem społecznego towarzystwa krzewienia kultury. Latem 1955 roku wydano w nakładzie 3.000 egzemplarzy jednodniówkę **Ziemia Lubuska**. Był to pierwszy sygnał tworzącego się środowiska literackiego. Na podobne wydawnictwo nie mogło sobie wówczas pozwolić wiele miast wojewódzkich. Ze wszystkich prowincjonalnych środowisk nie tylko Ziemi Zachodnich pierwsza odezwała się „literacka i „plastyczna” Zielona Góra.

To co działo się w województwie zielonogórskim* w ostatnich dziesięciu latach, zostało przygotowane przez poprzedzające je pięć lat. Nawet ludzie, którzy w roku 1957 podjęli tutaj próbę ożywienia życia kulturalnego oraz kulturalnego awansowania regionu, w większości osiedlali się na Ziemi Lubuskiej już wcześniej. Jeżeli zatem województwo zielonogórskie było do roku 1956 „białą plamą”, to plamą mocno przyprószoną czernią.

W tych wszystkich dokonaniach i przeobrażeniach było bardzo dużo społecznej inicjatywy, społecznego wysiłku, ludzkiej aktywności. Ta „ama-

torska" droga awansu kulturalnego, której początek obserwujemy przed rokiem 1956 jest przede wszystkim drogą społeczną, wynikającą z głębokich potrzeb i zainteresowań lubuskiego społeczeństwa a nie tylko administracyjnych decyzji.

Po przemianach październikowych nastąpiło zespolenie reaktywowanej w części inicjatywy społecznej z działalnością władz partyjnych i administracyjnych województwa. Kłopoty i problemy władzy stały się kłopotami i problemami społeczeństwa. Ludzie bardziej niż przedtem poczuli się odpowiedzialni za swój zakład pracy, swoje gospodarstwo, za to co się tutaj dzieje. Narodziło się coś, co w innych warunkach było niemożliwe: **narodził się emocjonalny, uczuciowy stosunek do swego miasta, miasteczka, wsi, do własnego regionu.** Na każdym kroku spotykano się ze zjawiskiem świadczącym o tym, że ludzie, którzy tu przyjechali z różnych przyczyn, często z nakazem pracy i nierzadko traktowali swój pobyt jako tymczasowy, zaczęli sprawy regionu uważać za swoje własne. Te przemiany w psychice, wytworzenie się więzi między tymi, którzy przybyli tu zza Buga, z Polski centralnej i tymi z byłego Pogranicza stały u kolebki ruchu społeczno-kulturalnego.

Ciekawym i charakterystycznym dokumentem określającym zadania ruchu społecznego jest uchwała Sejmiku Kultury z lipca 1957 r.

„Dotychczasowa działalność na odcinku kultury na naszych ziemiach była niewłaściwie rozumiana i niedoceniana... Zaprzepaściliśmy wiele cennych dokumentów świadczących o bogactwie naszej kultury.

...W takiej ogólnej sytuacji poważna część naszego społeczeństwa wyraża zrozumiałe zaniepokojenie o dalszy rozwój i poziom naszego życia kulturalnego i widzi konieczność natychmiastowego i szerokiego przeciwdziałania temu ze strony całego społeczeństwa i władzy ludowej... W związku z tym przeciwstawiamy się wszelkim próbom utrudniania rozwoju naszej kultury. Postanawiamy wyeliminować to wszystko, co pod rzekomym hasłem kultury powoduje jej spłylenie i zniekształcenie”.

Stwierdzono wówczas, że wkład województwa zielonogórskiego do współczesnej kultury, sztuki, nauki jest minimalny, że pozycja kulturalna Ziemi Lubuskiej winna odpowiadać jej pozycji gospodarczej.

Autorzy „uchwały”, przedstawiciele ruchu społecznego, członkowie partii i bezpartyjni, nakreślali kierunki rozwoju kultury w regionie lubuskim. Zaakcentowali potrzebę dotarcia ze zdobyczami kulturalnymi do najszerszych kręgów społeczeństwa, przede wszystkim do małych miasteczek i wsi. Później Wiesław S a u t e r, prezes LTK, umieścił ten postulat w lapidarnym zdaniu wypowiedzianym na jednej z narad w Warszawie:

„Jeżeli prosty człowiek domaga się korzystania ze zdobyczy kulturalnych, musimy mu wyjść naprzeciw — tego wymaga idea socjalizmu”.

Chodziło wówczas także o zachęcenie do działalności kulturalnej tych wszystkich, którym leżało na sercu dobro województwa, także odsuwanych czy pomijanych dotąd działaczy społecznych, o wykorzystanie doświadczeń byłych organizacji polonijnych. Do rangi symbolu urósł wybór sędziwego Jana C i c h e g o na prezesa honorowego LTK. Wiązał się z tym bardzo istotny postulat pielęgnowania tradycji regionalnych Ziemi

Lubuskiej. Domagano się popierania badań naukowych i utworzenia stacji naukowej w Zielonej Górze, publikowania dorobku naukowego i artystycznego twórców Ziemi Lubuskiej itp.

Prasa, radio, czy telewizja bardzo skrupulatnie odnotowały fakty i wydarzenia wynikające z jej realizacji. Gdyby zebrać wszystkie artykuły i reportaże powstałby pękaty tom. Są to jednak przeważnie publikacje do-
rażne, o charakterze informacyjno-interwencyjnym, próbujące pokazać jakąś inicjatywę, jakiś szczegółowy przejaw tego ruchu, konkretne wydarzenia.

Po modzie na Warmię i Mazury, Opolszczyznę, przyszła moda na Ziemię Lubuską. Widać to najlepiej z dat pod publikacjami. Najwięcej z nich napisano w latach 1957 — 1960. Zielona Góra była wówczas Mekką i Medyną reporterów i publicystów kulturalnych. W zielonogórskich kawiarniach można było wówczas spotkać co przedniejsze znakomitości dziennikarskie i literackie.

Moda ma to do siebie, że można na niej zarobić. Na modzie zarobił Olsztyn, zarobiło Opole. Co zyskała Ziemia Lubuska?

Po dziennikarzach i działaczach kulturalnych województwem zaczęli interesować się inni: **turyści, naukowcy, stowarzyszenia sportowe, organizacje związkowe i młodzieżowe**. Po wieloletniej przerwie nastąpiło dla Polski, dla Polaków ponowne odkrycie Ziemi Lubuskiej, jej ludzi, jej piękna, jej dotychczasowych osiągnięć, jej możliwości.

Gorzów otrzymał zawodową scenę teatralną, Zielona Góra dwa kina, nienajlepszy gmach dla muzeum, pismo społeczno kulturalne NADODRZE, salon wystawowy, zawodową orkiestrę symfoniczną, Oddział Związku Literatów Polskich. Niemal wszystkie pomysły i inicjatywy później realizowane: jak **powstanie wyższej uczelni, tworzenia się środowiska naukowego**, narodziły się właśnie wtedy, w latach najżywszego zainteresowania się Ziemią Lubuską.

Ruch społeczno-kulturalny był wtedy w pewnym sensie także ogromnym, wielobarwnym neonem reklamującym środkowe Nadodrze i gdyby nawet nie posiadał własnych, autentycznych osiągnięć, już przez ten fakt spełniał pozytywną rolę. Pozycja kulturalna Zielonej Góry i województwa zielonogórskiego zaczęła odpowiadać jej zmieniającej się pozycji gospodarczej.

Adekwatność rozwoju gospodarczego i kulturalnego po roku 1956 jest cechą wyróżniającą w Polsce województwo zielonogórskie. Ascetyczny i skąpy w pochwały Julian Przybóś pisał w roku 1962 na łamach **Argumentów:**

„W Zielonej Górze widzę najlepszy przykład tych ambicji kulturalnych i szczęśliwej ich realizacji, jakie rozbudziła demokratyzacja życia publicznego w Polsce i decentralizacja władzy... Zielona Góra liczy niewiele ponad 50.000 mieszkańców — a bije ośrodki wojewódzkie nie tylko od siebie liczniejsze, ale bogatsze w tradycje, jak niektóre województwa w Polsce centralnej, że nie wymienię żadnego z nich w pobliżu Warszawy. Biję równorzędnością form życia kulturalnego, gdzie indziej na prowincji nie spotykana.

Ileż to miast w Polsce nie nazywano »małymi Krakowami«? Ja zaś nazwałbym dziś »parva Cracovia« — tylko Zieloną Górę”...

Korespondent jednego ze znanych pism francuskich napisał swego czasu reportaż właśnie o tym małym „Krakowie” na Ziemiach Zachodnich, chwalcąc zwłaszcza malarstwo zielonogórskie.

W pracy Jerzego Kossaka **Kultura, pisarz, społeczeństwo** rozwój życia kulturalnego Zielonej Góry jest ilustracją tezy, że prowincja przestała być przysłowiowo głucha i zabita deskami:

że „nowoczesne środki przekazu masowego nie wypierają jednocześnie tradycyjnych form przekazu treści kulturalnych”, że „poza tradycyjnie aktywnymi środowiskami, życia kulturalnego — takimi jak Warszawa, Kraków, Wrocław — pojawiły się nowe, prężne kulturotwórcze środowiska”.

Nikt jednak nie ukazał dramatów, które towarzyszyły ruchowi społecznemu, nie oświetlił czasem podskórnych, nie ujawnionych na zewnątrz sporów wynikających z różnego rozumienia treści, form i zakresu działania ruchu społecznego, nie pokazał jak otrząsano się z konserwatywnej tradycji, nadmiernego, nieuzasadnionego optymizmu, czy malkontentstwa. W ruchu społecznym najważniejszą rolę odgrywają ludzie ze wszystkimi dobrymi i złymi cechami swych charakterów.

Zresztą także dzisiaj, po wieloletnich doświadczeniach, ruch nie jest bez skaz. Opisane zabiegi wokół wydania **Nadodrza** mogłyby stanowić wcale interesującą lekturę. Także o uzyskanie salonu dla plastyków, o pomieszczenie dla muzeum, archiwum. Wystarczy przejrzeć nazwiska uczestników I Sejmiku Kultury i zestawzić je z dzisiejszymi działaczami LTK, aby się przekonać, ilu ludzi odeszło od działalności społecznej. Za każdą załatwioną sprawą kryją się niezliczone posiedzenia, narady, spotkania.

Nie fetyszyzując ruchu społecznego, nie przypisując mu, jak to niektórzy robią, jednego lekarstwa na wszystkie niedomogi życia kulturalnego, trzeba stwierdzić, że w wielu sprawach miał on głos decydujący. Ruch społeczny stał się nie tylko inspiratorem ale także współorganizatorem wielu poczynąń kulturalnych w województwie.

Społecznego ruchu kulturalnego w województwie nie należy utożsamiać, co często się czyni, z Lubuskim Towarzystwem Kultury i jego terenowymi ogniwami — towarzystwami i klubami regionalnymi. LTK jest tylko jego prężną częścią. Trzeba przecież pamiętać o wielu działaczach nie związanych z LTK, wielu towarzystwach i organizacjach — Lubuskim Towarzystwie Muzycznym, Zjednoczeniu Polskich Zespołów Śpiewaczych i Instrumentalnych, Związku Teatrów Amatorskich, Polskim Towarzystwie Historycznym, Związku Nauczycielstwa Polskiego i innych, których działalność na rzecz rozwoju kulturalnego jest bardzo duża.

Nieporozumieniem jest także twierdzenie, że przemiany w kulturze na Ziemi Lubuskiej dokonały się tylko za przyczyną Lubuskiego Towarzystwa Kultury. Wiele rzeczy dokonało się poza LTK.

Hasła, treści i formy zaproponowane czy też wypracowane przez LTK zaczęły przejmować państwowe placówki kulturalne i organizacje społeczne. Od samego początku z wieloma sprawami wystąpiły niemal równocześnie i towarzystwa społeczne i placówki państwowe, co jest charak-

terystyczne dla rozwoju życia kulturalnego w tym regionie. Na przykładzie Ziemi Lubuskiej można wyróżnić trzy formy organizacyjne tego ruchu: **regionalne i lokalne towarzystwa, społeczne grupy działania oraz działalność kulturalno-oświatowa** prowadzona w województwie przez ogólnopolskie związki, stowarzyszenia i organizacje. Jest to podział bardzo uproszczony, zastosowany tutaj dla zasygnalizowania problemu, gdyż w praktyce, zwłaszcza na wsi, nie ma on większego znaczenia. W ruchu społecznym idzie o pracę, o działanie, a nie o szyld. Ale zaproponowanie takiego podziału jest konieczne dla zilustrowania bujności ruchu, wielowątkowości, oraz co wynika z tego, potrzeby koordynacji inicjatyw i ich wspólnego realizowania.

II

Miejsce Lubuskiego Towarzystwa Kultury jest w społecznym ruchu kulturalnym wyjątkowe. Jest to organizacja jakościowo inna, nie przez skład swoich członków, ale przez program zmierzający nie tylko do ożywienia kulturalnego, co jest celem wielu organizacji i instytucji. Lubuskie Towarzystwo Kultury spełniając funkcje nie istniejących w wojewódzkim mieście placówek i instytucji kulturalnych, wprowadziło życie kulturalne na wyższe, jakościowo odmienne piętra. Przedtem mieliśmy do czynienia niemal wyłącznie z upowszechnianiem kultury, z powstaniem LTK wiąże się zagadnienie tworzenia dóbr kulturalnych w województwie, problem twórczości, problem powstawania środowisk twórczych. Za pierwsze fundusze otrzymane od Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej LTK wydało tomiki poetyckie, zrealizowało pierwszy dokument filmowy, zorganizowało zjazd naukowców: **Tworzenie dóbr kulturalnych i ich upowszechnianie — oto profil działalności LTK.**

Profil ten był wielokrotnie poddawany dyskusji. Dyskusja nad nim jest dyskusją nad koncepcją dalszego upowszechniania kultury, nad pewnym modelem kulturalnym regionu lubuskiego.

„Ten region — pisał Wilhelm Szewczyk w katowickiej **Trybunie Robotniczej** — jest całkowicie nową wartością polską”.

LTK jest organizacją regionalną, powołaną do tworzenia klimatu umożliwiającego popularyzowanie wiedzy o Ziemi Lubuskiej, upowszechniania sztuki, literatury powstającej w województwie. Stąd filmy o tematyce regionalnej, książki autorów lubuskich, często tematycznie związane z Ziemią Lubuską, opieka nad miejscowymi twórcami, gromadzenie pamiątek regionalnych, setki prelekcji i odczytów o tym, co lubuskie, stąd wreszcie od pierwszej do ostatniej strony regionalne **Nadodrze**. A więc robienie tego, czego nikt przedtem w województwie zielonogórskim nie robił. Do współczesnego modelu kulturalnego na Ziemi Lubuskiej, Lubuskie Towarzystwo Kultury wniosło swoją własną cegielkę: **sztukę, literaturę, film, plastykę, problematykę regionalną**. Wypełniło pustą i białą plamę.

Główną ideą Towarzystwa jest współcześnie pojęty regionalizm. W jednej z dyskusji prowadzonej na łamach **Nadodrza** został on zdefi-

niowany poprzez strawestowanie znanego powiedzenia: „c o l u b u s k i e n i e j e s t n a m o b c e”. Regionalizmu z praktyki ruchu społecznego nie należy oczywiście przenosić do zjawisk w literaturze czy sztuce.

Na czym ten regionalizm polega?

Idzie najogólniej o to, aby treści pracy kulturalnej nasycić problematyką lubuską. Ludzie chcą wiedzieć, co działo się przed stu, dwustu, tysiącem lat w miejscowości, do której przybyli w roku 1945, chcą wiedzieć jakie zmiany zajdą w tej miejscowości jutro, za rok, za lat pięć. Ta wiedza jest potrzebna ustabilizowanemu człowiekowi, który swoją przyszłość związał z jakimś regionem. Stąd owa poczytność książek o problematyce zielonogórskiej, stąd poczytność **Nadodrza**, stąd wreszcie to życzliwe przyjęcie filmów Lubuskiego Klubu Filmowego i ogromne zainteresowanie społeczeństwa, jakie towarzyszyło staraniom o powstanie w Zielonej Górze wyższej uczelni.

Redaktorzy **Gazety Zielonogórskiej** przyjęli zwyczaj publikowania na pierwszej stronie informacji o najnowszych odkryciach archeologicznych w województwie, obok najważniejszych wydarzeń politycznych.

Idzie tu o wykorzystanie historii do potrzeb dnia codziennego, o przetrzymanie mostu czy pomostu między tym, co tu było kiedyś polskie, a współczesnością.

Regionalizm w praktyce ruchu społecznego jest ciągle żywy. LTK zrobiło bardzo dużo dla spopularyzowania Ziemi Lubuskiej. Tutaj ruch społeczny ma potężnego sojusznika: szkołę, nauczycielstwo. Kierunek na problematykę regionalną, na zainteresowanie tym, co dzieje się w najbliższym otoczeniu, jest dzisiaj prawie oficjalny. O zainteresowaniach mieszkańców województwa sprawami regionu świadczyć może drobny fakt większego powodzenia antologii prozy i poezji o Ziemi Lubuskiej pt. **Odzyskane gniazda** niż np. podobnej antologii w wielkim województwie katowickim.

Tak pojęty regionalizm został wypracowany, stworzony niejako przez ruch społeczno-kulturalny, stał się treścią i metodą jego działalności. Regionalizm, czyli „co lubuskie, nie jest nam obce” to właśnie ta luka, jaka powstała w „ogólnopolskim” życiu kulturalnym, którą należało wypełnić. I wypełniono ją.

„Ten typ regionalizmu — pisze cytowany tutaj już **Jerzy Kossak** — narodził się ze słusznego przekonania o wspólnocie dotychczasowych dokonań i wspólnocie planów przyszłościowych. Regionalizm ten więc i ten typ społeczeństwa, wsparty często o heroiczne tradycje czasów pionierskich, jest jednym z istotnych symptomów kształtowania się socjalistycznej kultury na tych ziemiach”.

Tradycyjnie pojmowany regionalizm oznacza dążność do zachowania i kultywowania odrębności kulturalnych określonej dzielnicy kraju. Ten kulturalno-społeczny partykularyzm byłby dziś anachronizmem, w praktyce prawie niemożliwym do zastosowania. Wielkie ruchy migracyjne, zderzenie się wielu kultur regionalnych, ludowych, popularność i atrakcyjność masowych środków przekazu, obowiązek nauki w szkołach, dają podstawy do powstania jednolitego kulturalnie społeczeństwa.

Lubuski model kultury, zaproponowany po raz pierwszy w 1957 r. jest ciągle adaptowany do aktualnych wymagań dbiorców. Najogólniej, sumując to, co napisałem, polega on na wprowadzeniu do życia kulturalnego problematyki regionalnej, na popularyzowaniu Ziemi Lubuskiej także poza jej administracyjnymi granicami, w końcu na tworzeniu tutaj ogólnopolskich ośrodków kultury. Jest to model programu na długie lata.

Na terytorium dzisiejszego województwa zielonogórskiego nie tworzyła się w przeszłości odrębna od innych regionów, sztuka i kultura ludowa. Sztuka ludowa b a b i m o j s z c z y n n y i m i ę d z y r z e c k i e g o należy niemal w całości do wielkopolskiego regionu kulturalnego. Spełniła ona ważną rolę w utrzymywaniu polskości. Na niewielkim obszarze polska kultura ludowa przez półtora wieku przeciwstawiała się niemieckiej.

Po roku 1956, kiedy zaczął się tworzyć w granicach województwa zielonogórskiego nowy region lubuski, niektórzy chcieli podnieść kulturę ludową i sztukę byłego Pogranicza do rangi kultury ogólnowojewódzkiej. Nic z tych projektów nie wyszło, bo wyjść nie mogło. Sztuka i kultura ludowa jest sztuką spełniającą określoną historycznie funkcję. W przydrożnych chrystusikach całe pokolenia ludowych rzeźbiarzy wypowiedziały swój ból, swoją mękę, swoje marzenia. Dzisiaj chłopscy synowie kończą akademię, nieliczni ludowi twórcy wypowiadają się najczęściej w formach świeckich, praktycznie użytecznych, gdyż one przede wszystkim znajdują popyt u turystów i przedstawicieli placówek handlowych. Przydrożne światełki pożera kornik i czas, nieliczne, najbardziej oryginalne wędrują do muzeów, izb pamiątek regionalnych i tam stają się obiektem zachwytów wśród zwolenników sztuki awangardowej, albo zdobią, jak Męka Boża z Podmokli z roku 1824, stronicę grubych książek.

Sztuka ludowa — to jednak nie tylko rzeźba. Jej twórcy wypowiadają się także w budownictwie, w strojach, w tańcach, malarstwie. To jest jedno wielkie królestwo ludowej kultury tworzone na obraz i podobieństwo ludzi, obyczajów i stosunków panujących we wsiach, w których żyli najczęściej anonimowi twórcy.

W niektórych przypadkach obserwuje się w mikroskopijnych wymiarach wychodzenie kultury ludowej z wiosek zamieszkałych przez ludność rodzimą i zapuszczanie korzeni w środowiska napływowe. Także pewna część folkloru tych wiosek weszła na stałe do repertuaru zespołów śpiewaczych i tanecznych województwa. Wzory ubiorów opracowane przez Apolonię Krawiec z Nowego Kramska wzbogacają zbiory etnograficzne Muzeum Okręgowego w Zielonej Górze. Nikt jednak nie zaprasza na wesele do Zielonej Góry czy Gorzowa kapeli ludowej z Dąbrówki Wlkp. i nikt nie szyje sukienek według projektów z Nowego Kramska.

Niektóre grupy ludności zabużańskiej także przywiozły na Ziemię Lubuską pewne relikty swej kultury. Nie odegrała ona tu większej roli i dzisiaj, podobnie jak kultura ludowa byłego Pogranicza, stała się przedmiotem zainteresowania etnografów i miłośników przeszłości.

Niemal każdego roku z inicjatywy Lubuskiego Towarzystwa Kultury a ostatnio Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, zjeżdżają do wiosek zielonogórskich ekipy etnografów z Poznania, Krakowa i Wrocławia. Swego

czasu ekipa etnografów z Krakowa interesowała się sztuką osiadłych tutaj Łemków oraz niektórych grup zabużańskich. Penetrowano powiaty sulechowski, zielonogórski, świebodziński, żagański. Już ten wycinkowy, pobieżny rekonesans przyniósł szereg interesujących spostrzeżeń i wniosków. Ludzie dopiero po dłuższych perswazjach i namowach wyciągali z kufrów stroje, hafty, pokazywali ozdobiane ręczniki, serwety i niechętnie pozowali do zdjęć. Niemal do reguły należało dyskredytowanie tego wszystkiego, co swojskie, ludowe, przywiezione z dawnych miejsc zamieszkania i zachwalanie wyrobów przemysłowych. We wsi Smardzewo w pow. Świebodzin kobiety informowały etnografów, że jeżeli interesują się takimi sprawami, powinni pojechać do Zielonej Góry albo Świebodzina, gdzie można kupić takie same rzeczy, tylko ładniejsze. W jednym domu na prośbę etnografów, żeby gospodyni zaśpiewała jakąś „swoją piosenkę”, podeszła ona do stolika, podniosła wieczko adapteru i puściła płytę z nagraniem „K u k u ł e c z k i” w wykonaniu „Mazowsza”.

Najciekawsze są wsie jednolite, zamieszkałe albo całkowicie przez ludność rodzimą, albo też repatriantów, rekrutujących się z jednej wsi. Jeżeli istnieje jakakolwiek atmosfera do pielęgnowania kultury ludowej, to właśnie w takich wsiach.

Jerzy Kossak podaje, że przeprowadzone w ostatnich latach badania naukowe w województwie zielonogórskim ujawniły ujemne następstwa przesiedlania ludzi zwartymi grupami regionalnymi w możliwie analogiczne warunki geograficzne.

„Wyrażają się one — pisze Kossak — w postaci tradycjonalizmu owych grup, w utrzymywaniu się tradycyjnych metod gospodarowania na roli, w niewłaściwym obchodzeniu się z zastalą techniką, urządzeniami gospodarczymi, w hamowaniu procesów emancypacyjnych wśród młodych”.

Nie dotyczy to zwartych środowisk ludności rodzimej, gdzie kultura rolna jest bardzo wysoka, zaś wydajność z hektara i ilość pogłowia bydła na jednego mieszkańca najwyższa w województwie przy nie najwyższej klasie gleby.

W środowiskach mieszanych relikty kultury ludowej są głęboko ukryte w ciężkich kufrach, znajdują się na dnie skrzyń, za obrazami. Są też one często przedmiotem dowcipów ze strony sąsiadów, którzy stare ludowe stroje, hafty, sprzęt traktują jako przejaw konserwatyzmu, a na tym punkcie współczesna wieś jest bardzo czuła.

Scena jaka rozegrała się w jednej ze wsi, jest dla tej postawy bardzo charakterystyczna. Pewna rodzina zza Buga po osiedleniu się w mурowym parterowym domku zbudowała ogromny, zajmujący pół izby, piec chlebowy. Ktoś z ekipy etnografów zapytał, czy na takim piecu można spać? Zapanowała konsternacja. Gospodarze na wypródkę zaczęli wymieniać, gdzie ich dzieci i krewni mieszkają. Padły nazwy wielkich miast. Okazało się, że ten piec oraz stare stroje rodziny stały się przedmiotem kpin i żartów ze strony sąsiadów. Piec, dlatego że wysoki, nazwano „karpatami”. Stroje schowano albo poprzerabiano, pieca, który kosztował sporo pracy i pieniędzy, nie rozebrano, ale nie wolno o nim przy gospodarzach mówić nawet na serio. Narodził się u nich nowy kompleks: kompleks chle-

bowego pieca, który dla wielu stał się symbolem dawnej, zabitej deskami wsi.

W innej wsi, w powiecie Krosno, kobieta, która w Dukli kupiła oryginalny, wyszywany kożuszek, tutaj już go nie nosiła, gdyż w okolicy nikt podobnego kożuszka nie miał. Podobnie ma się rzecz z dywanami przywiezionymi z Baranowicz. Kobiety na wsi, które nawet umieją robić kwiaty z płótna i słomy, do wazonów wkładają kupione w mieście papierowe bukieci.

W latach tuż powojennych w jednolitych „zabużańskich” wsiach ubierały się jeszcze kobiety i dziewczęta w stroje ludowe własnej roboty. Suknie, spódnice, czepki zostały jednak znoszone, zniszczone, a dzisiaj nikt już nie tką płótna, kupują w miastach, szyją z miejska, najczęściej też u miejskich krawców.

Tylko w Dąbrowce Wlkp. i w wioskach Babimojszczyzny można czasem spotkać kobiety w ludowych strojach, ale dziewczęta ubierają się tylko na „występy artystyczne”, po których już dla siebie śpiewają i tańczą najmodniejsze przeboje.

Zanik ludowej kultury jest procesem nienowym i nieodwracalnym. Zjawisko to obserwujemy nie tylko u nas, ale na całym świecie. Na Łużycach, gdzie kultura ludowa jest w pewnym sensie kulturą narodową, mimo opieki ze strony NRD — zanika w zastraszająco szybkim tempie. Cywilizacja, technika, masowe środki przekazu kulturalnego wkroczyły do wsi i likwidują wszystko co stare, choćby nawet było najpiękniejsze.

Spółeczny ruch kulturalny, który łączy masowe środki przekazu kulturalnego z tradycyjnymi, wywodzącymi się z kultury ludowej, nie mógł obok zabytków sztuki i kultury ludowej przejść obojętnie. W statucie Lubuskiego Towarzystwa Kultury przyjętym na I Sejmiku czytamy, że celem działalności Towarzystwa jest:

„...popieranie i upowszechnianie kultury regionalnej, twórczości ludowej, popieranie i rozwijanie prac popularyzujących polską przeszłość oraz współczesność Ziemi Lubuskiej i poszanowanie odrębności kulturalnej jej mieszkańców”.

Pozostała więc sprawa zebrania i przechowania tego, co ocalało, gdyż każdy okaz kultury ludowej regionu lubuskiego posiada dużą wartość naukową, emocjonalną i propagandową. Najwięcej eksponatów zgromadzono w muzeach w Zielonej Górze i Międzyrzeczu oraz w tworzonych z inicjatywy LTK izbach pamiątek regionalnych w Babimoście, Dąbrowce Wlkp., Pszczewie i Wschowie. W zbieraniu eksponatów pewną rolę odegrały towarzystwa regionalne, szkoły, poszczególni działacze, badacze — amatorzy. Nie ograniczano się tutaj wyłącznie do regionu babimojsko-międzyrzeckiego. W lubuskich muzeach i izbach pamiątek znalazło się miejsce dla najciekawszych, najbardziej charakterystycznych okazów sztuki ludowej przywiezionych z Bugu.

Inspirowane przez LTK badania naukowe rozwijały się w trzech kierunkach:

- a) zebrania i opracowania folkloru ludności rodzimej,
- b) przebadania folkloru ludności napływowej,

- c) wydobycia z publikacji niemieckich i źródeł archiwalnych dawnego folkloru lubuskiego.

Na szczególne podkreślenie zasługuje tutaj działalność prezesa LTK — Wiesława Sautera, który będąc przez kilka lat kierownikiem szkoły w Nowym Kramsku koło Babimostu, zdołał zapisać teksty i melodie kilkudziesięciu pieśni śpiewanych na Babimojszczyźnie. Także jeden z rozdziałów swej książki **Z walk o polskość Babimojszczyzny** (wydanej przez Wydawnictwo Poznańskie) poświęcił właśnie folklorowi. Warto za W. Sauterem przypomnieć, że młodzież wiejska kształcąca się w miastach nie przywiązuje większej wagi do ludowej pieśni, że „tylko stare wymierające pokolenie tęskni za kapelą ludową, za swoim ulubionym kozłem, przy którym bawiło się w swoim najpiękniejszym okresie życia — w młodości. Co roku wykruszają się szeregi tych ludzi, a wiele pełnych uroku pieśni idzie często wraz z nimi do grobu”.

W roku 1959 nakładem LTK ukazała się **Suita Lubuska** napisana przez poznańskiego kompozytora Stefana Bolesława Poradowskiego. „Suita” zawiera pięć scen ludowych na chór mieszany i orkiestrę symfoniczną. Motywy do „Suity” oraz teksty zaczerpnął kompozytor właśnie z pieśni babimojskich.

Znaczne osiągnięcia posiada LTK w popularyzowaniu legend i baśni lubuskich, które podobnie jak pieśni, są jednym z dowodów, że ziemie leżące nad Odrą i Nysą również przed wiekami należały do Polski. Towarzystwo wydało trzy tomiki legend i baśni. Jeden **O krasnoludkach, Jagusi i siedmiu zaklętych rycerzach** — K. Malickiego i Z. Rutkowskiego, został przeznaczony dla dzieci młodszych, drugi **Złota dzida Bolesława** Izabeli Koniusz dla dzieci starszych, oraz trzeci **Ireny Solińskiej Królestwo dziada Sławomira** zawiera baśń lubuską adaptowaną dla teatrzyków kukielkowych. Teksty do literackich opracowań legend i baśni czerpali autorzy z kilku źródeł, licznych opracowań rzetelnych naukowców niemieckich oraz opowiadań ludności rodzimej przekazywanych z pokolenia na pokolenie. W tym sensie kultura ludowa poprzez piosenkę śpiewaną przez zespół artystyczny w dąbrowieckim stroju, ornament zdobiący książkę o wielotysięcznym nakładzie, siwak eksponowany, na wystawie w muzeum, wątek przepracowany literacko w dłuższą opowieść weszła do współczesnej kultury na Ziemi Lubuskiej. Obecnie jest ona zdolna do pełnienia tylko takiej, wąskiej, ograniczonej, dekoracyjnej roli. Jest we współczesnej kulturze symbolem czasów i warunków, które bezpowrotnie odeszły.

We współczesnym ruchu kulturalnym amatorskie śpiewactwo, amatorski teatr, amatorska plastyka, odgrywają rolę niepoślednią, chociaż pozornie — w epoce telewizji, płyt, radia, zawodowych zespołów i artystów, może się to wydawać paradoksem. Przyjrzyjmy się tutaj bliżej amatorskiemu ruchowi plastycznemu, najściślej z wymienionych tu dziedzin, związanemu z LTK.

Początki malarstwa amatorskiego sięgają na Ziemi Lubuskiej pierwszych lat powojennych, kiedy osiedli tu malarze próbowali „ocalić od zapomnienia” dopiero co ujrane krajobrazy, dopiero co zamieszkałe wsie i miasteczka.

Kroniki i czasopisma zajmujące się wtedy terenami dzisiejszego województwa zielonogórskiego notują przejawy tej twórczości, która wówczas (jak zresztą wszelka tutaj działalność kulturalna i twórczość), była jednym z dość istotnych czynników integracyjnych.

Z kronikarskiego obowiązku warto przypomnieć, że pierwsze obrazy plastyków zawodowych Ziemi Lubuskiej: Stefana Brunne i Alfa Kowalskiego pochodzą z lat 1946—47, a w ogóle pierwsza wystawa plastyczna, na której siedemnastu twórców nie rozróżnianych wtedy na zawodowych i amatorów eksponowało 170 prac miała miejsce w Muzeum Miejskim w Gorzowie w grudniu 1947 r.

Amatorzy pędzla i palety najczęściej jednak pracowali w pojedynkę, rozrzućeni po całym środkowym Nadodrzu. Tylko w Międzyrzeczu Alf Kowalski próbował stworzyć szkołę malarstwa.

W roku 1955 powstaje w Nowej Soli, przy działającym tam Lubuskim Zespole Pieśni i Tańca, pierwsze oficjalne, zarejestrowane kółko plastyczne. Ten, na pozór drobny szczegół, że kółko plastyczne powstaje obok zespołu pieśni i tańca, najlepiej świadczy, że działalności plastycznej nie można oddzielać od ruchu kulturalnego w ogóle, że należy ją traktować tak, jak traktuje się wszelkie inne formy pracy kulturalnej.

Przełomem będzie tu także rok 1957, kiedy ruchowi plastycznemu zaczynają wychodzić naprzeciw związki zawodowe, wydziały kultury rad narodowych, Lubuskie Towarzystwo Kultury. Powstają nowe sekcje i kółka plastyczne we Wschowie, Żarach, Gorzowie, Gubinie, Zielonej Górze. W kwietniu 1959 roku Wydział Kultury WRN zorganizował w salonie ZPAP w Zielonej Górze wystawę osiemnastu plastyków z Nowej Soli, Wschowy i Żar — najsilniejszych wówczas ośrodków plastycznych, na której eksponowano 96 prac. Regularnie organizuje się wystawy indywidualne i zbiorowe w Nowej Soli oraz we Wschowie, gdzie np. w listopadzie 1959 roku w miejscowym domu kultury dziesięciu malarzy eksponowało 56 prac.

Latem 1960 roku Lubuskie Towarzystwo Kultury wystąpiło z inicjatywą zorganizowania ogólnowojewódzkiej wystawy plastyki amatorskiej. Inicjatywę poparły związki zawodowe i Wydział Kultury PWRN.

Na wystawę zgłoszono około 3.000 prac i to niemal ze wszystkich powiatów Ziemi Lubuskiej. Pierwsza selekcja nastąpiła na miejscu, do Zielonej Góry zabrano 1.500 prac. W Muzeum Okręgowym w Zielonej Górze eksponowano 300 prac.

Kto to są lubuscy „malarze niedzielni”?

Jest ich prawie trzystu. Przynajmniej tylu można się ich doliczyć. Są stolarzami, nauczycielami, urzędnikami, leśniczymi, księgowymi, elektrykami, rolnikami, niektórzy nie posiadają zawodu. Jedni ukończyli uniwersytety i wyższe uczelnie, ale są tacy, którzy w rubryce „wykształcenie” piszą: „siedem klas szkoły podstawowej”. Mieszkają w Zielonej Górze, Gorzowie, Nowej Soli, Wschowie, Żarach, Sulechowie, Gozdniczy, Gubinie, Zbąszynku, Drezdenku, Sławie Śląskiej, przeważnie w ośrodkach przemysłowych, ale także we wsiach. Łączy ich zamiłowanie do malowania, wrażliwość na piękno, na kolory.

Twórczość ta nie przynosi im żadnego zysku. Traktują więc ją jako swoiste hobby, odpoczynek po pracy, chęć wypowiedzenia się, jako roz-

rywkę. Choć są autentycznymi amatorami, swoją pracę traktują zupełnie serio.

„Nie wyobrażam sobie życia bez swej twórczości, to jest dla mnie wszystko”,
a l b o „w malowanie wkładam całą swoją wiedzę”

— oto niektóre z ich wypowiedzi.

Od kiedy malują?

Jedni od dzieciństwa, ale wielu od niedawna, a są przecież wśród nich tacy, którzy dobijają już osiemdziesiątki. Większość zaczynała w wieku dojrzałym i to jest zjawisko bardzo ciekawe dla psychologów i socjologów.

Na jakie napotykają trudności? Przede wszystkim skarżą się na brak pomocy fachowej. A trzeba im pomagać, umiejętnie doradzać, trzeba rozwijać ich zdolności, nierzadko prawdziwe talenty, wydobywać z nich to, co jest ich własne, autentyczne.

Ale tu nie tylko chodzi o sprawę kształcenia, chodzi o coś znacznie więcej:

„Świadomość — m ó w i ą — że ktoś interesuje się nami, działa zawsze dodatnio na naszą pracę. Praca idzie nam wtedy lepiej i ochotniej. Nie chcemy być natrętni, ale pragniemy aby ktoś nami pokierował, doradzał i powiedział otwarcie, czy posiadamy chociaż minimum zdolności w tym kierunku”.

Są przede wszystkim miłośnikami i nierzadko znawcami malarstwa, odbiorcami sztuki, sprzymierzeńcami walki ze szmirą i tandetą. Uczęszczają na odczyty i prelekcje z zakresu sztuki, jeżeli mają okazję, zwiedzają muzea, oglądają wystawy plastyczne.

Co malują?

Zima w Gorzowie, Kwiaty, Pejzaż Siedliska, Lato, Pejzaż z łódką, Kobziarz lubuski, Krasnoludki — to niektóre tytuły ich prac. Najczęściej są to akwarele, oleje, monotypie. Zdarzają się też gwasze, gipsoryty, wydzieranki. Tyle o nich.

Malarstwo niedzielne jest problemem kulturowym i społecznym. Kulturowym dlatego, że jakbyśmy je oceniali, najlepsze na pewno wnosi jakieś wartości do współczesnego malarstwa w ogóle. Jest problemem społecznym, bo stanowi dość istotną część ruchu społeczno-kulturalnego. Plastycy — amatorzy to nie tylko ci, którzy od czasu do czasu biorą pędzel do ręki, to przede wszystkim propagatorzy sztuki, działacze kulturalni.

Ruch plastyczny ma w województwie zielonogórskim spore osiągnięcia organizacyjne i artystyczne. W minionych latach zorganizowano około stu wystaw plastyki amatorskiej, i to nie tylko w większych miastach, ale również w miasteczkach i na wsich np. w Osiecznicy koło Krosna, w Przylepie koło Zielonej Góry, w Nowym Kramsku koło Sulechowa, urządzono kilkadziesiąt konferencji, wycieczek w plener. W lutym 1961 roku powstała przy Lubuskim Towarzystwie Kultury sekcja plastyki amatorskiej, która zrzesza stu dwudziestu malarzy i rzeźbiarzy zamieszkałych w województwie.

Wzrósł także poziom tej plastyki, co stwierdzają krytycy zawodowi. Nierzadko plastyk — amator jest określeniem umownym, a nie wartościującym.

Nie posiadający wykształcenia plastycznego Edmund W i e c z o r e k z Nowej Soli został przyjęty do Związku Polskich Artystów Plastyków, co jest zjawiskiem bardzo rzadkim w działalności ZPAP.

Amatorska plastyka lubuska posiada spore osiągnięcia w skali krajowej. Świadczą o tym nagrody i wyróżnienia, jakie często otrzymują plastycy z Nowej Soli, Żar, Gorzowa, Zielonej Góry, Zbąszynka, Sulechowa na wystawach ogólnopolskich, czy nawet międzynarodowych. Sukcesy te są w dużej mierze zasługą także plastyków zawodowych, którzy od chwili osiedlenia się na Ziemi Lubuskiej wiele czasu i uwagi poświęcają temu ruchowi. Współpraca między niektórymi plastykami zawodowymi a amatorami, zapoczątkowana przez artystę malarza Ignacego B i e ń k a, jest charakterystyczną cechą ruchu kulturalnego Ziemi Lubuskiej. Malarzom amatorom, przynajmniej niektórym, stworzono warunki do rozwijania swych talentów i zdolności. Pokazano społeczeństwu ich twórczość, co przecież nie jest bez znaczenia. Obrazy tych plastyków zdobią dziś świetlice, domy kultury, lokale instytucji i urzędów Ziemi Lubuskiej.

Amatorski ruch plastyczny, reprezentowany przez Sekcję Plastyki Amatorskiej LTK, stojący na pograniczu twórczości i działalności kulturalnej, jest bardzo istotną częścią społecznego ruchu kulturalnego na Ziemi Lubuskiej.

III

Impreza ŻŁOTEGO GRONA, jedno z istniejących wydarzeń kulturalnych na środkowym Nadodrzu, wprowadzie organizowane tylko przez jedno środowisko — plastyczne, w sensie faktu kulturalnego jest imprezą całej twórczej Ziemi Lubuskiej. Moje refleksje idą w kierunku uchwycenia mechanizmu powstawania u nas środowisk twórczych, które jak niejednokrotnie stwierdzono, są istotnym sukcesem tego województwa. Dziś nie ma rozwoju kultury bez rozwoju środowisk twórczych. A jeszcze kilkanaście lat temu nie było tutaj ani warunków, ani potrzeb, aby takie środowiska powstawały.

Procesy charakterystyczne dla Wrocławia, Gdańska czy Szczecina, w tym regionie nie miały miejsca. W latach tuż powojennych na północ i południe od Zielonej Góry osiedlali się artyści, pisarze i naukowcy jako twórcy już uformowani. Pierwsza kadra Uniwersytetu Wrocławskiego została sformowana z kadry naukowej Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Pisarze osiedleni w Jeleniogórskim będą, może bezwiednie, nawiązywać do tradycji młodopolskich i „Czartaka”, później przez pewien czas w Szczecinie zamieszka Gałczyński i Andrzejewski. Ciąg kultury polskiej zostanie zachowany.

Pierwsi absolwenci Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, którym przypadnie rola uformowania tutaj artystycznie i organizacyjnie środowiska plastycznego, przyjadą do Zielonej Góry w dwieście lat po wyemigrowaniu stąd do Krakowa Tadeusza Kuntze K o n i c z a, który później pod włoskim niebem przysporzył niemało laurów rozpadającej się Rzeczypospolitej XVIII wieku.

Także nie było tu twórców wywodzących się z rodzimej ludności polskiej. Ten brak tradycji w sensie podwójnym: jako brak ciągłości kultury polskiej na określonym terytorium i brak twórców, którzy by tę ciągłość przynosili z innych regionów, będzie miał złe i dobre strony. Opóźni wiele procesów kulturotwórczych, przyspieszy artystyczne dojrzewanie zamieszkałej tu młodzieży.

Wszystko co tutaj zostało stworzone, mówiąc językiem architektów, powstało na surowym korzeniu.

Profesor Tadeusz Mikulski sformułował niegdyś tezę, że o powstaniu środowiska literackiego decyduje silna i zwarta grupa służąca określonej ideologii artystycznej i ogólnej. Jest to sformułowanie słuszne, ale niepełne. Grupa taka musi jeszcze trafić na określone sprzyjające warunki, odpowiedni klimat. Sprzyjające warunki to powstanie województwa. A klimat?

Akt administracyjny kreujący Zieloną Górę na stolicę województwa dokonał się w okresie centralizacji życia kulturalnego. Nowego województwa nie objęło już zjawisko „osadnictwa artystycznego”. Znała decyzja „uzawodowienia” a później upaństwowienia zielonogórskiego teatru była w skutkach niezwykle istotna dla rozwoju kulturalnego regionu. Mobilizacja własnego zespołu amatorskiego z myślą o pozyskiwaniu aktorów zawodowych otworzy nowe, realne możliwości tworzenia się środowisk twórczych i instytucji kulturalnych. Tę praktykę zastosuje się w kilku sytuacjach, także później. Będzie to jedna z dróg tworzenia środowisk twórczych, którym przypadną tu różne funkcje.

Bez sztuki, literatury, nauki tu tworzonej, nie byłoby pełnej integracji między Ziemią Zachodnimi, a pozostałą częścią kraju. To jest ta pierwsza funkcja, nadrzędna, ponadregionalna, sztuki i nauki.

Latem 1956 r. filmowcy z TV w Hamburgu realizowali film o województwie zielonogórskim dla zachodnio-europejskiego widza. Szukali potwierdzenia polskich praw do tego obszaru nie parę metrów pod ziemią, w wykopach archeologicznych, w archiwach, ale w bieżących dokonaniach, w tym co zrobiono, w teraźniejszości. W mentalności tych młodych ludzi, która na pewno jest wypadkową świadomości wielu milionów Niemców, liczy się tylko to, co jest. Nie to, co było, choćby to, co było, również przemawiało za Polską. Pokazano im także dorobek lubuskich plastyków. Środowiska malarskiego w niemieckiej Zielonej Górze nie było. Sfilmowano książki tu napisane i wydane, czego także tutaj przedtem nie robiono. Niemców z Hamburga interesował także problem: jak peryferyjne obszary dla kultury niemieckiej pod „administracją polską” stają się ważne w kulturze polskiej, są jej integralną częścią? Jakie jest zainteresowanie tą kulturą społeczeństwa? Szukali potwierdzenia albo zaprzeczenia znanych na Zachodzie słów angielskiego polityka, że „dać Polsce Śląsk — to tak, jakby dać małpie zegarek”. Wyjechali z przekonaniem, że zegarek dano w ręce wybitnego zegarmistrza.

Na to przekonanie złożył się także dorobek kulturalny regionu.

Jest jeszcze trzecia funkcja tej twórczości i tych środowisk: współkształtowanie świadomości społecznej, utrwalenie wewnętrznej integracji, podnoszenie regionu na coraz wyższe kulturalne piętra.

Jak powstało środowisko plastyczne? Jaka jest jego rola w zielonogórskim życiu kulturalnym?

Plastycy osiedlający się tutaj po 1953 roku byli już wykształconymi artystami, artystami z dyplomem, który przynajmniej formalnie dawał im określone prawa i przywileje. Byli to także twórcy świadomi swych obowiązków społecznych. Jeżeli w województwie trafili na sytuację im obojętną, na warunki bardzo prymitywne i surowe, to zaczęły się już wtedy zarysowywać pewne możliwości kulturalnego ożywienia województwa, dojrzeli tę perspektywę i podjęli działalność. W tym momencie rozpoczyna się „ballada o lubuskiej malarii”, o trudnym okresie dosłownego szukania miejsca na ziemi, o pierwszych próbach oddziaływania na społeczeństwo, o podjęciu pracy nad przebudową plastycznej wyobraźni mieszkańców regionu.

W 1957 roku, ważkim dla kultury regionu, plastycy stanowią już organizacyjne środowisko, umiające stworzyć nie tylko warunki do wypowiedzi artystycznej, ale również solidne podstawy własnej egzystencji. Tę sprzyjającą sytuację stworzyły z jednej strony władze wojewódzkie, z drugiej społeczny ruch kulturalny, który podjął się ożywienia regionu przy pomocy własnych, znajdujących się w województwie sił i środków. Był to jak stwierdzają publicyści i socjolodzy, w kulturze Polski Ludowej jeden z najważniejszych eksperymentów zakończony sukcesem. Województwo, bez zaplecza akademickiego, bez importu wybitnych twórców, zaczynając w wielu dziedzinach od podstaw, w ciągu czterech — pięciu lat wyrosło do rzędu bardziej zaawansowanych kulturalnie regionów kraju.

W tym procesie rola plastyków jest szczególna. Wyszli oni ze swym interesującym malarstwem poza salki ekspozycyjne i własne pracownie do zakładów pracy, instytucji kulturalnych i społecznych. Tysiące ludzi codziennie styka się, często bez uświadomienia sobie tego, z ich pracą. To jest pierwszy rezultat działalności środowiska, ważki społecznie, obejmujący swym zasięgiem obszar województwa.

Co wnosimy do współczesnej kultury polskiej, do plastyki, literatury, teatru. — oto pytanie wcale nie retoryczne, które powinno zadawać każde środowisko, jeżeli posiada ambicje, jeżeli z daleka od centrów kultury nie chce się zamknąć w tym, co zrobiło. Jeżeli trawestując George'a T h o m p s o n a chce się wieść „swoich bliźnich w świat fantazji, gdzie znajdują oni ulgę, stwierdzając przez to, że ludzka świadomość nie zgadza się ze swym otoczeniem. W ten sposób zbiera się zapas energii, który odpływa z powrotem do świata realnego i przekształca fantazję w rzeczywistość”. To pytanie jest szczególnie aktualne dla środowisk zielonogórskich, formowanych w sytuacjach nietypowych, specyficznych.

Impreza Złotego grona przynajmniej w części dotyczącej plastyki daje asumpt do udzielenia odpowiedzi.

IV

Traktując niejako historycznie ruch społeczno-kulturalny próbowaliśmy jednocześnie ukazać, że jest on zjawiskiem ulegającym ciągłym przemianom, że w różnych okresach różne dominowały w nim treści, formy, różna

problematyka. Zaraz po wojnie, wobec braku placówek kulturalnych, funduszy, pracowników etatowych, życie kulturalne było niemal wyłączną sprawą inicjatywy społecznej działaczy kulturalnych. Ruch ten, obok akcentów świeckich, laickich w swej części inspirowanej przez partię i ZWM, w części był także pod wpływami ideologii katolickiej, chociaż jego ogólna ocena jest jednoznaczna, służył integracji i stabilizacji społecznej. Wówczas te dwa elementy miały priorytet przed treściami ideowymi.

Spółeczna działalność posługująca się formami tradycyjnymi, wypływającymi z ludowej kultury wyprzedzała środki przekazu charakterystyczne dla kultury masowej. Na przykład w Świebodzinie już 22 lipca 1945 roku, na uroczystej akademii wystąpił z programem artystycznym młodzieżowy zespół ZWM, jesienią odbywały się koncerty chóru „Harfa”, dopiero w dniu 24 lutego 1946 r. otwarto w tym mieście stałe kino. Łatwiej było zorganizować zespół śpiewaczy czy muzyczny niż otworzyć bibliotekę. Były przypadki wymiany książek za mięso czy ówczesną „monetę” — spirytualia.

Kazimierz Malicki w artykule **Książka nie jest w cieniu (Nadodrze, styczeń 1965 r.)**, podaje, że „Księgarze wyprawiali się po książki do Poznania, Warszawy i Łodzi” a nabywca „musiał w księgarni zobowiązać się, że po przeczytaniu książki wypożyczy ją kilkunastu osobom”. Podobnie było z prasą.

W początkach życia Kulturalnego na Ziemi Lubuskiej zdecydowaną przewagę posiadają tradycyjne formy upowszechniania kultury, zaś społeczny ruch kulturalny, któremu patronują organizacje społeczne i młodzieżowe, odgrywa rolę decydującą.

W następnych latach funkcje działaczy społecznych przejmują pracownicy etatowi. Z tego właśnie okresu pochodzi określenie „kaowiec”, oznaczające etatowego pracownika kultury. Inspiratorska i organizacyjna rola społecznej inicjatywy jest zredukowana do minimum, natomiast do twórczości kulturalnej, często systemem biurokratycznym, wciąga się szerokie kręgi społeczeństwa. Ambicją każdego zakładu przemysłowego, każdej wiejskiej świetlicy było mieć własny, duży zespół pieśni i tańca. Socjalistyczne treści, nierzadko zwulgaryzowane, próbuje się upowszechniać tradycyjnymi formami. W powiatowych i wojewódzkich eliminacjach amatorskich zespołów artystycznych bierze udział wielotysięczne grono wykonawców. Jeżeli jednak odrzucimy rozdmuchaną statystykę i rzeczy tworzone na siłę to osiągnięte rezultaty będą bezsporne. Świadczą one o wewnętrznej ciągłości rozwoju kultury, mimo jej zewnętrznych zahamowań.

Po roku 1956 ruch społeczny stał się motorem wielu poczynąń zmierzających do ożywienia kulturalnego, dzięki niemu rozpowszechniło się wiele ciekawych, wartościowych form działalności kulturalnej.

„Społeczny ruch kulturalny — czytamy w informacji o ósmym plenum KC PZPR i wężłowych zagadnieniach pracy ideologicznej w województwie zielonogórskim — rozumiejąc właściwie swą funkcję podjął wysiłki partii w dziedzinie kultury, przyczynił się do szybszego i pełniejszego jej upowszechnienia”.

Lubuskie Towarzystwo Kultury rozwinęło szeroką akcję upowszechnieniową, roztoczyło opiekę nad młodymi, kształtującymi się środowiskami

literackimi, plastycznymi, filmowymi, naukowymi, organizowało spotkania z przedstawicielami kultury, sztuki i nauki. Rozwinęło pracę w terenie, przejmując opiekę nad istniejącymi towarzystwami regionalnymi i tworząc nowe.

LTK stało się kolebką, z której wyrosły — dziś już samodzielne — organizacje i instytucje jak Oddział Związku Literatów Polskich, czasopismo społeczno kulturalne **Nadodrze**, regionalny ośrodek badawczo naukowy przekształcony następnie w samodzielne Lubuskie Towarzystwo Naukowe. Zapoczątkowało również i kontynuuje działalność wydawniczą.

Zielona Góra przestała być wyłącznie ośrodkiem konsumpcji kulturalnej. Stała się również ośrodkiem kulturotwórczym. Ruch ten, przynajmniej w części inspirowanej przez LTK, przyjął pewne formy przekazu, typowe dla kultury masowej.

Jego oddziaływanie przekroczyło granice kameralności. Filmy zrealizowane przez Lubuski Klub Filmowy, emitowane także przez TV obejrzało kilkaset tysięcy widzów, łączny nakład książek wydanych wzgl. inspirowanych przez LTK wynosi ponad 160.000 egzemplarzy, jednorazowy nakład **Nadodrza** kolportowanego także poza granicami województwa sięga od 7 do 10 tysięcy egz. We wszystkich odczytach, spotkaniach, koncertach, projekcjach filmowych zorganizowanych przez LTK w jednym tylko roku 1964 wzięło udział około 40.000 osób. Spotykamy się tutaj po raz pierwszy w praktyce społecznego ruchu kulturalnego z wykorzystaniem masowych środków przekazu kulturalnego.

We wspomnianej już **Informacji o XIII Plenum** jest także mowa o negatywnych zjawiskach tego ruchu, mimo, iż od początku stał on na pozycjach socjalistycznych.

„Za mało — czytamy tam — w działalności kulturalnej przekazywano treści związanych z najżywotniejszymi ludzkimi sprawami, mieliśmy przykłady penetracji ludzi obcych nam ideowo”.

Te uwagi dotyczą całego ruchu, wszelkiej działalności kulturalnej w województwie.

Ruch społeczno-kulturalny jest zjawiskiem ulegającym ciągłym przemianom, jest on zaprzeczeniem martwoty i stagnacji. Tam gdzie marazm i stagnacja, tam nie ma działalności społecznej. Oczywiście, inicjatywa społeczna i prężność kulturalna nie koniecznie musi przejawiać się w bezpośredniej działalności upowszechniającej dobrą kulturę: w zespołach, klubach, towarzystwach. Czytelnictwo prasy i książek, percepcja wartości kulturalnych przekazywanych przez masowe środki przekazu to także aktywne uczestnictwo w kulturze.

Przed paru laty ruch kulturalny zetknął się z nowym, bardzo atrakcyjnym instrumentem przekazującym wartości kulturalne — telewizorem.

Kultura weszła do mieszkań. Nie tylko za pomocą dużej skrzynki ze szklanym ekranem, chociaż telewizor jest sercem kultury domowej. Setki filmów, dziesiątki sztuk, tysiące aktorów, plastyka i technika, muzyka i medycyna, przyroda i polityka, wielki świat codziennie przesuwają się przed oczami milionów Polaków. Blisko połowa świadomego społeczeństwa ra-

zem ogląda przedstawienia z Teatru Wielkiego, film fabularny, reportaż, słucha komentarza politycznego. Telewizja rozładowała kompleks prowincji, kompleks dziury zabitej deskami. Równocześnie i minister i mieszkaniec nadgranicznej miejscowości dowiadują się, co wydarzyło się dziś w Polsce. Dowiadują się i oglądają. Telewizor zdemokratyzował społeczeństwo, zdemokratyzował kulturę. Narzucił styl bycia rodzinnego i towarzyskiego. Nigdy dotąd dramat, muzyka, plastyka, wiedza, nie miały szans takiego spopularyzowania. Kto przewidywał kiedyś milionową frekwencję na spotkaniu z poetą?

Obok telewizora stoi jeszcze stare, pocziwe radio. Uboga krewna w wielu domach próbuje uzasadnić rację swego istnienia. Dzień został tu podzielony: na słuchanie radia, na oglądanie telewizji. Przy radiu golimy się, ubieramy, jemy śniadanie, gotujemy obiad. Wieczór, to królestwo telewizora.

Są jeszcze książki, gazety, najstarsze, najbardziej tradycyjne formy przekazu informacji. Czytelnictwo książek jest w województwie zielonogórskim bardzo duże, co piąty mieszkaniec korzysta z biblioteki, jesteśmy od lat w krajowej czołówce.

Podobnie z kupowaniem książek. Blisko 150.000 egzemplarzy niedzielnej edycji **Gazety Zielonogórskiej** to na rynku prasowym prawdziwa rewelacja. Jeden egzemplarz na sześć osób, prawie w każdej rodzinie województwa. Socjologowie twierdzą, że informacja napisana robi większe wrażenie niż powiedziana. Czytając bardziej jesteśmy współtwórcami, oglądając mniej. Telewizja, radio, gazeta i książka, to popularne środki przekazujące sztukę. Ma się je pod ręką, na stoliku, na stole, na biurku.

Kultura weszła do mieszkań, ale kultura została także poza mieszkaniami. Pomijając teatry, kina, muzea, biblioteki, sale ekspozycyjne, zawodowe, specyficzne miejsca przekazu informacji i wzruszeń, utworzono kluby, świetlice, domy kultury, które epatują człowiekiem tym, czym jest epatowany we własnym mieszkaniu. Znajduje się on niemal w kręgu tej samej kultury domowej. Kultura domowa to kultura łatwa, wygodna, nie zmuszająca do wysiłku, do zabierania głosu, do stawiania po jakiejś stronie, nie ma w niej miejsca na pośrednictwo, na odtwórczość. Jest tylko miejsce na wielką konsumpcję.

Co wybrać — co odrzucić, co dobre, wartościowe, co złe? Kto powinien być tutaj arbitrem, selekcjonerem, zmuszać do wysiłku, ciągnąć w górę? Kiedyś, także często dzisiaj odpowiadają, że ruch społeczny, społeczna inicjatywa.

Ruch społeczny to przecież permanentna aktywność. Gdzie jej nie ma, nie może być mowy o ruchu. Ma on już prawie dziesięć lat. Dziesięć lat to jedna szóstka świadomego życia statystycznego człowieka. Jeden z poznańskich socjologów zauważył, że aktywność u tak zwanych przeciętnych ludzi jest krótkotrwała. Po dużym wysiłku następuje zubożenie, często są to lata gromadzenia sił do kolejnej aktywności. Ale nie zawsze. W życiorysach najwybitniejszych tego świata znajdujemy miejsca puste, szare, nieciekawe, metaforyczne przerwy. U ludzi niewybitnych tych miejsc będzie więcej. W ruchu społecznym, jak wyraził się jeden z działaczy, pracuje się na „przedpolu planowania”. Wykonuje się najbardziej nie-

wdzięczne czynności, po prostu oczyszcza się teren działalności „planowanej”. Taka praca zabiera dużo energii, bardzo wyczerpuje.

Po utworzeniu na wsi tzw. bazy kulturalnej, społeczna inicjatywa miała stanowić antidotum na kulturę domową, na zastój, być pewną formą wynalazczości. Mobilizując się sama, otrzásając z klęsk i zwycięstw jak z wody, miała mobilizować innych, ciągnąć w górę, aktywizować, współtworzyć. I przez te blisko dziesięć lat okazało się, że wywiązała się ona z tej funkcji. Większość faktów wartych pamięci pochodzi ze społecznej inicjatywy występującej pod różnymi herbami i proporcami.

Kultura masowa, popularność telewizji, radia, filmu, prasy i książek nie wyparła, czego tak bardzo bali się niektórzy, ani też nie zastąpiła społecznego ruchu kulturalnego, którego udział we współczesnym życiu kulturalnym jest tak niezbędny jak tlen w życiu człowieka. Postawiła ona jedynie przed ruchem nowe zadania: dokonywanie selekcji, wyboru tego, co w tej kulturze humanistyczne i socjalistyczne, co służy rozwojowi intelektualnemu człowieka, co go wychowuje. Społeczny ruch kulturalny wzbogaca życie kulturalne o przystosowane do nowych warunków tradycyjne formy przekazu kulturalnego, uczy czynnego, twórczego uczestnictwa w kulturze, krytycznego odbioru treści upowszechnianych przez masowe środki przekazu.

Regionalny ruch społeczny uformował się w określonej sytuacji, uformowali go ludzie najczęściej w starszym wieku. Młodych było niewielu. Było w tym ruchu coś z doktora Judyma, ze sztuki **Uciekła mi przepióreczka, Wici**, z kultury ludowej. Wszystko umiejętnie zaadaptowane do potrzeb i warunków. Działalność jednych dla drugich, których łączył często ten sam, wspólny bagaż. Ruch miał ideę: upowszechniać kulturę, wiedzę współtworzyć wartości kulturalne. Nie była to idea dla idei, cel dla celu. Miało to służyć społecznej integracji. Ludzi integruje wspólna praca, wspólne miejsce zamieszkania, ale są to czynniki integrujące częściowo. Integracja z konieczności. Celem ruchu była integracja rozgrywająca się w sferze psychiki, integracja emocjonalna. Stąd podstawowym zadaniem społecznej inicjatywy było odsłanianie polskiej przeszłości środkowego Nadodrza, jego związków z Polską, jego roli w dziejach Polski i wreszcie ukazanie jego dzisiejszego piękna. Historia, archeologia awansowały do najbardziej praktycznie potrzebnych nauk. Prawie jak fizyka i matematyka. Integracja psychiczna leczyła kompleks Wilna i Lwowa, Wołynia i Bukowiny, leczyła skutecznie.

Życie ma to do siebie, że nie stoi w miejscu. Praktycznie niczego w życiu nie można powtórzyć, nie ma dwu idealnie takich samych sytuacji. Ludzie zmieniają siebie, zmieniają swoje poglądy, otoczenie. To truizmy. Starzeją się także idee: przestają wzruszać, mobilizować, stają się martwe.

Powtarzam: społeczny ruch kulturalny powstał w określonej sytuacji. Stworzyli go określeni ludzie. Miał do spełnienia określone zadanie i spełnił je. Była to działalność jednych z bagażem dla drugich z takim samym bagażem.

To wszystko działo się poza młodzieżą, ponieważ jej taka działalność nie była potrzebna. Dzieci, jeżeli mają jakieś kompleksy, to nie te, które

posiadają ich rodzice. Problematyka ruchu była tej młodzieży obca, obojętna. Była historyczna. Dzisiejsza młodzież jest młodzieżą współczesną. Martwi ją co innego i co innego jej imponuje. Np. fakt naszego powrotu nad Odrę i Bałtyk młodzi przyjmują jako rzecz zupełnie oczywistą, bezdyskusyjną. Oni się przecież tutaj urodzili i wychowali. Oni nie pamiętają Polski w innych granicach.

Jakie są perspektywy ruchu kulturalnego w województwie zielonogórskim? Sytuacja, w jakiej znalazł się ten ruch zdeterminuje jego dalszy rozwój, jego kształt. W zasadzie zbudowano bazę kulturalną na wsiach.

Pozostaje problem nie tylko zrealizowania planu rozwoju kultury, ale ciągłego modernizowania, ulepszania, upiększania tego, co już zostało zbudowane. Klub z fotelikami i telewizorem dzisiaj zaspokajający publiczność, jutro już nie będzie odpowiadał jej wymaganiom. Jedno z zadań stojących przed społeczną działalnością to powiększenie i zmodernizowanie bazy kulturalnej, umiejętne wykorzystanie środków masowego przekazu, koordynowanie wydatków na kulturę.

Stworzenie bazy kulturalnej, zwłaszcza na wsi stworzyło społecznej inicjatywie ogromne pole do popisu. Tę bazę trzeba kulturalnie i intelektualnie zagospodarować, wypełnić ją treściami humanistycznymi. Nie robią tego ani masowe środki przekazu, ani pracownicy etatowi. Dalszy rozwój ruchu kulturalnego zależy od przyciągnięcia do działalności społecznej na rzecz kultury szerszych kręgów inteligencji oraz bardziej zaawansowanych intelektualnie robotników i chłopów.

Co roku osiedla się w naszym województwie półtysięczna grupa absolwentów szkół wyższych, z których część to aktywni działacze organizacji studenckich, regionalnych. Są to ludzie o dużych umiejętnościach organizatorskich, młodzieńczym zapale, przynoszący z sobą nie tylko wiedzę potrzebną im do wykonywania zawodu, ale nowe, nie zawsze znane prowincji formy upowszechniania kultury. Pozyskiwanie ich jest dla ruchu sprawą pierwszorzędnej wagi.

Najważniejsze to przyciągnięcie inteligencji wiejskiej — nauczycieli, lekarzy, agronomów, felcerów. Jak dotąd, z wyjątkiem nauczycieli, większość inteligencji ogranicza się do biernego uczestnictwa w życiu kulturalnym, zajmuje postawę konsumpcyjną.

Do życia kulturalnego, do ruchu społecznego powinni oni wnieść nowe treści intelektualne. Zintelektualizować ruch. Być pośrednikiem między nauką, kulturą, ośrodkami uniwersyteckimi a środowiskiem, w którym przyjdzie czy przyszło im żyć i pracować. Będą to przecież najczęściej środowiska małomiejskie, coraz częściej wiejskie. Prowincja, nie ta geograficzna, nie tylko przybliżyła się do centrum, także oddala. Mamy do czynienia z jednej strony z upowszechnianiem sztuki i nauki, z drugiej z dezintegracją nauk i sztuk. Podnosi się poziom umysłowy społeczeństwa, jednocześnie tworzy się grupa, żeby nie powiedzieć, kasta kapłanów wiedzy, która oddala się od społeczeństwa. Tutaj pole do działania dla młodych ludzi.

Dalszy rozwój tego ruchu jest także uzależniony od większego nasylenia go wartościami intelektualnymi, od wyrugowania krzewiącego się jeszcze tu i ówdzie prymitywizmu. Poziom kulturalny społeczeństwa, dla którego wkrótce wykształcenie średnie będzie wykształceniem podstawowo-

wym, ulega ciągłym zmianom, podnosi się, wzrastają wymagania odbiorców kultury. Idzie o zapoznanie społeczeństwa ze szczytowymi osiągnięciami myśli ludzkiej, o zetknięcie go z najcenniejszym dorobkiem kultury.

Powstanie w Zielonej Górze Wyższej Szkoły Inżynierskiej otwiera przed inicjatywą społeczną nowe możliwości działania, zadanie nasycenia problematyki ruchu nowymi treściami techniczno-cywilizacyjnymi. Dotychczasowa działalność LTK i innych organizacji upowszechniających ograniczała się do sfery zagadnień humanistycznych. Pomijając już wszystkie inne aspekty tej sprawy, technika, postęp cywilizacyjny posiada duży wpływ na myśl humanistyczną, na życie duchowe człowieka. W przeszłości LTK czyniło już próby zainteresowania techniką naszego społeczeństwa, ale z braku ośrodka naukowego tego typu, próby nie zdały egzaminu.

Wprowadzenie problematyki cywilizacyjno-technicznej nie tylko zwiększy atrakcyjność społecznej inicjatywy, ale w perspektywie może przyciągnąć do ruchu szersze kręgi inteligencji technicznej.

Istotne znaczenie posiada prawidłowe ułożenie stosunków pomiędzy ruchem społecznym a siecią państwowych placówek kulturalnych i terenowymi radami narodowymi. Wielu publicystów wskazywało, że te stosunki w województwie zielonogórskim mogą służyć za dobry przykład.

W rzeczywistości sprawa daleka jest od ideału. Inicjatywa społeczna nie może zastępować działalności placówek państwowych, nie może także ich dublować, co zdarza się nadal często. I odwrotnie. Należy tutaj dążyć do coraz ściślejszego i wielostronnego koordynowania działalności, umiejętnego przejmowania przez placówki ciekawych inicjatyw ruchu społecznego, wzajemnego pozbywania się sztyldu. Te procesy powinny dokonywać się nie na formalnych, odświętnych zebraniach, ale w codziennym działaniu.

Praktyka ruchu społecznego wskazuje, że nie można oddzielać działalności kulturalnej od placówek państwowych: teatrów, muzeów, domów kultury, świetlic, klubów. Działacz kulturalny powinien na stałe zagościć w państwowej placówce, zaś placówka ta musi wytworzyć taką atmosferę, aby czuł się on naprawdę potrzebny.

Kultura jest rośliną delikatną. Nie wszędzie, mimo poprawy, organizacje partyjne, rady narodowe potrafiły stworzyć odpowiednią atmosferę dla tej delikatnej rośliny. Obojętność, brak większych ambicji kulturalnych, to także przeszkody, o które w przyszłości może rozbić się niejedna cenna społeczna inicjatywa.

**ŚRODOWISKO
NAUKOWE
ZIEMI LUBUSKIEJ
W OKRESIE XX-lecia PRL**

Żyście naukowe na Ziemi Lubuskiej było tą dziedziną życia społecznego, którą po roku 1945 należało tu tworzyć zupełnie od podstaw. Odnosi się to nie tylko do budowy od fundamentów polskiego życia naukowego, ale również i do braku jakiejkolwiek spuścizny po niemieckiej w tym zakresie. Obszar dzisiejszego województwa zielonogórskiego był bowiem pod panowaniem niemieckim pozbawiony zupełnie placówek o charakterze naukowym. Tymczasem społeczne zapotrzebowanie na wyniki badań naukowych związanych z Ziemiami Odzyskanymi, a wynikłe z zaniedbań w tym zakresie zarówno w dotychczasowej literaturze niemieckiej jak i polskiej, nakładało duże obowiązki na tworzące się na tym obszarze środowiska naukowe.

Wprawdzie rozwój szkolnictwa wyższego, placówek naukowo-badawczych w Polsce Ludowej cechuje się dążeniem do racjonalnego i równomiernego rozmieszczenia w poszczególnych częściach naszego kraju, tym niemniej ogromne potrzeby w tym zakresie w kraju oraz straty wojenne w kadrze i bazie naukowej uniemożliwiły w pierwszych latach powojennych rozwój życia naukowego we wszystkich ośrodkach równocześnie. W przypadku województwa zielonogórskiego początek działalności naukowej na tym terenie uzależniony był między innymi od powstania ośrodka wojewódzkiego, co jak wiadomo nastąpiło dopiero w 1950 r. Powstanie województwa zielonogórskiego stworzyło przesłanki do powstania szeregu instytucji i placówek o charakterze naukowo-badawczym.

Już w latach 1945—1950 podjęto jednak na terenie Ziemi Lubuskiej szereg badań naukowych kierowanych przez ośrodki uniwersyteckie w Poznaniu i Wrocławiu. Dotyczy

to zwłaszcza badań archeologicznych, etnograficznych i historycznych. Polskie ośrodki naukowe były dotąd odcięte od tutejszych źródeł i zabytków kultury materialnej. Na szczególną uwagę zasługują zwłaszcza badania archeologiczne prowadzone w latach 1945—1950 pod kierunkiem prof. dr Józefa Kostrzewskiego przez pracowników Muzeum Archeologicznego w Poznaniu. Badania te prowadzone były m. in. w Łagowie, pow. Świebodzin, Santoku, pow. Gorzów, Obrzycach, pow. Międzyrzecz i innych miejscowościach¹⁾.

Początek badań historycznych na Ziemi Lubuskiej wiąże się niewątpliwie z inicjatywą Instytutu Zachodniego w Poznaniu, który w 1947 roku zorganizował pierwszą wyprawę naukową na ten teren pod kierownictwem prof. dr Zdzisława Kaczmarczyka²⁾. Plonem tej wyprawy była obszerna monografia z cyklu *Ziemia Staropolskie* pt. **Ziemia Lubuska** (Poznań 1950 ss. 578). Równocześnie w organie naukowym Instytutu Zachodniego **Przeglądzie Zachodnim** ukazują się liczne publikacje podejmujące problematykę naszego regionu. Wyjątkową rolę odegrała tu praca prof. dr Michała Szczanieckiego **Z dziejów polskości na Ziemi Lubuskiej** opublikowana początkowo w odcinkach w **Przeglądzie Zachodnim**, a następnie w postaci odrębnej odbitki.

Obok badań archeologiczno-historycznych na uwagę zasługują w tamtych latach badania prowadzone przez placówki naukowe w dziedzinie rolnictwa, które wypracowały sobie niemały wkład do rozwoju nauk rolniczych w Polsce. Działalność tych placówek związana jest przede wszystkim z Gorzowem Wlkp., gdzie od 1945 roku pomyślnie rozwija się środowisko naukowe reprezentujące nauki rolnicze. Skupia się ono w placówkach Instytutu Uprawy, Nawożenia i Gleboznawstwa (IUNG), Instytutu Hodowli i Aklimatyzacji Roślin (IHAR), Instytutu Ochrony Roślin i Wojewódzkiego Zakładu Higieny Weterynaryjnej Instytutu Weterynarii.

Już w lipcu 1945 roku Helena Jurgielewicz zorganizowała w dawnym **Dr Schreiber Bakteriologisches und Serum Institut** zakład produkcji surowic leczniczych, szczepionek i preparatów leczniczych. Wiosną 1946 roku kierownictwo placówki przejął dr Tadeusz Kobusiewicz. Przemianowano ją wówczas na **Państwowy Instytut Weterynaryjny** w Puławach Oddział w Gorzowie. Działalo wtedy w tej placówce 5 zakładów naukowych, 3 produkcyjne i 2 rozpoznawcze. Placówka ta posiadała duże osiągnięcia zarówno w produkcji leków jak i w pracy naukowo-badawczej.

W 1952 roku wyodrębniono z Instytutu produkcję biopreparatów i farmaceutyków powołując do życia **Gorzowskie Zakłady Przemysłu Bioweterynaryjnego**. Również od 1945 roku prowadzi działalność naukową gorzowski oddział IUNG, którym od ponad 15 lat kieruje dr inż. Edmund Stuczyński. Oddział prowadzi następujące pracownie naukowe: roś-

1) A. Kołodziejcki, *Rozwój archeologii na terenie województwa zielonogórskiego w dwudziestolecu Polski Ludowej*. Zielona Góra 1965 s. 10.

2) W skład ekspedycji wchodził: profesorowie Z. Kaczmarczyk, S. Zajchowska, M. Szczaniecki, K. Pieradzka, S. Urbańczyk, G. Chmarzyński, docenci J. Mitkowski, S. Wiliński, A. Kutrzebianka oraz redaktorzy T. Śmiałowski i E. Kitzmann. Ekspedycja przebyła w dniach od 19 sierpnia do 22 września 1947 roku około 4.000 km na trasach Ziemi Lubuskiej. Zob. M. Szczaniecki, *Nauka i sentyment „Mój dom nad Odrą”* Zielona Góra 1965 s. 114—117.

lin pastewnych, roślin okopowych, nawożenia, kartografii i laboratorium chemiczne. Z ważniejszych prac badawczych tej placówki wymienić należy m. in. badania i doświadczenia nad nostrzykiem, badania nad nawożeniem roślin, badania nad wartością nasienną sadzeniaków ziemniaków itp. Osiągnięcia naukowe gorzowskiego oddziału IUNG publikowane są w licznych publikacjach naukowych.

Duże osiągnięcia naukowe posiada gorzowski IHAR. Pracownia zbóż pod kierunkiem doc. dr Andrzeja Słabońskiego wyhodowała wartościową odmianę pszenicy („Pszenica gorzowska sztywna”) oraz odmianę żyta o walorach pszenicy („Tetra Gorzów”).

Gorzowskie placówki naukowe dysponują własnymi gospodarstwami doświadczalnymi, które są ogniskami kultury rolnej w północnej części województwa³⁾.

Ziemia Lubuska stanowiła od pierwszych lat powojennych ośrodek zainteresowania archeologów. Liczne ekspedycje naukowe z różnych ośrodków krajowych, penetrujące ten teren, przyczyniły się również do zachęcenia archeologów do stałego zamieszkania tu i podjęcia systematycznych badań. Pierwszym osiadłym tu na stałe archeologiem był mgr Edward Dąbrowski. Już w 1956 roku odkrył on dwa nowe grodziska wczesnośredniowieczne w Pszczewie pow. Międzyrzecz i osadę ze śladami produkcji żelaza w Borowym Młynie pod Pszczewem, datowaną na V—XIII w.

W 1958 roku utworzony został przy Muzeum Okręgowym w Zielonej Górze Dział Archeologiczny. Jego kustoszem został mgr E. Dąbrowski. W tym samym roku rozpoczęli pracę badawczą dwaj dalsi archeolodzy lubuscy mgr Adam Kołodziejski i mgr Bogdan Kres.

W latach 1958—1960 badania lubuskiego ośrodka archeologicznego skupiły się głównie w powiecie międzyrzeckim, gdzie odkryto ponad 60 stanowisk od epoki kamienia do średniowiecza włącznie. Były to głównie prace o charakterze zwiadowczym. W następnych latach kontynuowano tego typu badania w innych powiatach, a liczba odkrytych stanowisk przekroczyła 100⁴⁾. Równocześnie archeolodzy uczestniczyli również w pracach wykopaliskowych prowadzonych przez Muzeum Archeologiczne w Poznaniu i Instytut Historii Kultury Materialnej PAN (Badania w Międzyrzeczu). Systematycznymi badaniami prowadzonymi przez ośrodek zielonogórski były m. in. badania w Pszczewie, Trzcielu, Gostchorzu, Połupinie i Krośnie. Osiągnięcia lubuskich archeologów w XX leciu PRL zostały podsumowane w odrębnej publikacji A. Kołodziejskiego **Rozwój archeologii na terenie województwa zielonogórskiego w dwudziestolecie Polski Ludowej**. Wyniki badań archeologicznych publikowane były głównie w **Fontes Praehistorici**, **Fontes Archaeologici Posnanienses**, **Silesia Antiqua**, **Roczniku Lubuskim** i innych czasopismach naukowych.

W 1962 roku ukazał się specjalny numer organu Polskiego Towarzystwa Archeologicznego **Z otchłani wieków** poświęcony archeologii lubuskiej. Ukazały się też w ramach **Biblioteki Lubuskiej** odrębne publikacje

3) Zob. m. in. Gorzów Wlkp. **Przeszłość i teraźniejszość**. Pod redakcją Jana Wąsickiego. Poznań 1964 s. 278—280 oraz **Tradycje, przemiany, perspektywy**. Zielona Góra 1964 s. 166—169.

4) A. Kołodziejski, op. cit. s. 14.

o badaniach w Santoku i Międzyrzeczu⁵⁾. W 1965 r. ukazał się obszerny tom **Materiałów Komisji Archeologicznej Lubuskiego Towarzystwa Naukowego**.

Za działalność naukową i upowszechnieniową w dziedzinie archeologii przyznano Lubuskie Nagrody Kulturalne mgr E. Dąbrowskiemu (1957), mgr A. Kołodziejskiemu (1964) i mgr Bogdanowi Kresowi (1965).

Wśród zielonogórskich placówek naukowych należy wymienić również **Wojewódzkie Archiwum Państwowe** kierowane przez dr Alfreda Kucnera. Posiada ono dwa bogate zbiory akt. Jeden obejmujący akta do 1945 roku i drugi z okresu pierwszych lat władzy ludowej 1945—1950. Wśród tych ostatnich na uwagę zasługuje bogaty zespół b. Ekspozytury Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego w Gorzowie (ponad 1000 jednostek archiwalnych). Bogatym zespołem akt dotyczących działalności partii politycznych dysponuje Archiwum Komitetu Wojewódzkiego PZPR kierowane przez mgr Mariana Pietrzaka. Oba te archiwa oraz powiatowe archiwa państwowe w Szprotawie, Sulechowie, Świebodzinie i oddział terenowy WAP w Gorzowie stanowią bazę źródłową dla coraz pomyslniej rozwijającego się lubuskiego środowiska historyków.

Lubuskie środowisko naukowe historyków bierze swój początek od powstałego w kwietniu 1954 roku w Zielonej Górze Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego. Opiekę nad zielonogórskim oddziałem PTH objął wówczas prof. dr Michał Szczaniecki. W maju 1958 roku Zarząd Główny PTH utworzył w Zielonej Górze Stację Naukową. Jej kierownikiem został prof. dr Jan Wąsicki, a pracownikiem naukowym mgr Władysław Korcz. Stacja Naukowa otrzymała Radę Naukową w skład której weszli m. in. profesorowie: S. Herbst, Z. Kaczmarsczyk, K. Małeczyński, M. Szczaniecki, J. Wąsicki. Przy stacji utworzono również bibliotekę naukową, która w 1965 r. liczyła około 4 tys. tomów.

Od 1957 r. zielonogórski oddział PTH wydaje serię publikacji historycznych pod nazwą **Biblioteka Lubuska**. W latach 1957—1965 wydano 11 tomików tej serii. „Biblioteką Lubuską” kieruje kolegium redakcyjne złożone z naukowców z Poznania i Wrocławia. Pierwszymi pracami z tej serii były książki R. Szczepaniaka, **Początki miast lubuskich**, W. Korcza **Dzieje uprawy zielonogórskiej winorośli** oraz **Kożuchów** Stanisława Kowalskiego i Jana Muszyńskiego.

W latach 1957—1960 pewne próby skoncentrowania rozproszonych po województwie ludzi o zainteresowaniach naukowych podjęło Lubuskie Towarzystwo Kultury, udostępniając im łamy **Rocznika Lubuskiego** (I tom w 1959 roku). Prowadzenie działalności naukowej przekroczyło jednak możliwości organizacyjne LTK, stąd wyszło ono z inicjatywą powołania przy LTK Lubuskiego Ośrodka Badawczo-Naukowego. Ośrodek taki pod naukowym kierownictwem prof. dr Jana Wąsickiego powstał w 1962 roku, a jego organizatorem i sekretarzem naukowym został mgr Jan Mu-

5) U. Dymaczewska, Z. Hołowińska, **Z dziejów Santoka i kasztelanii santonckiej**. Poznań 1961 i S. Kurnatowski, J. Nalepa, **Z przeszłości Międzyrzecza**, Poznań 1961.

szyński. Ośrodek skupił wkrótce duże grono współpracowników zarówno z terenu województwa jak i z ośrodków uniwersyteckich. Zaistniały wówczas realne warunki do powołania do życia Lubuskiego Towarzystwa Naukowego.

Na zebraniu organizacyjnym 22 lutego 1964 roku zatwierdzono statut Towarzystwa i wybrano władze. Prezesem LTN został długoletni opiekun lubuskiego środowiska naukowego prof. dr Jan Wąsicki z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, wiceprezesem dr Edmund Stuczyński, sekretarzem mgr Jan Muszyński.

Działalność LTN rozwija się w trzech kierunkach: naukowo-badawczym, wydawniczym i organizacji nauki na Ziemi Lubuskiej.

Towarzystwo posiada trzy Wydziały: Wydział Nauk Społecznych (kierownik prof. dr Józef Popkiewicz), Wydział Nauk Rolniczych i Biologicznych (kierownik dr Edmund Stuczyński) i Wydział Nauk Technicznych (kierownik prof. dr Maksymilian Kranz). Członkowie Towarzystwa (w 1965 r. — 163 osoby) pracują w następujących Komisjach: **Architektury i Urbanistyki Historycznej** (pod kierunkiem doc. dra A. Domańskiego), **Archeologicznej** (doc. dr B. Kostrzewski), **Badań Współczesnej Gospodarki** (prof. dr J. Popkiewicz), **Chemii** (prof. dr M. Kranz), **Etnograficznej** (prof. dr J. Burszta), **Geograficzno-Ekonomicznej** (prof. dr S. Zajchowska), **Geograficzno-Geologicznej** (prof. dr B. Krygowski), **Historii** (prof. dr Jan Wąsicki), **Historii Gospodarczej** (prof. dr Cz. Łuczak), **Najnowszej Historii Ekonomicznej** (prof. dr J. Deresiewicz), **Oświaty** (prof. dr Z. Grot), **Psychologicznej** (doc. dr B. Hornowski), **Psychiatrii Społecznej** (doc. dr S. Dąbrowski), **Socjologicznej** (prof. dr W. Markiewicz), **Turystyki** (prof. dr Z. Filipowicz) oraz **Zespół Kultury Fizycznej i Higieny** (doc. dr A. Brodniewicz).

Towarzystwo wydaje następujące serie wydawnicze: *Rocznik Lubuski*, *Zeszyty Komisji*, *Materiały i Dokumenty* oraz serię *monografii*.

W latach 1964—1965 LTN było m. in. organizatorem lub współorganizatorem następujących sesji naukowych: sesja poświęconà kulturze regionu, dorobkowi oświaty w XX-leciu, początkom miasta Głogowa i sympozjum poświęconego psychologii pracy⁶⁾.

Rozwijające się pomyślnie województwo zielonogórskie stale odczuwało poważny niedobór kadr z wyższym wykształceniem. Niedobór ten odnosił się zarówno do rosnących wciąż potrzeb w dziedzinie przemysłu i rolnictwa jak też oświaty i kultury. Brak kwalifikowanych kadr odczuwała również poważnie administracja państwowa.

W dziedzinie oświaty potrzeby w zakresie szkolnictwa podstawowego rozwiązały przejściowo dwa Studia Nauczycielskie w Zielonej Górze i Gorzowie Wlkp. powstałe w 1957 roku. W zakresie dokształcania kadr działaczy społecznych i pracowników administracji poważną rolę odegrał założony w 1958 r. **Wieczorowy Uniwersytet Marksizmu Leninizmu** w Zielonej Górze. WUML w Zielonej Górze oraz jego filie w Gorzowie, Nowej Soli, Żarach, Szprotawie prowadzą dwa kierunki studiów: **Wydział Historyczno-Filozoficzny** i **Wydział Ekonomiczny**. W latach

6) O działalności Lubuskiego Towarzystwa Naukowego pisał m. in. W. Sauter, *Po dwu latach, Nadodrże 1966* nr 100 s. 4.

1960—1965 dyplomy WUML zdobyło już ponad 700 absolwentów. Wykładowcami WUML są pracownicy naukowcy wyższych uczelni i instytutów naukowych. Wykłady na WUML mieli m. in. uczeni tej miary co prof. dr Adam Schaff, prof. dr Henryk Jabłoński, prof. dr Bogdan Suchodolski, prof. dr Kazimierz Secomski i inni⁷⁾. Kolejną placówką kształcącą kadry również głównie dla administracji państwowej było powstałe w 1961 roku z inicjatywy Prezydium WRN w Zielonej Górze **Zawodowe Studium Administracyjne Wydziału Prawa UAM** w Poznaniu. Na trzech latach tego Studium kształcą się corocznie ponad 100 słuchaczy a absolwenci Studium kontynuują studia magisterskie na Wydziale Prawa UAM w Poznaniu. Wspomniane wyżej placówki nie mogły jednak rozwiązać problemu kadrowego Ziemi Lubuskiej.

Istniejąca przy Komitecie Wojewódzkim PZPR w Zielonej Górze Komisja nauki i szkolnictwa wyższego już w 1961 roku w oparciu o zebrany materiał opracowała memoriał **O stanie i perspektywach badań naukowych w woj. zielonogórskim**, a następnie w sprawie utworzenia w Zielonej Górze dwóch wyższych uczelni: **Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Wyższej Szkoły Inżynierskiej**⁸⁾. Dokumenty te stały się podstawą do wystąpienia władz wojewódzkich do władz centralnych z odpowiednimi projektami w tej sprawie. Komitet Wojewódzki PZPR w Zielonej Górze już w 1959 r. podjął starania u władz centralnych.

Równolegle ze staraniami władz wojewódzkich o uruchomienie w Zielonej Górze wyższej uczelni szukano innych rozwiązań, aby zapewnić województwu stały napływ fachowców z wyższym wykształceniem. Obok stale rosnących funduszy na stypendia fundowane i to zarówno w budżecie rad narodowych jak i poszczególnych zakładów pracy przystąpiono poczynając od 1962 roku do tworzenia punktów konsultacyjnych wyższych uczelni dla studiujących zaocznie. Naprzeciw staraniom władz wojewódzkich w sprawie utworzenia wyższej uczelni w Zielonej Górze wysłała redakcja **Gazety Zielonogórskiej**, która zainicjowała w 1961 roku akcję pod nazwą „Lubuska droga do uniwersytetu”. Tą drogą miał być z jednej strony Lubuski Instytut Naukowy (kampanię w tej sprawie rozpoczął również organ LTK **Nadodrze**) oraz właśnie punkty konsultacyjne. Rola **Gazety Zielonogórskiej** polegała nie tylko na inicjatywie, ale wprowadziła ona stały kącik **Lubuska droga do uniwersytetu**, w którym systematycznie informuje o rekrutacji, konsultacjach, egzaminach i innych problemach związanych z działalnością punktów konsultacyjnych. W punktach konsultacyjnych, dla których utworzono stały sekretariat w Liceum Ogólnokształcącym nr 3 przy ul. Chopina 18, odbywały się zarówno kursy przygotowawcze do egzaminów wstępnych, same egzaminy, sobotnio-niedzielne konsultacje oraz egzaminy semestralne. Powołanie w Zielonej Górze tej formy studiów zaocznych stanowiło poważne ułatwienie dla studiujących zaocznie i zwiększyło znacznie nabór na ten typ studiów. Utworzenie punktów konsultacyjnych w Zielonej Górze było możliwe przede wszystkim dzięki przeznaczeniu na ten cel odpowiednich środków przez Prezydium WRN oraz dzięki życzliwemu ustosunkowaniu się władz

7) Informator WUML w Zielonej Górze. 1965, s. 3—4.

8) Tradycje, przemiany, perspektywy s. 165 i 170.

uczelnianych, które kierowały na wszystkie zajęcia dydaktyczne do Zielonej Góry samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki.

Pierwsze dwa punkty konsultacyjne utworzono w 1962 roku.

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu utworzył punkt konsultacyjny Wydziału Prawa, a Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Poznaniu kierunek ogólnoeconomiczny. Po kursie przygotowawczym i egzaminie wstępnym naukę rozpoczęło na Wydziale Prawa 80 osób (na 131 zdających) i 59 na WSE (na 102 kandydatów).

Rok akademicki 1962/1963 rozpoczęto uroczystą inauguracją w Sali Kolumnowej Prezydium WRN 13 października 1962 roku⁹⁾. W inauguracji wzięli między innymi udział I sekretarz KW PZPR w Zielonej Górze Tadeusz W i e c z o r e k, Przewodniczący Prezydium WRN Jan L e m b a s, prorektor Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu prof. dr Jan W ą s i c k i oraz prorektor WSE w Poznaniu doc. dr Stanisław S m o l i ń s k i. Wykład inauguracyjny wygłosił prof. dr Jan Wąsicki. Otrzymała się również immatrykulacja oraz odśpiewano „G a u d e a m u s i g i t u r”.

W roku 1963 utworzono dalsze punkty konsultacyjne: filologii polskiej, matematyki i fizyki (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) oraz Wydziału Mechanicznego, Elektrycznego i Budownictwa Lądowego Politechniki Poznańskiej. W roku 1964 utworzono filię Studium Zaocznego Wyższej Szkoły Rolniczej we Wrocławiu z siedzibą w Toporowie (pow. Świebodzin). Naukę w tej filii podjęło w roku akademickim 1964/1965 100 słuchaczy.

Rok akademicki	Ilość punktów konsultacyjnych	Słuchacze ¹⁰⁾
1962/63	2	140
1963/64	9	380
1964/65	9	610
1965/66	11	820

W 1965 roku działały na Ziemi Lubuskiej punkty konsultacyjne następujących wyższych uczelni z kierunkami:¹¹⁾

1. Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
 - a) prawo
 - b) filologia polska
 - c) matematyka
 - d) fizyka
2. Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Poznaniu
3. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie
4. Wyższa Szkoła Rolnicza we Wrocławiu (filia w Toporowie)
5. Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego w Poznaniu
6. Politechnika Szczecińska (punkt konsultacyjny Wydz. Chemii w „Stilonie” w Gorzowie).

9) „Nadodrże” 1962 nr 11 s. 2.

10) Na podstawie materiałów Komisji nauki i szkolnictwa wyższego Komitetu Wojewódzkiego PZPR w Zielonej Górze.

11) Informator dla kandydatów na studia wyższe dla pracujących na rok szkolny 1965/66. Warszawa 1965.

Od roku 1964/65 nie prowadzono rekrutacji na studia w punkcie konsultacyjnym Politechniki Poznańskiej w związku z otwarciem studiów wieczorowych w Wyższej Szkole Inżynierskiej w Zielonej Górze.

Powstanie wspomnianych punktów konsultacyjnych oraz ich rozwój nie przerwało zabiegów o utworzenie wyższej uczelni w Zielonej Górze. Początkowo proponowano utworzenie Wyższej Szkoły Pedagogicznej, co wiązało się z jednej strony z dużymi potrzebami w tym zakresie oraz lepszymi możliwościami kadrowymi i lokalowymi (budynek Studium Nauczycielskiego). Sytuacja kadrowa w szkolnictwie uległa jednak w latach 1964—1965 radykalnej poprawie, a równocześnie zrodziły się nowe koncepcje kształcenia nauczycieli w formie przekształcania studiów nauczycielskich w Wyższe Studia Nauczycielskie. W tej sytuacji na czoło wysunęły się potrzeby kadrowe w dziedzinie przemysłu. Powstanie nowego typu uczelni technicznych w postaci wyższych szkół inżynierskich stworzyło realne podstawy ubiegania się właśnie o tego rodzaju uczelnię.

Konieczność utworzenia Wyższej Szkoły Inżynierskiej podyktowana była zarówno potrzebami kadry inżynierskiej w skali całego kraju jak i wyjątkowymi wprost potrzebami samego województwa zielonogórskiego. Posiadało ono jeden z najniższych w kraju wskaźników zatrudnienia kadry z wyższym wykształceniem. Przemysł lubuski zatrudniał w 1964 roku zaledwie 0,95 % pracowników z wyższym wykształceniem, co powodowało, że stanowiska wymagające ludzi z wyższym wykształceniem obsadzone były właściwie zaledwie w 50 procentach. Na jednego inżyniera w przemyśle metalowym przypadało 120 pracowników. Do roku 1980 zapotrzebowanie na inżynierów w województwie zielonogórskim wynosi 7100. Z tego w przemyśle maszynowym 2400 i elektrotechnicznym 2100. Zaspokojenie wszystkich potrzeb wymaga zatrudnienia rocznie ok. 1200 osób (w ostatnich latach napływ ten wynosił średnio 400 osób¹²⁾.

Zabiegi władz wojewódzkich w tej sprawie zostały zakończone pomyślnie i w marcu 1965 r. zapadła wstępna decyzja w sprawie utworzenia w Zielonej Górze Wyższej Szkoły Inżynierskiej.

Po uzyskaniu decyzji w sprawie utworzenia w Zielonej Górze Wyższej Szkoły Inżynierskiej KW PZPR i Prezydium WRN w Zielonej Górze powołały w dniu 5 kwietnia 1965 r. Komitet Organizacyjny W.S.I.¹³⁾. W jego skład weszli doc. dr inż. Jerzy Kołakowski, mgr Bolesław Kotwicki, Stanisław Dzieran, mgr inż. Ryszard Malentowicz, mgr Stefan Boliński i mgr Mieczysław Stąńczyk. Komitet Organizacyjny WSI musiał w stosunkowo krótkim czasie wykonać m. in. następujące zadania: adaptować gmach nowo wybudowanego Studium Nauczycielskiego im. J. Gagarina dla potrzeb uczelni technicznej, zapewnić uczelni niezbędne wyposażenie naukowo-techniczne, wyposażenie w sprzęt, zorganizowanie biblioteki, zapewnienie kadry pracowników naukowo-technicznych i administracyjnych, przygotowanie naboru na I rok studiów i przygotowanie otwarcia W.S.I. Ogrom tych zadań był możliwy do wykonania w tak krótkim czasie dzięki wielkiemu zaangażowaniu się władz wojewódzkich z I se-

12) Materiały Komitetu Organizacyjnego WSI w Zielonej Górze.

13) Tamże.

kreteżem Komitetu Wojewódzkiego PZPR Tadeuszem Wieczorkiem i przewodniczącym Prezydium WRN Janem Lembasem na czele oraz dzięki ofiarności społeczeństwa lubuskiego. Mimo dużych trudności udało się w terminie zakończyć adaptację gmachu głównego uczelni, budowę sali gimnastycznej, stołówki i kuchni.

Napływ podań kandydatów na studia przekroczył oczekiwania organizatorów uczelni. Na 90 miejsc wpłynęło 500 podań, w tym także spoza terenu województwa. Wobec dużego napływu zgłoszeń Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego zwiększyło limit do 120 osób.

Ciekawa jest historia gmachu zielonogórskiej W.S.I. Jest to bowiem uczelnia wzniesiona w ramach akcji „1000 szkół na Tysiąclecie”, a jej powstanie jest wynikiem ofiarności lubuskiego społeczeństwa oraz członków Związku Młodzieży Socjalistycznej z całego kraju.

Zaledwie w kilka dni po rzuceniu przez tow. Władysława G o m u ł k ę hasła „1000 szkół na Tysiąclecie” w październiku 1958 roku, na Ogólnopolskim Spotkaniu Aktywu ZMS podjęto decyzję w sprawie budowy przez ZMS szkoły tysiąclecia. 5 czerwca 1959 roku sekretariat KC ZMS w porozumieniu z władzami wojewódzkimi postanowił zbudować szkołę na Ziemiach Zachodnich w Zielonej Górze¹⁴⁾. Miało to być studium nauczycielskie. ZMS zadeklarował się zebrać wśród swoich członków 8 mln zł oraz uczestniczyć w pracach przy wznoszeniu gmachu. Resztę środków miały stanowić fundusze zebrane przez lubuskie społeczeństwo w ramach świadczeń na Społeczny Fundusz Budowy Szkół. W chwili wmurowania kamienia węgielnego 21 lipca 1961 r. ZMS zebrał już ponad 6 mln zł. Zbiórkę zakończono w 1963 r. W uroczystości wmurowania aktu erekcyjnego uczestniczył pierwszy kosmonauta, Bohater Związku Radzieckiego, Jurij G a g a r i n, którego imieniem miała zostać nazwana budowana szkoła. Projektantem budynku był mgr inż. arch. Witold P i a s e c k i, a przy jej wznoszeniu pracowali m. in. członkowie Ochotniczych Hufców Pracy ZMS, Międzynarodowy Hufiec Pracy oraz członkowie różnych obozów letnich i szkoleniowych ZMS.

2 grudnia 1964 r. kompleks budynków uczelnianych im. Jurija Gagarina został przekazany władzom wojewódzkim. Do chwili całkowitego zakończenia budowy i decyzji w sprawie powołania wyższej uczelni był on użytkowany przez studentów Studium Nauczycielskiego w Zielonej Górze.

Godnym podkreślenia jest fakt, że w powstaniu Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Zielonej Górze ma bardzo duży udział społeczeństwo lubuskie. Dotyczy to nie tylko faktu wzniesienia obiektu W.S.I. za społeczne złotówki, ale również ofiarnego wysiłku społeczeństwa w przygotowaniu obiektu i jego otoczenia oraz właściwym wyposażeniu w sprzęt, urządzenia i aparaturę naukową. Ten czyn społeczny realizowany był pod hasłem **Społeczeństwo lubuskie swojej uczelni**. Mieszkańcy Zielonej Góry oraz okolicznych miast przepracowali w okresie od czerwca do września 1965 roku ponad 7 tys. roboczogodzin w czynie społecznym. W pracach tych

14) Kronika budowy uczelni im. Jurija Gagarina w Zielonej Górze oraz „Lubuskie 1000-latkii”, Zielona Góra 1966 s. 19—24.

wzięło udział ogółem 2110 osób z 53 zakładów, instytucji i organizacji społecznych¹⁵⁾.

Równocześnie poszczególne zakłady pracy z terenu całego województwa składały deklaracje o swoim udziale w wyposażeniu poszczególnych pracowni i laboratoriów. Wśród fundatorów znalazły się m. in. następujące zakłady i instytucje: **Prezydium WRN**, **„Zastal”**, **„Lumel”**, **„Stilon”**, **„Zgrzeblarki”**, **„Społem”**, **WZGS** i inne.

Oficjalnie powołano do życia WYŻSZĄ SZKOŁĘ INŻYNIERSKĄ w Zielonej Górze Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 3 czerwca 1965 r.¹⁶⁾.

Utworzono trzy wydziały:

- ogólnotechniczny
- mechaniczny
- elektryczny

W ciągu pierwszych IV semestrów wszyscy studenci kształcą się na Wydziale Ogólnotechnicznym, po czym utworzone zostaną dopiero dwa pozostałe, specjalistyczne wydziały.

Wydział Mechaniczny będzie posiadał następujące specjalizacje:

- a) technologia odlewnictwa,
- b) obrabiarki, narzędzia i technologia budowy maszyn,
- c) maszyny i technologia przeróbki plastycznej,
- d) urządzenia i technologia spawalnictwa.

Wydział Elektryczny obejmuje specjalności:

- a) miernictwo elektryczne,
- b) elektrotechnika przemysłowa,
- c) napęd elektryczny.

W.S.I. w Zielonej Górze jest piątą w kraju uczelnią tego typu (obok Rzeszowa, Białegostoku, Bydgoszczy, Lublina). Zadaniem tych uczelni jest kształcenie inżynierów dla przemysłu, zdolnych do wykonywania prac inżynierskich, konstruktorskich i technologicznych, wdrożeniowych i organizacyjno-ekonomicznych.

W warunkach Ziemi Lubuskiej zadaniem nowej uczelni jest:

- udostępnić młodzieży Ziemi Lubuskiej wyższe wykształcenie niezbędne do wykonywania zawodu inżyniera;
- wiązać naukę młodzieży w toku studiów z potrzebami społeczno-gospodarczymi regionu;
- kształcić organizatorów produkcji, dobrze zorientowanych we współczesnej technice, technologii, organizacji pracy przedsiębiorstwa przemysłowego wybranej specjalności;
- rozszerzyć i umacniać kręgi miejscowej inteligencji z wyższym wykształceniem, inteligencji czynnie uczestniczącej w przemianach społeczno-gospodarczych zachodzących w naszym kraju.

25 września 1965 r. odbyła się inauguracja pierwszego w historii Ziemi Lubuskiej roku akademickiego¹⁷⁾. Ze względu na to, że aula W.S.I.

15) Materiały Komitetu Organizacyjnego WSI.

16) Dziennik Ustaw nr 23 z 1965 r. poz. 144. Stan organizacyjny WSI w Zielonej Górze określił Dziennik Urzędowy Min. Szkolnictwa Wyższego nr 8 z 1965 r. poz. 62.

17) Gazeta Zielonogórska nr 229 z dnia 27 września 1965 r.

znajdowała się wówczas w budowie, inauguracja odbyła się w sali konferencyjnej Komitetu Wojewódzkiego PZPR co było swego rodzaju symbolem, jako że uczelnia powstała właśnie z inicjatywy tej instancji i dzięki osobistemu zaangażowaniu się I sekretarza KW PZPR, piosła Ziemi Lubuskiej Tadeusza Wieczorka.

Jak wielką, ogólnopolską rangę nadano tej uroczystości świadczy obecność na inauguracji wielu wybitnych osobistości oraz rektorów wielu uczelni w kraju. W inauguracji uczestniczyli m. in. członek Biura Politycznego i sekretarz KC PZPR Zenon Kliszko, sekretarz KC PZPR Artur Starewicz, I sekretarz KW PZPR Tadeusz Wieczorek, Minister Szkolnictwa Wyższego Henryk Golański, przewodniczący Prez. WRN Jan Le mb a s, przewodniczący Zarządu Głównego ZMS Stanisław H a s i a k, przewodniczący Rady Naczelnej ZSP Jerzy K w i a t e k i inni.

Rok akademicki otworzył rektor doc. dr inż. Jerzy Ko ł a k o w s k i, następnie przemawiali: I sekretarz KW PZPR Tadeusz Wieczorek, Minister Henryk Golański i przewodniczący ZG ZMS Stanisław H a s i a k.

Tow. Tadeusz Wieczorek stwierdził w swoim przemówieniu m. in.:

„Przedłożone przez Komitet Wojewódzki PZPR propozycje powołania w Zielonej Górze Wyższej Szkoły Inżynierskiej spotkały się z życzliwym poparciem Komitetu Centralnego PZPR i Rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Społeczeństwo Ziemi Lubuskiej jest wdzięczne za podjęcie decyzji o powołaniu tej uczelni, która umożliwi rozwiązanie wielu problemów kadrowych, podnosi rangę i znaczenie naszego województwa, jest wyrazem troski państwa ludowego o stworzenie młodemu pokoleniu Lubuszan lepszych warunków startu życiowego, jest zobowiązującym wyrazem zaufania do kadry naukowej i dla naszego województwa, jest niezbitym dowodem bezpodstawności oszczerczej propagandy rewizjonistów zachodnoniemieckich¹⁸⁾.

Wykład inauguracyjny na temat **Zagadnienie modernizacji procesów technologicznych w praktyce i nauczaniu** wygłosił dziekan Wydziału Ogólnotechnicznego mgr inż. Jerzy K u l i k.

Minister H. G o l a ń s k i odsłonił w hallu gmachu głównego uczelni tablicę pamiątkową z napisem:

„WYŻSZA SZKOŁA INŻYNIERSKA UFUNDOWANA PRZEZ SPOŁECZEŃSTWO ZIEMI LUBUSKIEJ I ZWIĄZEK MŁODZIEŻY SOCJALISTYCZNEJ W RAMACH OBCHODÓW TYSIĄCLECIA PAŃSTWA POLSKIEGO 1965”.

Po południu odbył się w Zielonej Górze z okazji otwarcia pierwszej na Ziemi Lubuskiej wyższej uczelni wielki wiec ludności, na którym przemawiał członek Biura Politycznego Zenon Kliszko. Podkreślił on w swoim przemówieniu dużą rangę faktu powstania na Ziemi Lubuskiej 22 z kolei na Ziemach Zachodnich, wyższej uczelni¹⁹⁾.

Pierwszy rok nauki w Wyższej Szkole Inżynierskiej rozpoczęło 120 studentów na studiach dziennych oraz 90 na studiach wieczorowych. Spo-

18) T a m ż e.

19) Trybuna Ludu nr 267 z dnia 27 września 1965 s. 3.

śród 120 studentów studiów dziennych 82 (68,3%) to studenci z terenu Ziemi Lubuskiej, w tym 43 z Zielonej Góry.

Skład socjalny studentów I roku przedstawia się następująco:

pochodzenie inteligenckie	— 53	— 44,2 proc.
pochodzenie robotnicze	— 52	— 43,3 proc.
pochodzenie chłopskie	— 12	— 10 proc.
pochodzenie rzemieślnicze	— 3	— 2,5 proc.

W pierwszym roku akademickim rozpoczęło na W.S.I. pracę dwóch docentów, dwóch doktorów oraz 12 wykładowców²⁰).

Już w pierwszych miesiącach pracy uczelni powołano do życia Podstawową Organizację Partyjną oraz takie organizacje jak Związek Nauczycielstwa Polskiego, Związek Młodzieży Socjalistycznej i Zrzeszenie Studentów Polskich.

Uczelnia przystąpiła natychmiast do wydawania **Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Zielonej Górze** oraz opublikowała **Program wykładów oraz skład osobowy Wyższej Szkoły Inżynierskiej**. Uruchomiono również bibliotekę naukową W.S.I.

Rozpoczęcie prac przez Wyższą Szkołę Inżynierską w Zielonej Górze stanowiło godne zamknięcie pierwszego dwudziestolecia pracy nad budową od podstaw życia naukowego na tym terenie. Słusznie podkreślił w swym przemówieniu inauguracyjnym Minister Golański, że:

„Decyzja o utworzeniu Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Zielonej Górze jest ważną pozycją w rachunku wyrównawczym krzywd wyrządzonych tej ziemi przez niemiecką ekspansję”.

W następnych latach czeka zielonogórską uczelnię szybki rozwój. W toku są prace nad nowymi obiektami dla uczelni: pawilonami na laboratorium Wydziału Mechanicznego i Elektrycznego, drugim domem akademickim oraz domem profesorskim.

Do roku 1970 liczba studentów W.S.I. wzrosła blisko 8-krotnie osiągając liczbę 1600, a do 1975 do około 2.700 studentów. Docelowo uczelnia zielonogórska kształcić będzie na studiach dziennych i wieczorowych około 5 tysięcy studentów²¹).

Powstanie Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Zielonej Górze, coraz bogatsza działalność Lubuskiego Towarzystwa Naukowego oraz dynamicznie rozwijająca się sieć punktów konsultacyjnych wyższych uczelni na Ziemi Lubuskiej są dowodem wielkiego rozkwitu kulturalnego Ziemi Lubuskiej i przykładem wielkiego awansu tej ziemi w dwudziestolecie PRL.

20) Program wykładów oraz skład osobowy Wyższej Szkoły Inżynierskiej Zielona Góra 1965.

21) Zob. m. in.: Z rektorem Jerzym Kołakowskim o naszej WSI „Gazeta Zielonogórska” 1965 nr 172 oraz H. Doboszowa, „Dzień narodził”, „Nadodrze” 1965 nr 13.

2. OŚWIATA

Pojęcie systemu oświatowego spotykamy u pedagogów i działaczy oświatowych co najmniej od czasu wprowadzenia obowiązku szkolnego oraz przejęcia 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.

**DROGI ROZWOJOWE
SYSTEMU OŚWIATOWO-
SZKOLNEGO
W POLSCE LUDOWEJ**

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

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. Suchodolski), 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. Wprawdzie 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 ujednolicenia 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 ogólnokształcącą, 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 ogólnokształcącą a szkołą zawodową na poziomie średnim jako instytucjami awansu dwóch różnych klas społecznych był wprost proporcjonalny do dwu przeciwstawnych koncepcji kształcenia: o g ó ł n e g o i z a w o d o w e g o, 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 przezwyciężania złożonego dualizmu szkolnego w Polsce międzywojennej odegrał rozwój zawodowego ruchu nauczycielskiego oraz nauk pedagogicznych. Wielu przedstawicieli dyscyplin pedagogicznych ukazywało beżpodstawność 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 przezwyciężenia 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 dojrzewać 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 postulaty 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 poczynąń 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, poczynwszy 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 jednolitości jego 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 ujednolicone.

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 zamieszkujących oraz system stypendiów dla młodzieży niezamożnej.

3. Obowiązek szkolny w zakresie 8-letniej szkoły podstawowej oraz obowiązek dokształcania 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 — ujednolicić 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 Manifestie PKWN z 22 lipca 1944 roku.

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

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

„jednym z najpilniejszych zadań Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego będzie na terenach oswobodzonych 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 uchwały 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 odstepstwa 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 decyzja ta nie podważała bynajmniej istotnych tendencji w realizacji nowej polityki oświatowej — nie hamowała procesu ujednolicenia 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 obowiązującą 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 uczęszczało się 26,2%, natomiast w roku szkolnym 1962/1963 uczęszczało 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	d l a d z i e c i					
	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.

Wprowadzie 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.

Rzecz 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 przypadał 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-chłopskiej²²⁾.

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. J a r o s i ń s k i, *Realizacja Planu 6-letniego w dziedzinie oświaty „Nowa Szkoła”*, 1951 nr 1—2, s. 19 i nast.

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

Rok szkolny	1950/51	1951/52	1952/53	1953/54	1954/55	1955/56
Licea ogólnokształ.	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. Dowjat, *Szkolnictwo i oświata w Polsce Ludowej*, W: *Zarys pedagogiki* T. I. (Red. B. Śwchodolski), 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) Tamże.

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

27) Tamże.

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 — wspólnie 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. Suchocholski, *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-owi ³⁰⁾.

W okresie dwóch lat (1949—1951) CUSZ przygotował podstawowe przesłanki ustawowe, programowe i dydaktyczno-wychowawcze; w oparciu o nie Prezydium Rządu w 1951 roku ³¹⁾ 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 pracy ³²⁾, 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 przykładowych i międzyzakładowych, w których nauka jest zintegrowana z dotychczasowym doświadczeniem i pracą zawodową uczniów³³).

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

	l a t a			
	1937/38	1949/50	1954/55	1959/60
I	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 przysposob. 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 ograniczano 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 zadowalający ³⁶⁾.

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 ministerstwom resortowym oraz instytucjom branżowym ³⁷⁾).

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. Ożga, *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 szczebli 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. Fajski, „Wiś współczesna”, 1964 r. nr 10, poz. 29.

39) Por. B. Suchodolski, *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 podołać 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 zmieniała 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 poszkolnym 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 różnorodne 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 zmiennym rysem w rozwoju oświaty dorosłych w Polsce Ludowej jest to, że stanowiła ona jeden z torów polityki oświatowej państwa. Wprawdzie cele oświaty dorosłych w dwudziestoleciu 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 skuteczną, 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 pojęcie 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 centralnie planowanie działalności oświatowej zostało zintegrowane z szeroką oddolną inicjatywą oświatowo-kulturalną.

Tym nowym elementem polityki oświatowej towarzyszy rozbudowa różnych 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 (urlipy) 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 dwudziestoleciu 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 — 1961/62⁴⁹⁾.

KSZTAŁCENIE KORESPONDENCYJNE

Rok szkolny	Korespondencyjne licea ogólnokształcące			
	szkoły	uczniowie	punkty kon- sultacyjne	uczniowie zareje- str. 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 wspomnimy, że w 1947/48 roku szkolnym do trzyletnich szkół powszechnych dla dorosłych uczęszczało 44 592 uczniów, na kursach dokształcających na poziomie szkoły podstawowej uczęszczało 174 230 uczniów do szkół średnich dla dorosłych uczęszczało 44 637 słuchaczy, zaś na kursach w zakresie szkoły średniej uczęszczało 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, CZYTELNICTWO, 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. mieszk.	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 powszechne i ludowe⁵¹⁾

Rok	Uniwersytety powszechne	Śluchacze
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 zaciążyła 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...* ó.c., „*Wiś Współczesna*”, 1964 r. nr 10, s. 17.

by edukacja zawodowa dorównywała potrzebom prądujących 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 wpływy 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.

Rzecz o szkolnictwie i oświacie 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, wyzwalaąc 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. Suchocholski, *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 wieloczołowy 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 uzupełniały. 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.

ROZWÓJ NAUK PEDAGOGICZNYCH W POLSCE LUDOWEJ

Ostatnie dwa lata, w których podsumowujemy dorobek naukowy 20-lecia Polski Ludowej, przyniosły szereg opracowań dotyczących rozwoju nauk zajmujących się wychowaniem. W opracowaniach tych mówi się o rozwoju nauk pedagogicznych, przy czym rozwój ten ujmuje się w fazach przyjętych na ogół w analizie 20-letniego dorobku również innych nauk. W aspekcie fazowości rozwoju nauk zajmujących się wychowaniem wszystkie opracowania są na ogół zgodne. Różnią się natomiast, gdy chodzi o systematykę dyscyplin, które uczestniczyły i rozwijały się w badaniach procesów wychowawczych. W jednych z nich (np. w artykule W. Okonia w Ruchu Pedagogicznym nr 1 z 1964 r. pt. **Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce**) akcentuje się różnicowanie kierunków, w innych (np. w podręczniku S. Wołoszyna **Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie** — Warszawa 1964 rok, czy w rozprawie W. Okonia **Rozwój nauk pedagogicznych** opublikowanej w Nowej Szkole nr 2 z 1964 r.) dziedzin badawczych. W jednych i drugich uwzględnia się przy tym na ogół w jednej płaszczyźnie prace zarówno czysto pedagogiczne, jak i socjologiczne (np. **Społeczeństwo i wychowanie** J. Chałasińskiego), czy psychologiczne (takie jak S. Bailey'a **Psychologia wychowawcza w zarysie**, M. Żebrowskiej **Psychologia rozwojowa**, nawet prace nie dotyczące bezpośrednio procesów wychowawczych, takie jak T. Tomaszewskiego **Zasady psychologii w ZSRR**, J. Pietera **Historia psychologii w zarysie** i in). Takie ujmowanie rozwoju nauk zajmujących się wychowaniem jest zrozumiałe ze względu na brak konsekwentnego usystematyzowania

ich w metodologii nauk. O naukach zajmujących się badaniem procesów wychowawczych mówi się po prostu jako o naukach pedagogicznych. Mamy wtedy do czynienia z szerokim pojęciem nauk pedagogicznych. W tym szerokim znaczeniu wyrażeniem „nauki pedagogiczne” obejmuje się nie tylko pedagogikę właściwą i jej dziedziny, lecz również takie dyscypliny zajmujące się badaniem procesów wychowawczych jak higiena szkolna, psychologię rozwojową, psychologię wychowawczą, socjologię wychowania, historię oświaty i szkolnictwa, historię myśli pedagogicznej itp.

Mówi się wszakże o naukach pedagogicznych w innym, węższym znaczeniu. Wtedy zakres pojęcia nauk pedagogicznych w ścisłym tego słowa znaczeniu (pedagogiki ogólnej albo teorii wychowania) oraz zróżnicowanych kierunków i dziedzin obejmuje takie jak: pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna, pedagogika specjalna zróżnicowana na dziedziny (według rodzaju nienormalności wychowanka) takie jak pedagogika głuchoniemych albo głuchych, niewidomych, umysłowo upośledzonych, rewalidyzacji chorych, resocjalizacji moralnie zaniedbanych albo społecznie wykolejonych, — dydaktyka ogólna zróżnicowana na dziedziny metody nauczania poszczególnych przedmiotów; pedagogika przedszkola, pedagogika wczesnego nauczania, pedagogika szkoły średniej i wieku dojrzewania, pedagogika szkoły wyższej, pedagogika pracy itp.

W niniejszym omówieniu dorobku nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej ograniczymy się w zasadzie do ich drugiego, węższego zakresu chociaż z konieczności na tle szerszych nauk, które zajmują się procesami wychowawczymi. Rozpatrywanie ich bowiem na tym szerszym tle niezbędne jest z rozmaitych względów, a mianowicie:

1. ze względu na powiązanie nauk ściśle pedagogicznych z jej sojusznikami (biologią, psychologią, socjologią, historią i in.) w samym badaniu procesów wychowawczych, a tym samym w ich rozwoju,
2. ze względu na dyskutowane od dawna zagadnienia pedagogiki jako nauki, jej przedmiotu, metod, zadań, autonomicznego charakteru wobec innych nauk zajmujących się wychowaniem,
3. ze względu na aktualną integrację badań naukowych, charakterystyczną przede wszystkim dla nauk pedagogicznych.

Omówienia tego dokonamy przy tym według faz rozwojowych nauki przyjętych powszechnie w podsumowywaniu dorobku 20 lecia Polski Ludowej. Postaramy się wszakże w miarę możliwości uwzględnić — czego w zasadzie dotychczas nie czyniono — proces różnicowania się, jak również kształtowania się systemu nauk ściśle pedagogicznych i nauk współdziałających z nimi w badaniu procesów i rozwiązywaniu problemów wychowawczych, proces, który w kolejnych fazach w swoisty sposób się zaznaczył i wreszcie w ostatnich latach (w ostatnim stadium rozwoju nauk pedagogicznych) w poważnym stopniu się rozwinął.

W okresie 20 lecia Polski Ludowej nauki pedagogiczne, choć w swoisty sposób — przechodziły przez te same co inne nauki — trzy powszechnie przyjęte okresy:

1. okres wznowienia pedagogiki po przerwie wojennej, nawiązujący do dorobku przedwojennego i kontynuujący go (lata 1944—48/49),

2. okres krytyki marksistowskiej nazywany okresem przełomu (1949—1956),

3. okres intensywnego rozwoju — włączenia się pedagogiki w dzieło przebudowy społecznej, różnicowania się, a równocześnie integrowania kierunków i dziedzin pedagogiki w badaniach procesów wychowawczych na (w środowiskach wychowania procesów wychowawczych) (w środowiskach wychowania „naturalnego”, instytucjach kulturalno-owsiatowych) na gruncie rozmaitych dziedzin aktualnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej naszego kraju.

OKRES POWOJENNEGO WZNOWIENIA

W okresie pierwszym pedagogowie odbudowali zakłady pracy, pracowali nad likwidacją strat wojennych wznawiając prace okresu międzywojennego, badali kończąc i publikując prace nowe, przed wojną nie dokończone. Na twórczości tego okresu ciążyły oczywiście przeżytki pedagogiki burżuazyjnej — biopsychologistycznej, kulturalistycznej, socjologistycznej. Równocześnie wszakże przenikały ją, jak to ukazał S. Wołoszyn¹⁾ — dynamizowane przez ideologię lewicy, m.in. lewicy nauczycielskiej — jej postępowe myśli (w pracach A. Dobrowolskiego, J. Chałasińskiego, M. Falskiego, H. Radlińskiej), jak również przez osiągnięcia skrajnie opozycyjne, wywodzące się z nauki i ideologii marksistowskiej (w twórczości I. Krzywickiego, S. Rüdniańskiego, W. Spasowskiego i in.).

Te w warunkach międzywojennych antagonistyczne kierunki i doktryny w nowej powojennej rzeczywistości nadały w pewnym stopniu ton twórczości pedagogicznej tego pierwszego, powojennego okresu. Wszakże szereg wznowień jak i prac nowych w podstawowych dziedzinach pedagogiki i jej nauk sojusznicznych (w dziedzinie pedagogiki ogólnej: K. Sośnickiego **Pedagogika ogólna** — 1948, H. Rowida **Podstawy i zasady nauczania** — 1946, B. Suchodolskiego **Wychowanie dla przyszłości** — 1947, w zakresie wychowania moralnego B. Suchodolskiego **Wychowanie moralno-społeczne** — 1947, w zakresie dydaktyki: B. Nawroczyńskiego **Zasady nauczania** — 1947, w zakresie psychologii wychowawczej i rozwojowej: S. Baileya **Zarys psychologii w związku z rozwojem psychicznym dziecka** — 1946 i **Psychologia wychowawcza w zarysie** — 1947, bądź S. Szumana **Psychologia wieku szkolnego** — 1947) nie wprowadził zasadniczych zmian. W dużym stopniu charakteryzuje tę literaturę, jak to stwierdził B. Suchodolski:

„niezrozumienie istoty walki politycznej toczącej się w kraju, uległość wobec filozofii i bardzo silne obciążenie tradycjami okresu międzywojennego w zakresie stawiania i analizowania problemów naukowych”.

1) S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 739/740

OKRES KRYTYKI, CZYLI OKRES TZW. PRZEŁOMU

Już w pierwszym okresie postępową myśl pedagogiczna toruje sobie drogę nie tylko poprzez prace o na wskroś marksistowskim ujęciu, jak np. S. Rudniańskiego **Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej** — 1949, granicząca z okresem drugim, lecz również w dużym stopniu w takich dziełach jak: J. Chałasińskiego, **Spółeczeństwo i wychowanie** — 1948, czy w pierwszej próbie krytycznej oceny pedagogiki burżuazyjnej dokonanej przez K. Sośnickiego w artykule **Kierunki pedagogiczne w początkach XX wieku i ich aspekt polityczny** — (Nowa szkoła — 1947) a zwłaszcza we wnikliwej analizie krytycznej głównych teorii pedagogicznych okresu imperializmu przeprowadzonej przez B. Suchodolskiego w artykule **O krańcowych kierunkach wychowawczych** (Ruch Pedagogiczny 1947/48 nr 4).

Te postępowe tradycje przenikają twórczość pierwszego powojennego okresu — w zasadzie konserwatywnego, kontrowersyjnego i niewątpliwie w dużym stopniu reakcyjnego — sprawiły, że okres przełomu w naszych naukach społecznych (drugi z rzędu) przebiegał w pedagogice w sposób swoisty, po prostu łagodniejszy niż w innych naukach nawet w naukach sojuszniczych pedagogiki. Nie dostrzegamy w jej rozwoju tak ostrych przejawów krytyki i samokrytyki, jak np. w psychologii (np. w samokrytycznym artykule S. Bailey'a, **Psychologiczna problematyka wieku dojrzewania** (Myśl współczesna — 1950 nr 7), czy zwłaszcza w socjologii, której pedagogika postępy swoje niewątpliwie w dużym stopniu zawdzięcza (np. w ostrej marksistowskiej krytyce A. Schaffa i J. Hochfelda idealistycznych przesłanek szkoły F. Znanieckiego, czy w samokrytyce J. Chałasińskiego — na łamach **Myśli Filozoficznej** w latach 1951/52). W okresie przełomu w nauce, który dokonywał się na gruncie zjednoczenia partii politycznych oraz ideowego ruchu ludowego i młodzieżowego, a którego punktem kulminacyjnym był Pierwszy Kongres Nauki Polskiej²⁾, w pedagogice śledzimy raczej ciągłość postępu zarówno w przenoszeniu na nasz grunt dorobku pedagogiki radzieckiej jak i w pracach własnych. We wczesnych latach tego okresu (1949—1953), w których jak to podkreślił Wołoszyn (**Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie**) w zasadzie dominują prace naszych autorów o pedagogice radzieckiej (I. Altszuler, **Wybrane zagadnienia z pedagogiki i szkolnictwa w ZSRR** — 1949 oraz liczne artykuły te same autorki i innych — Lewina, Nowackiego, Polnego, Suchodolskiego, Szulkina) i tłumaczenia prac radzieckich autorów: Makarenki, Kairowa, Gonczarowa i in.; rozwija się na marksistowskich przesłankach metodologicznych, również twórczość własna — kontynuująca krytykę pedagogiki burżuazyjnej, do niej należy np. analiza historycznej genezy głównych kierunków pedagogiki imperializmu jako wypaczenia postępowych idei wychowawczych okresu rewolucji burżuazyjnej, przeprowadzona

2) j.w. s. 740/741 oraz W. Okoń, **Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce**, „Ruch Pedagogiczny” — 1964, 1 s. 7/8

przez Suchodolskiego w artykule **W sprawie klasyfikacji i krytyki nowożytnych prądów pedagogicznych** — *Myśl Współczesna* — 1950 nr 1 stanowiąca wraz ze wspomnianym artykułem **O trzech krańcowych kierunkach wychowawczych** pierwsze zreby późniejszego, powszechnie znanego dzieła **O pedagogikę na miarę naszych czasów** — 1958, tu należy też zbiór prac (pod red. Suchodolskiego) w VII tomie *Studiów Pedagogicznych*, poświęconych szczegółowej, krytycznej analizie poglądów pedagogicznych głównych przedstawicieli burżuazyjnej teorii wychowania; jak również poszukujące podstaw pedagogiki socjalistycznej w dziełach klasyków marksizmu (artykuły Suchodolskiego jako zreby stopniowo dojrzewającego dzieła **U podstaw materialistycznej teorii wychowania**, opublikowanego pod koniec okresu — 1957), w tym przecież okresie dojrzewały drukowane na przełomie II i III okresu prace oświetlające problemy wychowania i problemy kształtowania osobowości w oparciu o założenia metodologiczne materializmu dialektycznego i historycznego oraz nauki Pawłowa np. Kowalskiego, **Zagadnienie osobowości w świetle psychologii marksistowskiej** — 1956) jak również ukazujące wsteczne i postępowe elementy w dziejach wychowania. (Obok wznowionej pracy Rudniańskiego **Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej** prace: np: I. Szaniawskiego **Diesterweg i Wiosna Ludów** — 1949, Łukasza Kurdybachy, **Kuria Rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej** — 1949 oraz **Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII wieku** — 1949 i in.): intensywnie też już w tym okresie rozwijały się prace terenowo-badawcze nad szkołą w środowisku — W. Szczerba, **Szkoła na wsi** — 1951, S. Ignar, **Historia szkoły w Łaznowie** oraz nad procesem dydaktycznym i wynikami nauczania prowadzone z ramienia Katedry Pedagogiki UW oraz Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Naukowych, później od grudnia 1952 Instytutu Pedagogiki — przy szerokim udziale nauczycielskim w akcji tzw. odczytów pedagogicznych. W wyniku tych badań powstały już w okresie tzw. przełomu prace na temat wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących (1951 i 1952), jako prace zbiorowe oraz szeroko znana, tłumaczona na kilka języków książka W. Okonia **Proces nauczania** — 1954, wreszcie liczne prace w zakresie metodyk nauczania rozmaitych przedmiotów (języka ojczystego i języków obcych, nauk przyrodniczych, fizyki, chemii, matematyki, rysunku i zajęć praktycznych, wychowania fizycznego i in.), publikowane przeważnie w czasopismach specjalistycznych. Szczególnie owocnie rozwinęła się pedagogika przedszkola i wczesnego nauczania (w oparciu o bogaty dorobek radziecki) przede wszystkim w ośrodku warszawskim, a w sojuszu z psychologami również w krakowskim (S. Szuman) i poznańskim (S. Kowalski).

Tak więc w okresie przełomu pedagogika nasza w oparciu o przesłanki metodologiczne materializmu dialektycznego i historycznego o własne postępowe tradycje i dorobek pedagogiki radzieckiej przezwyciężyła przeżytki burżuazyjnych teorii wychowania oraz poczyniła pierwsze kroki tak w teoretycznej przebudowie jak i pracach empiryczno-badawczych, w swoim rozwoju na miarę potrzeb społeczno-gospodarczych i oświatowo-kulturalnych kraju. Osiągnięcia te, które stanowią podstawę bujnego

rozwoju badań pedagogicznych w trzecim okresie zawdzięczamy niewątpliwie w wysokim stopniu sprawności organizacyjnej trzech podstawowych instytucji pedagogicznych:

1. Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Naukowych, później Instytutu Pedagogiki, który pod kierownictwem prof. Okonia jako pedagoga i prof. Tomaszewskiego jako psychologa rozpoczął terenowe prace badawcze angażując do współpracy z naukowcami szerokie rzesze nauczycieli w ramach akcji „odczytów pedagogicznych”;

2. Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, który koordynował prace badawcze katedr uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, i wreszcie,

3. Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, który stanowiąc główny ośrodek pedagogiczny w Polsce na terenie szkolnictwa wyższego przodował w tym okresie w uprawianiu najważniejszych dziedzin pedagogiki, w opracowywaniu programów studiów itd.

Podsumowując okres przełomu od jego strony pozytywnej należy spytać, jak dalece ciążyły na nim wypaczenia kultu jednostki. W. Okoń czyni dyskretną uwagę:

„Szkoda — pisze — że rozwój marksistowskich podstaw przebiegał pod nieobecność przedstawicieli kierunków idealistycznych, co nie pozwoliło na skuteczne wyparcie tych kierunków w toku dogłębnej dyskusji.

Postęp pedagogiki w warunkach okresu przełomu musiał z konieczności prowadzić do spłylenia niektórych problemów (zwłaszcza w pracach autorów młodszej generacji) — do dychotomicznego przeciwstawiania ideologii i światopoglądów, systemów teoretycznych, typów osobowości, po prostu do charakterystycznego dla tego okresu dogmatyzmu. Konsekwencje tego dogmatyzmu i monopolizmu wyraziły się przede wszystkim w dorobku ilościowym względnie ubogim i jednostronnym. Mimo tego wypaczenia pozytywny dorobek okresu przełomu był decydujący w przygotowaniu podstaw dla teoretyczno-metodologicznego i terenowo-badawczego rozwoju nauk pedagogicznych w okresie trzecim — na nowym etapie, w atmosferze swobodnej wymiany myśli, w warunkach poszukiwania naukowych przesłanek dla postępu społeczno-gospodarczego i kulturalno-oświatowego naszego kraju.

OKRES INTENSYWNEGO ROZWOJU KSZTAŁTOWANIA SIĘ KIERUNKÓW I DZIEDZIN PEDAGOGIKI W BADANIU AKTUALNYCH PROCESÓW WYCHOWAWCZYCH

W każdym z uwzględnianych okresów rozwojowych nauki pedagogiczne (w węższym znaczeniu tego pojęcia) łączyły się z innymi teoriami i naukami. W pierwszym nawiązywały do rozmaitych teorii i nauk okresu przedwojennego — do filozofii pozytywistycznej, biologizycznej, psychologii i idealistycznej socjologii, w drugim początkowo dojrzewały w oparciu o materializm historyczny — później za wzorem psychologii prze-

zwyciężyły swoje idealistyczne przeżytki przy pomocy fizjologicznej teorii I. P. Pawłowa; w trzecim szukając oparcia w filozofii i psychologii oraz granicząc z pracami historyków, socjologów, ekonomistów, etnografów i in. rozwinęły szeroką działalność teoretyczną i terenowo-badawczą. Na gruncie wzajemnych zależności między naukami badającymi procesy wychowawcze zaznacza się mianowicie odwrót teorii wychowania od filozofii spekulatywno-normatywnej ku filozoficznej syntezie wyników badań empirycznych poszczególnych nauk zajmujących się procesami wychowawczymi oraz ku własnym empirycznym badaniom terenowym. Na tym nowym etapie nie zaniechano więc zagadnień metodologicznych, a przeciwnie coraz intensywniej je uwzględniano. Kontynuowano krytykę burżuazyjnych szkół, wszakże przy próbach ukazywania ich trwałego wkładu do nauki; wznawiano klasyczne dzieła wybitnych uczonych polskich i obcych; na podłożu najcenniejszych tradycji nauki pogłębiano teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki socjalistycznej; badaniami empiryczno-terenowymi obejmowano coraz szersze i różnicujące się dziedziny naszego życia społeczno-gospodarczego i kulturalno-oświatowego angażując się coraz wydatniej w dzieło reformy systemu szkolnictwa i oświaty.

W tym procesie integracji badań naukowych jak i angażowania ich w potrzeby praktyki prace pedagogów zbiegają się coraz bardziej nie tylko na gruncie wspólnego przedmiatu badań, lecz również w sposobie ujmowania go z pracami historyków, socjologów, psychologów.

Zjawisko to charakteryzuje już pierwsze lata omawianego okresu trzeciego (1956—1960). w ostatnich wszakże latach (po 1960 roku) wraz z włączeniem się nauk pedagogicznych w prace nad realizacją współczesnej reformy szkolnictwa i oświaty i bujnym rozwojem zróżnicowanych i różnicujących się dziedzin pedagogiki tak starych (teoria wychowania fizycznego, moralnego, estetycznego, przedszkolnego, wczesnoszkolnego, dydaktyka ogólna, metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania), jak i nowych (takich jak pedagogika pracy, dydaktyka czy pedagogika szkoły wyższej i in.) staje się szczególnie interesujące ze względu na coraz większą swą złożoność, mianowicie ze względu na charakterystyczną zbieżność aspektów i dziedzin w badaniach procesów wychowawczych stanowiącą podstawę zaznaczającej się, choć nie poddanej dotąd próbom syntetycznego opracowania, niezwykle interesującej problematyki metodologicznej kierunków i dziedzin pedagogiki. Z tym wiązą się od dawna aktualne, ale dotąd nie rozwiązane, frapujące problemy metodologiczne dotyczące autonomicznego charakteru pedagogiki i jej stosunku do innych nauk zajmujących się badaniem procesów wychowawczych, poddane w roku 1959 dyskusji przez prof. M. Kreutza (artykułem **W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki**, Nowa Szkoła — 1959, nr 9), a wznowione przed dwoma laty przez prof. B. Suchodolskiego (artykułem **O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych**, Ruch Pedagogiczny 1963, nr 2). Żywa wymiana myśli między naszymi czołowymi pedagogami w tych czasopismach, jaką wywołały wspomniane artykuły, choć pogłębiła zagadnienia metodologiczne pedagogiki, bynajmniej nie doprowadziła do zadowalających wyników ani do zgodności stanowisk. Na-

dal aktualne jest i ważne dla oceny dorobku nauk pedagogicznych w 20-leciu Polski Ludowej między innymi zagadnienie kierunków i dziedzin pedagogiki nie poddane systematycznej analizie, mimo że faktyczne kształtowanie się kierunków i dziedzin stanowiło (zwłaszcza w ostatnim okresie) istotny element rozwoju nauk pedagogicznych.

KIERUNKI PEDAGOGIKI

Już na samym wstępie artykułu wspomniałem, że zagadnienie kierunków i dziedzin pedagogicznych nie zostało dotąd uporządkowane czy nawet podjęte jako problem. Niemniej zarówno pojęcie kierunków pedagogiki, jak i jej dziedzin jest w literaturze, nawet w pracach podsumowujących dorobek 20-lecia używane. Nieraz wszakże jest ono używane jakby zamiennie, a pojęcie kierunku pedagogiki bywa rozszerzane na wszystkie prace zajmujące się procesami wychowawczymi.

W. Okoń, jak już wzmiankowałem, rozpatruje dorobek pedagogiczny 20-lecia (zwłaszcza w trzecim okresie jego rozwoju), raz w kategoriach kierunków, drugi raz w kategoriach dziedzin.

W pierwszym z tych ujęć uwzględnia jako kierunki: 1. pedagogikę filozoficzną, 2. pedagogikę eksperymentalną, 3. pedagogikę psychologiczną, 4. pedagogikę społeczną, 5. pedagogikę porównawczą³⁾.

W drugim rozpatruje rozwój badań procesów wychowawczych według dziedzin pedagogiki, rozróżniając w nim: 1. podstawy metodologiczne, 2. cele, treść i ustrój wychowania, 3. zagadnienia dydaktyczne, 4. zagadnienia wychowawcze, 5. niepowodzenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej, 6. historię myśli pedagogicznej⁴⁾.

Podobnie w kategoriach dziedzin rozpatruje dorobek pedagogiki Polski Ludowej S. Wołoszyn (we wzmiankowanej już pracy „Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie”) rozróżniając w nim prace w zakresie: 1. historii wychowania, 2. teorii wychowania, 3. dydaktyki ogólnej i metodyk szczegółowych, 4. pedagogiki specjalnej.

Obaj autorzy uwzględniają przy tym w swoich klasyfikacjach wszystkie prace zajmujące się wychowaniem, tak samych pedagogów, jak i przedstawicieli innych nauk (zwłaszcza psychologii i socjologii). Tak np. W. Okoń zalicza do poszczególnych kierunków nie tylko prace pedagogów o odnośnym nachyleniu, lecz również prace przedstawicieli odnośnych nauk dotyczących procesów wychowania.

Do osiągnięć pedagogiki psychologicznej zalicza prace: W. Szewczuka, J. Pietera i Z. Pietrusińskiego nad **uczeniem i zapamiętywaniem**; Szewczuka oraz J. i A. Reuttów nad **uczeniem się dorosłych**, S. Szumana dotyczące wychowania estetycznego i sztuki dziecka, L. Wołoszynowej i S. Gerstmana na tematy **wpływu rodziny na wychowanie dzieci**, H. Spionek na temat **trudności wychowawczych i przestępczości młodzieży**, S. Kowalskiego na temat **osobowości oraz mowy i myślenia dziecka**, w ramach tego kierunku ujmując

3) W. Okoń, *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce*, j.w.

4) W. Okoń, *Rozwój Nauk Pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” — 1964, nr 2

też pedagogikę specjalną wskazując osiągnięcia M. Grzegorzewskiej w zakresie badań **nad nauczaniem niewidomych** i J. Doroszewskiej w zakresie **terapii wychowawczej**.

Na poczet dorobku pedagogiki społecznej zalicza autor prace zarówno socjologów, np. J. Szczepańskiego, jak również pedagogów socjologizujących bądź psychologizujących w analizie środowisk wychowawczych: R. Wroczyńskiego wyniki badań nad **instytucjami oświaty pozaszkolnej, dorosłych i opieki społecznej**, Tołwińskiej, Parandowskiego i Pasierbińskiego nad **uczeniem się i czytelnictwem dorosłych**, Bardeckiego, Kupisiewicza, Konopnickiego na temat **środowiskowego uwarunkowania procesów wychowawczych** i na temat **niepowodzeń szkolnych**, M. Kozakiewicza nad **kształtowaniem się światopoglądu nauczycieli** oraz Kuczyńskiego o **światopoglądzie chłopów** i in.

Kierunek badawczo-eksperymentalny obejmuje w systematyce Okonia prace (w zasadzie tylko pedagogów) stanowiące wyniki badań terenowych nad doskonaleniem instytucji i procesów wychowawczo-dydaktycznych w szczególności badań dotyczących podstaw reform szkolnictwa i oświaty, a mianowicie: **nad procesem nauczania** (W. Okonia), **nad aktywizacją ucznia w procesie nauczania** oraz **związkiem nauczania szkolnego z praktyką** (K. Lecha i I. Altszuler) w zakresie **elementarnego nauczania i pracy domowej ucznia** (J. Zborowskiego), **nad nauczaniem zespołowym** (J. Bardeckiego), **nad politechnizacją nauczania w szkołach wiodących i eksperymentalnych** (T. Nowackiego, R. Polnego, I. Szaniawskiego, A. Lewina, W. Szczerby), **nad audiowizualnym upogładowieniem procesu nauczania** (E. Fleminga i T. Woźnickiego) i in.

W nowym a popularnym u nas kierunku pedagogiki porównawczej mieści autor wyniki badań porównawczych doktryn pedagogicznych (Suchodolskiego i współautorów) oraz systemów oświatowych w rozmaitych krajach (monografie: B. Nawroczyńskiego — **Szkolnictwo we Francji**, K. Kotłowskiego — **Szkolnictwo angielskie**, T. Wielocha — **Szkolnictwo radzieckie**, E. Dąbrowskiej — **Szkolnictwo czechosłowackie**, A. Mońka-Stanikowej — **Szkolnictwo belgijskie oraz studia porównawcze** M. Falskiego, M. Pęcherskiego i in.).

Do pedagogiki filozoficznej wreszcie Okoń zalicza prace dotyczące teleologii wychowawczej oraz epistemologii i metodologii nauk pedagogicznych.

Pedagogika filozoficzna potraktowana przez Okonia na równej płaszczyźnie z innymi kierunkami pedagogiki, stanowi pogranicze między kierunkami omówionymi wyżej a dziedzinami pedagogiki. Można ją bowiem sensownie traktować jako jedną z dziedzin (najbardziej syntetyczną) pedagogiki ogólnej. Tu niewątpliwie mieści się cała twórczość B. Suchodolskiego, wzbogacona ostatnio o nowe dzieło **Narodziny filozofii człowieka** — 1963, oraz kilka cennych prac metodologicznych innych autorów: K. Sośnickiego **Podstawowe prawidłowości pedagogiki**, a zwłaszcza gruntowne studium I. Szaniawskiego **Model i metoda** — 1965, stanowiące uogólnienie długoletnich badań autora nad nauczaniem politechnicznym i produkcyjnym oraz kontynuację pracy **Humanizacja pracy**

a funkcja społeczna szkoły przewyższającą tradycyjną dydaktykę przez połączenie systemu klasowo-lekcyjnego, zespołowo-laboratoryjnego i brygadowo-produkcyjnego w tzw. **trynitarny model dydaktyczny** K. Marksa syntetyzujący teorię kształcenia ogólnego, zawodowego i politécnicznego, tzn. sprzęgający szkołę z fabryką.

Rozpatrywanie rozwoju nauk pedagogicznych w kategoriach kierunków jest niewątpliwie uzasadnione. Pozwala bowiem na ukazanie wzajemnych stosunków między poszczególnymi dyscyplinami zajmującymi się badaniem procesów wychowawczych, pozwala też na wyodrębnienie rozmaitych aspektów dorobku pedagogicznego. Dorobek ten zwłaszcza z ostatnich lat szczególnie zaś takiego wyodrębnienia wymaga. Niemniej systematyka kierunków w naszych naukach nie została jeszcze doprowadzona do zadowalających rozwiązań. Niezbędną jest rzeczą wydzielić kierunki pedagogiki od jej nauk sojusznicznych. Rozróżnienia wymaga np. pojęcie pedagogiki psychologicznej od pojęcia psychologii wychowawczej, czy rozwojowej, pojęcie pedagogiki społecznej od socjologii wychowania.

Dyskusja nad rozróżnieniem tych pojęć sięga odległej przeszłości i jest jeszcze aktualna, inny bowiem charakter mają prace np. pedagogów socjologizujących (społecznych), a inny socjologów wychowania. Niekiedy dyskusja ta ma doniosłe znaczenie praktyczne, ostatnio np. toczył się i nie skończył jeszcze spór, czy historię wychowania jako specjalizację zaliczyć do pedagogiki czy do historii.

W analizie rozwoju badań nad procesami wychowawczymi w naszym dwudziestolecu rozróżnienie tych pojęć pozwala ukazać niektóre swoiste prawidłowości odnośnie wzajemnego uzupełniania się w tych badaniach rozmaitych dyscyplin — na to np., że w okresie przełomu pomysłowość prac badawczych — nad wychowaniem przedszkolnym i wszechszkolnym zawdzięczamy psychologom środowisk — warszawskiego (M. Żebrowska i in.), krakowskiego (Szuman i współpracownicy), poznańskiego (Kowalski), że oświecenie roli wychowania, szkoły i nauczyciela na kształtujących się Ziemiach Zachodnich — jak również przemian systemów szkolnych w rejonach uprzemysłowionych, procesów selekcyjnych w szkolnictwie, że wreszcie żywy ruch w zakresie pedagogiki szkoły wyższej ma swoje źródło w zainteresowaniach rozmaitych fachowców (w szczególności w zakresie nauk ścisłych) poprawą wyników nauczania i stopniowo dopiero przeniósł się do pedagogów — specjalistów i socjologów, czego wyrazem jest znana praca Szczepańskiego **Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia**. Przypatrzymy się bliżej temu zagadnieniu na przykładach szeregu konkretnych prac. Nie ma wątpliwości, że tego rodzaju powszechnie znane prace, jak S. Bailey'a **Psychologia wychowawcza w zarysie**, S. Szumana **Psychologia wieku przedszkolnego** i **Psychologia wieku szkolnego**, J. Pietera **Poznanie środowiska wychowawczego** (Wrocław — Kraków 1960) i **Psychologia uczenia się** (Warszawa 1961) należą do psychologii, mimo, że zajmują się procesami wychowawczymi. Z prac autorów młodszej generacji np. środowiska poznańskiego zaliczymy tu M. Tyszkowej **Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka** (Warszawa 1964), czy H. Baczyńskiej **Rozwój mowy pisanej** (Warszawa 1965).

Do pedagogiki psychologicznej natomiast bez wahania zaliczyć możemy za Okoniem M. Grzegorzewskiej **Pedagogikę niewidomych**, jak również prace z zakresu terapii wychowawczej J. Doroszewskiej. Z prac autorów młodszej generacji należy tu świeżo opublikowana rozprawa H. Muszyńskiego o **Teoretyczne problemy wychowania moralnego** — Warszawa 1966 — oparta na gruntowych podstawach psychologii społecznej.

Analogicznie dzieła J. Chałasińskiego **Społeczeństwo i wychowanie**, czy J. Szczepańskiego **Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia** (Warszawa 1963) należą bez zastrzeżeń do socjologii i nie sposób zaliczyć je do nauk pedagogicznych czy nawet pedagogiki społecznej z tego tytułu, że zajmują się badaniem procesów wychowawczych.

Pośród księzek dotyczących nauczyciela i jego osobowości takich jak praca zbiorowa **Osobowość nauczyciela** (zawierająca rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Myślakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baley'a w opracowaniu W. Okonia, II wyd. Warszawa 1962), studium **Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach Zachodnich** A. Kwileckiego, monografia **O pozycji społecznej nauczyciela** J. Woskowskiego (Warszawa 1964) pierwsza należy niewątpliwie do psychologii, dwie pozostałe do socjologii.

W porównaniu z wymienionymi pracami socjologicznymi J. Chałasińskiego, J. Szczepańskiego, A. Kwileckiego, czy J. Woskowskiego do pedagogiki społecznej zaliczymy np. prace zawarte w X tomie Studiów Pedagogicznych pod wspólnym tytułem **Środowisko wychowawcze** pod redakcją R. Wróczyńskiego (Wrocław — Warszawa — Kraków 1963) jak również prace VIII tomu Studiów Pedagogicznych zatytułowanego **Problemy pedagogiczne i społeczne pracy szkoły w środowisku wiejskim** pod redakcją W. Szczerby (Wrocław 1960). Tu też wypada zaliczyć całą literaturę z zakresu oświaty dorosłych, prócz pozycji wyraźnie socjologicznych dotyczących np. kultury masowej czy wolnego czasu takich jak: A. Kłósowski **Kultura masowa**. Znajdują tu miejsce przede wszystkim takie pozycje jak E. Harwasa **Kształcenie dorosłych a społeczny system wychowania** (Poznań 1959), **Oświata i kultura dorosłych** pod redakcją K. Wojciechowskiego (Warszawa 1959), **Pedagogika dorosłych** pod redakcją K. Wojciechowskiego (Warszawa 1962), T. Ubańczyka **Dydaktyka dorosłych** — Wrocław — Warszawa — Kraków 1965 i in.).

Przegląd rozmaitych prac zajmujących się procesami wychowawczymi nasuwa pytanie, jakie to kryteria decydują o zaliczeniu konkretnych pozycji do takich czy innych nauk, a wśród nich do pedagogiki oraz jej kierunków i dziedzin. Znależenie tych kryteriów winno wskazywać na różnice między naukami nie należącymi do nauk pedagogicznych w węższym znaczeniu, a zajmującymi się m. in. procesami wychowawczymi (takimi naukami przede wszystkim jak psychologia i socjologia) a między naukami pedagogicznymi (w tym węższym znaczeniu). Powinno ono również wskazać na istotę kierunków pedagogiki oraz na różnicę między nimi a dziedzinami pedagogiki. Pytania o te kryteria są nad wyraz aktualne ze względu na przebogatą i bardzo różnitą literaturę, narosłą w szczególności w ostatnich latach i stale przyrastającą w tempie, za którym nie nadążają

prace systematyzujące ją. Wszakże próby podsumowania dorobku pedagogicznego 20-lecia Polski Ludowej wzmacniają poczucie potrzeby jak i wskazują na drogi poszukiwania tych kryteriów, a raczej odnalezienia ich jako oczywistych w nauce w ogóle, a zagubionych w pedagogice.

O przynależności konkretnego dzieła do określonej nauki decyduje to, w jakim stopniu opiera się ono na systemie wiedzy i metodzie badawczej tej nauki oraz w jakim stopniu wzbogaca ono ten system wiedzy i ewentualnie doskonalą odpowiadające mu metody badawcze. Wszakże odpowiedź na takie pytanie w odniesieniu do konkretnego dzieła nie jest prosta. Poszczególne prace bowiem w bardzo rozmaitym stopniu reprezentują systemy wiedzy i metody badawcze takiej czy innej nauki, a często graniczą między rozmaitymi naukami. To ostatnie odnosi się przede wszystkim do prac z zakresu pedagogiki, której system wiedzy i metody badawcze są w porównaniu z innymi naukami mniej określone i która w szczególnie sposób opiera się na szeregu innych nauk.

Ze względu na stopień przyporządkowania konkretnych prac dotyczących procesów wychowawczych — w dorobku naszej nauki ostatnich lat możemy wyróżnić ich trzy kategorie, a mianowicie:

1. prace reprezentujące w pełni system wiedzy i metodę badawczą nauk pozapedagogicznych przede wszystkim psychologii, socjologii i historii, po prostu prace psychologów, socjologów, historyków dotyczące wychowania,

2. prace w zasadzie pedagogiczne, lecz odwołujące się w niższym albo wyższym stopniu do systemu wiedzy i metod badawczych którejs z nauk pozapedagogicznych (psychologii, socjologii, historii), po prostu prace pedagogów o nachyleniu psychologicznym, bądź socjologicznym, bądź historycznym,

3. prace czysto pedagogiczne, ujmujące procesy wychowawcze w sposób swoisty — filozoficzny albo terenowo-badawczy — przy równomiernym wykorzystaniu dorobku i metod badawczych wszystkich nauk zajmujących się wychowaniem bez ukierunkowania na taki czy inny aspekt, po prostu prace pedagogów badających procesy wychowawcze na podłożu wyników nauk współdziałających z pedagogiką.

Ten trójkrotny podział wydziela poza zakres nauk pedagogicznych prace pierwszej kategorii zilustrowanej wyżej przykładami prac psychologicznych i socjologicznych oraz wskazuje na to, że kierunki pedagogiki charakteryzują się cechami prac drugiej kategorii. W zależności od zróżnicowania nachylenia prac — w zasadzie pedagogicznych ku filozofii, psychologii, socjologii kształtują się kierunki pedagogiki: filozoficzny, psychologiczny, socjologiczny. Dziedziny pedagogiki, o których oddzielnie, wydziela się natomiast na zasadzie odrębności zakresów badanych zjawisk i procesów — w ramach prac drugiej i trzeciej kategorii tzn. w zakresie pedagogiki i jej zróżnicowanych kierunków. Jest rzeczą oczywistą, że do nauk pedagogicznych nie możemy zaliczyć prac reprezentujących takie autonomiczne nauki jak psychologia czy socjologia, które rozwinęły specjalne, ale własne dziedziny w zakresie badań wychowawczych procesów — psychologię wychowawczą i psychologię rozwojową oraz socjologię wychowania i socjologię rozwoju dzieci i młodzieży

(znacznie zaawansowaną w socjologii anglosaskiej). Na dowolne zaliczenie takich prac do nauk pedagogicznych nie pozwala ich treść reprezentująca systemy wiedzy oraz metody badawcze — psychologiczne i socjologiczne. Nie zakceptują też takiego zaliczenia autorzy pracy — psychologowie i socjologowie.

Wszakże systemy wiedzy i metody badań rozmaitych nauk jako podstawa odniesienia konkretnych prac są w nierównym stopniu określone co do ich autentyczności. Odnosi się to przede wszystkim do samej pedagogiki ogólnej, a w konsekwencji do jej kierunków. Brak bowiem odpowiedniej podstawy odniesienia po stronie pedagogiki utrudnia oddzielenie konkretnych prac — na podstawie ich treści — jako pedagogicznych o danym nachyleniu kierunkowym od prac należących do nauk stanowiących podstawę ukierunkowania tych pierwszych. Te to względy decydują o szczególnych trudnościach odróżnienia niektórych kierunków pedagogiki od dziedzin odnośnych nauk pozapedagogicznych zajmujących się procesami wychowawczymi, np. pedagogiki psychologicznej od psychologii wychowawczej i psychologii rozwojowej oraz pedagogiki społecznej od socjologii wychowania. W tych to przypadkach kryterium pomocniczym w identyfikacji konkretnych prac jest kierunek specjalizacji autora, a nieraz nawet zakładu naukowego, w którym on jest zatrudniony jako pracownik nauki. Kryterium to ma szczególnie doniosłe znaczenie właśnie w naukach pedagogicznych, gdyż w zakładach pedagogiki w szczególnie dużej liczbie jako pracownicy nauki zatrudnione są osoby z wykształceniem psychologicznym lub socjologicznym. Zajmowanie stanowiska pracownika nauki w zakładach pedagogicznych przez rozmaitych specjalistów nie pozostaje bez wpływu na charakter ich twórczości naukowej, z konieczności bowiem ukierunkowuje działalność badawczą i rozwija system społecznych sił determinujących ją — system tzw. społecznych stosunków nauki.

Względy ukazane wyżej tłumaczą w wysokim stopniu wielką rozmaitość prac w naszych naukach pedagogicznych ostatnich lat oraz trudności zakwalifikowania licznych z nich do nauk pedagogicznych, bądź też do nauk pozapedagogicznych, współdziałających z pedagogiką. **Prace R. Wyorczyńskiego** i jego współpracowników na temat środowisk wychowawczych zaliczamy do pedagogiki społecznej, a nie do socjologii wychowania nie tylko na podstawie ich zasadniczo pedagogicznego charakteru, ale również na podstawie pedagogicznej fachowości ich autorów. Na niemale natomiast trudności natrafiamy, gdy np. chcemy orzec, czy znana powszechnie praca **Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko J. Konońnickiego**, jako pedagoga z urzędu a psychologa z wykształcenia, należy do psychologii klinicznej, czy do pedagogiki specjalnej, albo czy głośna praca **Proces nauczania W. Okonia** pedagoga z urzędu i wykształcenia, w znacznym stopniu nachylona ku psychologii, należy do dydaktyki ogólnej czy do dydaktyki psychologicznej jako dziedziny pedagogiki psychologicznej.

Jest rzeczą charakterystyczną, że przewyciężanie — w okresie przełomu — idealistycznych jednostronnych systemów pedagogiki biologistycz

nego, psychologistycznego, kulturalistycznego, socjologistycznego nie oznacza zaniku nachyleń prac pedagogicznych ku naukom pozapedagogicznym — biologii, psychologii, socjologii i in. Przeciwnie, na nowym etapie po przygotowaniu materialistyczno-historycznych podstaw — w procesie rozwoju nauki na gruncie pedagogiki przejawia się niezwykle urozmaicona mozaika o zróżnicowanych co do kierunku i stopnia nachylenia ku różnym naukom. Zróżnicowanie to nie prowadzi wszakże do jednostronności ani do wykluczenia się sprzecznych systemów lecz jest wyrazem dyferencjacji sposobów ujmowania problemów i stanowisk teoretycznych, odwołujących się do różnych aspektów naukowych przy równoczesnej ich integracji, szczególnie charakterystycznej dla pedagogiki. To zróżnicowanie aktualizujące się na podłożu integrującego współdziałania jest zjawiskiem normalnym, charakterystycznym dla procesu rozwojowego współczesnej nauki, a przede wszystkim pedagogiki w szczególnie wysokim stopniu powiązanej z różnymi naukami współdziałającymi z nią.

Uporządkowanie całego dorobku pedagogiki 20-lecia, zwłaszcza jego ostatniego okresu, w którym bujny rozwój wszystkich nauk zajmujących się badaniem procesów wychowawczych wyraził się nie tylko w ogromnej ilości, ale również w olbrzymim zróżnicowaniu jakościowym prac, jest aktualne i nad wyraz potrzebne dla dalszego postępu pedagogiki. Jest aktualne ze względu na wspomniane nagromadzenie i stałe narastanie prac szczegółowych, za którym nie nadążają opracowania syntetyzujące (wspominane już prace takich autorów jak B. Suchodolski, K. Sośnicki, I. Szaniawski, K. Kotłowski i in.).

Pożądane jest dlatego, że pozwoliłoby niewątpliwie nie tylko głębiej ocenić istniejące już prace według ogólnych kryteriów naukowych, ale również przygotować bardziej szczegółowe kryteria dla pedagogiki, sprecyzować bliżej pojęcia kierunków pedagogiki, a tym samym odróżnić je od pozapedagogicznych nauk współpracujących z pedagogiką i w konsekwencji pogłębić rozeznanie co do systemu wiedzy i metod badawczych pedagogiki tak niezbędne dla dalszego jej postępu.

Takie uporządkowanie dorobku 20 lecia jest wszakże niełatwe. Nie może bowiem dokonać się metodą teoretycznych rozważań, lecz wymaga gruntownej analizy licznych konkretnych prac odnośnie do sposobu stawiania problemów, metod badawczych, kierunku i stopnia odwoływania się do takich czy innych nauk bądź też autonomicznego wielostronnego ujmowania procesów wychowawczych przy równomiernym odwoływaniu się do całokształtu wiedzy o nich itd.

Niniejszy artykuł, którego celem jest dać ogólny obraz dorobku nauk pedagogicznych 20-lecia Polski Ludowej nie może oczywiście spełnić tak ogromnego zadania, które wymaga systematycznego studium. Autor pragnie wszakże wskazać w nim na samo zagadnienie i jego doniosłość na podstawie wstępnej, próbnej klasyfikacji — na przykładach niektórych prac — podstawowych kierunków pedagogiki i odróżnienia ich od dziedzin wychowania nauk pozapedagogicznych współpracujących z pedagogiką.

DZIEDZINY PEDAGOGIKI

Kierunkiem pedagogiki nazywamy pedagogiczne badanie procesów wychowawczych odwołujące się do systemu wiedzy i metod badawczych którejs z nauk pozapedagogicznych współpracujących z pedagogiką. Różniamy więc kierunki pedagogiki ze względu na sposób podejścia do przedmiotu badania.

Dziedziny pedagogiki natomiast różnicują się według zakresów faktów (systemów działalności wychowawczej) obejmowanych badaniami. Należą tu przykładowo: ogólna teoria wychowania (pedagogika ogólna) wraz z dziedzinami szczegółowymi, takimi jak teoria wychowania moralnego, teoria wychowania estetycznego, teoria wychowania fizycznego; teoria nauczania (dydaktyka ogólna) oraz metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania, pedagogika przedszkola, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika szkoły średniej, zwłaszcza ostatnio aktualna pedagogika kształcenia zawodowego, pedagogika szkoły wyższej, studiowania zaocznego, korespondencyjnego itp. pedagogika szkolnictwa specjalnego zróżnicowana na dziedziny podrzędne — wychowanie umysłowo upośledzonych, niewidomych, głuchych i głuchoniemych, rewalidacji chorych, resocjalizacji moralnie zaniedbanych i społecznie wykołejonych; pedagogika pracy (politechnizacji) i przemysłu, pedagogika wolnego czasu itd.

Jest rzeczą jasną, że dziedziny pedagogiki w stosunku do jej kierunków nie wykluczają się, lecz zazębiają wzajemnie. Każda bowiem z konkretnych prac badawczych zajmująca się faktami wychowawczymi określonego zakresu może być mniej albo więcej nachylona ku którejs z nauk pozapedagogicznych współpracujących z pedagogiką. Tak np. wspomniana książka H. Muszyńskiego **Teoretyczne problemy wychowania moralnego** reprezentuje określoną dziedzinę wychowania (moralnego), równocześnie jest w poważnym stopniu nachylona ku psychologii społecznej.

Czyniąc przegląd dziedzin pedagogiki zróżnicowanych i stale różnicujących się w naszej praktyce i teorii pedagogicznej łatwo zauważyć, że na podłożu dziedzin od dawna znanych, a nieraz ostatnio u nas nawet zaniedbanych (jak np. pedagogika i dydaktyka wczesnoszkolna) zaznaczają się dziedziny nowe, stanowiące wynik bujnego rozwoju badań naukowych ostatnich lat, takie jak pedagogika szkoły wyższej, pedagogika pracy czy przemysłu, pedagogika wolnego czasu i kultury masowej, pedagogika resocjalizacyjna czy penitencjarna. Podstawowym czynnikiem rozwoju tych nowych dziedzin pedagogiki (a poniekąd również zastoju niektórych tradycyjnych) jest charakterystyczne dla naszej nauki ostatniego z trzech uwzględnionych okresów zaangażowanie nauk pedagogicznych w realizację reformy systemu wychowania i oświaty ściśle powiązaną z postępow społeczeństwa i gospodarczym i technicznym naszym krajem.

W procesie tego rozwoju różnicowanie się dziedzin pedagogiki (zwłaszcza pojawienie się dziedzin nowych) było i jest bez trudu dostrzegalne. Nielatwe natomiast jest dokonanie wyczerpującej i jednolitej systematyki dziedzin pedagogiki. Trudno bowiem znaleźć dla wszystkich kategorii dzia-

talności wychowawczej i odpowiadających im dziedzin pedagogiki wspólną zasadę podziału. Przyjęcie jako podstawy klasyfikacji tradycyjnego podziału czynności pedagogicznych — ze względu na ich cel — na wychowawcze i kształcące oraz odpowiadającego mu podziału pedagogiki na teorię wychowania i teorię nauczania prowadzi w konsekwencji do tego, że jedno z pozostałych dziedzin pedagogiki mieszczą się co do zakresu badań faktów w jednej bądź w drugiej z nich, inne zaś krzyżują się z nimi. Mieszczą się w teorii wychowania — teoria wychowania moralnego, teoria wychowania estetycznego, teoria wychowania fizycznego — w teorii nauczania — metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania, krzyżują się zaś z każdą z nich dziedziny wydzielone na zasadzie różnicowania instytucji wychowawczych przeznaczonych dla rozmaitych kategorii wychowanków, takie jak pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna, szkoły wyższej, specjalna wraz z dziedzinami podrzędnymi, opieki społecznej, resocjalizacyjna itd., jak również dziedziny wydzielone na zasadzie jakościowego różnicowania czynności wychowawczych, takie jak pedagogika pracy czy przemysłu, pedagogika kultury masowej, czy wolnego czasu itp. Każda z dziedzin ostatnich dwóch kategorii obejmuje bowiem czynności pedagogiczne wchodzące w zakres dwóch dziedzin przyjętych wyżej jako podstawowych — teorii wychowania i teorii nauczania. I tu wszakże należy się zastrzec co do trudności dodatkowych. Tak np. czynności objęte podrzędnymi dziedzinami wychowania mają swój aspekt dydaktyczny (szczególnie silnie występuje on np. w wychowaniu fizycznym) i odwrotnie, powszechnie wiadomo, że w każdej czynności dydaktycznej zawarty jest element wychowawczy. Na trudności tego rodzaju wskazuje szczególnie jasno zestawienie takich pojęć jak nauczanie poprzez zespół i wychowanie w zespole.

Podobnie jak odnośnie do kierunków pedagogiki — artykuł niniejszy nie podejmuje próby logicznego usystematyzowania ani ukazania pełnego dorobku wszystkich przejawiających się w literaturze dziedzin pedagogiki. Również tu autor pragnie jedynie wskazać na potrzebę i trudności podjęcia takiego zadania w warunkach, które zaistniały w wyniku bogatego różnicowania się w ostatnich latach 20-lecia badań przy nie nadążaniu prac syntetyzujących.

Przedewszystkim podstawowa trudność usystematyzowania tak kierunków jak dziedzin pedagogiki wynika ze słabego określenia przedmiotu i zadań tej nauki. Określiliśmy kierunek pedagogiki jako pedagogiczne badanie procesów wychowawczych nachylone ku którejś z nauk współpracujących z pedagogiką. Wskazaliśmy również na potrzebę odróżnienia prac pedagogicznych mniej albo bardziej nachylonych ku takiej czy innej z tych nauk od prac zajmujących się procesami wychowawczymi, lecz nie należących do pedagogiki, a stanowiących jedną z dziedzin (dziedzinę dotyczącą wychowania) tamtych nauk.

Jest jednak rzeczą oczywistą, że wszelkie próby w tym kierunku muszą być bezskuteczne, dopóki przedmiot i zadania, a w ślad za tym zakres systemu wiedzy pedagogiki nie zostanie jednoznacznie określony. Trzeba wiedzieć czym jest pedagogika, jaki jest jej przedmiot badań i sposób jego ujmowania, jakie sobie stawia problemy, jaki jest jej system wiedzy,

aby móc orzec czy konkretna praca, dotycząca takiej czy innej dziedziny faktów wychowawczych, należy do pedagogiki czy do którejś z nauk pozapedagogicznych współpracujących z pedagogiką oraz w jakim stopniu — należąc w zasadzie do pedagogiki, odwołuje się do takiej czy innej nauki zajmującej się procesami wychowawczymi, czyli w jakim stopniu reprezentuje ona taki czy inny kierunek pedagogiki.

Innymi słowy chcąc określić przynależność konkretnej pracy do takiej czy innej nauki zajmującej się wychowaniem, to znaczy jej kierunek i stopień odniesienia do jednej z trzech wyżej wymienionych kategorii prac, trzeba znać definicje odnośnych nauk — nie tylko sojuszniczek pedagogiki (psychologii, socjologii, historii i in.), lecz również i przede wszystkim samej pedagogiki oraz jej kierunków. Na podłożu prawidłowego odniesienia konkretnej pracy do pedagogiki i ewentualnie takiego czy innego z jej kierunków możliwe jest właściwe zaliczanie jej do takiej czy innej dziedziny pedagogiki.

Ponieważ zagadnienie przedmiotu, zadań i metod pedagogiki ma, jak widzimy, podstawowe znaczenie dla systematyki, tak jej kierunków jak i dziedzin, rozpatrujemy je dopiero w niniejszym rozdziale na temat dziedzin pedagogiki. Należąc do ogólnej teorii wychowania mieści się ono bowiem wraz z nią na pograniczu między kierunkami i dziedzinami pedagogiki. Stanowi punkt wyjścia oraz przedmiot odniesienia dla jednych i drugich. W pewnym przypadku, mianowicie gdyby uwzględnić podział pedagogiki na dziedziny ze względu na rodzaj problematyki, ogólną teorię wychowania wraz z zagadnieniami metodologicznymi można by potraktować jako jedną z dziedzin pedagogiki, mianowicie jako dziedzinę uogólnień z dziedzin szczegółowych. Przypadek ten również uzasadnia uwzględnienie podstawowych zagadnień metodologicznych w niniejszym rozdziale.

Czym jest tedy pedagogika w porównaniu z innymi naukami zajmującymi się wychowaniem?

W dorobku 20-lecia znajdujemy szereg pozycji metodologicznych przygotowujących grunt dla odpowiedzi na to pytanie. Przygotowują go zarówno prace poświęcone marksistowskiej krytyce burżuazyjnych teorii wychowania, takie jak B. Suchodolskiego **Pedagogika na miarę naszych czasów** — 1959, albo jak zbiór prac (S. Jedlewskiego, K. Kotłowskiego, S. Kowalskiego, T. Pasierbińskiego, A. Rutkowskiego) zawartych w VII tomie Studiów Pedagogicznych — 1959, jak również prace przygotowujące pozytywne przesłanki metodologiczne pedagogiki socjalistycznej — B. Suchodolskiego **U podstaw materialistycznej teorii wychowania** — 1957, tegoż autora **Wychowanie dla przyszłości** — 1960, K. Sośnickiego **Istota i cele wychowania** — 1964, K. Kotłowskiego **Podstawowe prawidłowości pedagogiki** — 1964, I. Szaniawskiego **Model i metoda** — 1965, i in. Bezpośrednio zagadnienie przedmiotu, zadań i metod pedagogiki było przedmiotem dwóch wspomnianych już dyskusji, a mianowicie pierwszej z r. 1959 na łamach **Naszej Szkoły** zagajonej przez M. Kreutza jako psychologa, który sprowokował szereg wypowiedzi pedagogów swoją negacją autonomicznego charakteru pedagogiki oraz drugiej z roku 1963 zapoczątkowanej artykułem B. Sucho-

dolskiego **O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych** (Ruch Pedagogiczny — 1963 nr 2). Aczkolwiek wymienione prace a zwłaszcza wspomniane dyskusje dużo wniosły do zagadnienia odrębności metodologicznej pedagogiki jako nauki, to jednak różnice co do przedmiotu, zadań i metod pedagogiki w porównaniu z innymi naukami zajmującymi się procesami wychowawczymi nie zostały jednomyślnie określone. Wśród rozmaitych wypowiedzi na ten temat dominuje u pedagogów stanowisko, że pedagogika w porównaniu z innymi naukami zajmującymi się wychowaniem charakteryzuje się tym, że badając prawidłowości procesów wychowawczych ingeruje praktycznie w działalność wychowawczą i wpływa na jej doskonalenie się. Aczkolwiek ingerujący charakter badań pedagogicznych jest istotny i swoisty, to nie charakteryzuje on wyłącznie pedagogiki jako nauki. W miarę pogłębiania się związku teorii z praktyką wszystkie nauki mniej albo więcej ingerują praktycznie w badaną rzeczywistość. Uznając swoistość praktyczno-ingierującej funkcji badań pedagogicznych autor (w ramach drugiej z dwóch wspomnianych dyskusji) w artykule pt. **Warunki rozwoju nauk pedagogicznych** (Ruch Pedagogiczny — 1963 nr 4) próbował wskazać na inną jeszcze podstawę autonomicznego charakteru pedagogiki. Wskazał mianowicie na integrującą funkcję badań pedagogicznych tak syntetyzujących wyniki badań empirycznych innych nauk badających procesy wychowawcze (biologii, psychologii, socjologii, historii), jak również własnych badań empirycznych. Swoisty charakter pedagogiki decydujący o jej autonomiczności w stosunku do innych nauk polega w ujęciu autora na tym, że gdy nauki pozapedagogiczne badają procesy wychowawcze w określonych aspektach (biologicznym, psychologicznym, socjologicznym) to pedagogika korzystając z wyników badań tamtych nauk analizuje owe procesy we wszystkich możliwie aspektach.

Przyjęcie tej podstawy autonomicznego charakteru pedagogiki przejawiającej się wyraźnie w tendencjach rozwojowych pedagogiki współczesnej stwarza właściwą płaszczyznę dla systematyzacji kierunków i dziedzin pedagogiki. Tak pojęta pedagogika — jej metodologiczne założenia i odpowiadający im system wiedzy stanowią bowiem punkt wyjścia i podstawę dla uznania konkretnych prac za pedagogiczne w zakresie takiej, bądź innej dziedziny oraz za reprezentujące taki bądź inny kierunek pedagogiki — ze względu na swoje nachylenie ku którejś z nauk z pedagogiką współpracujących.

Na tak przygotowanym gruncie jasno zarysowują się w analizie narażających prac przekształcenia dziedzin pedagogiki krzyżujących się zmienne z jej kierunkami.

Analiza naszego dorobku pedagogiki ostatnich lat prowadzona w tym kierunku ukazuje w pełni dynamikę rozwoju badań w rozmaitych dziedzinach — zarówno od dawna uprawianych, jak również nowych, które pojawiły się i pojawiają na gruncie aktualnych przemian i potrzeb naszego kraju.

Ogólnej pedagogice podporządkowują się w swoim rozwoju, a równocześnie stwarzają grunt dla jej rozwoju, dziedziny jej podrzędne. Po stronie teorii wychowania tradycyjne, normatywnie stawiane zagadnienia

wychowania społecznego, moralnego, estetycznego, fizycznego przechodzą w dziedziny odpowiednio ukierunkowane, szukające gruntownych podstaw w naukach sojuszniczych pedagogiki, psychologii, socjologii, fizjologii, anatomii. Tworzą się zwarte koncepcje teoretyczne określonych dziedzin w takich pracach jak wspomniane już H. Muszyńskiego **Teoretyczne problemy wychowania moralnego**, I. Wojnarowej **Estetyka i wychowanie** — 1964, czy R. Trześniowskiego **Rozwój fizyczny i sprawność młodzieży polskiej** — 1961. Bujnie rozwijały się zaznaczając się coraz bardziej jako specjalna dziedzina teorii wychowania — badania pedagogiczne (częściowo ukierunkowane na psychologię i socjologię małej grupy) nad wychowaniem w zespole i klasie szkolnej, których wyniki znajdujemy w pracach A. Lewina na temat **wychowania kolektywnego**, w monografiach H. Muszyńskiego **Wychowanie moralne w zespole** — 1964, Z. Zaborowskiego **Stosunki społeczne w klasie szkolnej** — 1965 i szeregu innych.

Po stronie teorii nauczania na tle rozwoju dziedzin o dużej tradycji — metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów: języka polskiego (M. Pęcherski), literatury (W. Szyszkowski), matematyki (Z. Krygowska), geografii (M. Czeakańska) i in. w dziedzinach wychowania przedszkolnego i szkolnego zaznaczyły się trzy dominujące problemy stanowiące zaczątki specjalnych dziedzin dydaktyki.

Pierwszy z nich to problem aktywności i samodzielności ucznia w procesie nauczania rozwiązany konsekwentnie w szeregu prac K. Lecha (m. in. w pracy **Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką** — 1960), zmierzających do syntetycznego systemu dydaktyki ogólnej **System nauczania** — 1964, jak również w pracach innych autorów, takich jak J. Barteckiego **Aktywizacja procesu nauczania przez zespoły uczniowskie** — 1958, A. Kamińskiego **Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej** — 1960, Cz. Kupisiewicza **O efektywności nauczania problemowego** — 1960 i in.

Drugi z tych dominujących problemów dotyczy trudności i niepowodzeń dydaktycznych. Wśród prac z tej dziedziny dominują: J. Konopnickiego (oprócz już wspomnianej, wychodzącej poza zakres dydaktyki pracy **Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko**) **Problem opóźnienia w nauce szkolnej** — 1961, Cz. Kupisiewicza **Niepowodzenia dydaktyczne — przyczyny oraz niektóre środki zaradcze** — 1964.

Problematyka trzeciego rodzaju nawiązująca do zagadnień samodzielności ucznia (zwłaszcza w pracach K. Lecha) dotyczy politelnizacji i wychowania przez pracę. Stanowi ona główny nurt badań związanych ze współczesnymi reformami szkolnymi. Rozwija się od zagadnień kształcenia politelnicznego prezentowanych w pracach I. Szaniawskiego **Kształcenie politelniczne a praca ręczna** — 1959 oraz **Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły** — 1962, T. Nowackiego **Wychowanie przez pracę** — 1964, R. Polnego **Drogi rozwoju teorii i praktyki kształcenia politelnicznego** — 1961, prowadzi przy tym do zapowiadającej się nowej dziedziny pedagogiki pracy czy pedagogiki przemysłu, obejmującej w zakresie dydaktyki przede wszystkim zagadnienia kształcenia

zawodowego implikującego wszakże szeroki wachlarz problemów dotyczących społecznych warunków pracy i szkolenia zawodowego, a więc wymagających odwoływania się przede wszystkim do socjologii. Wśród znanych prac T. Nowackiego, R. Polnego i in. na uwagę zasługuje tu monografia L. Lej i **Kształtowanie kadr zawodowych w konińskim i tarnobrzesckim rejonie przemysłowym** — 1964.

Na gruncie tego nurtu wiążącego prace badawcze pedagogiki i innych nauk zajmujących się wychowaniem z rozwojem produkcji w ostatnich latach naszego 20-lecia rozwinęły się szeroko zakrojone zespołowe badania w rejonach uprzemysłowionych (Konin — Turek, Tarnobrzeg, Płock), prowadzone przez Komitet Badań Rejonów Uprzemysłowionych oraz pracownię Socjologii Wsi PAN, w których biorą udział zespoły pedagogów ośrodka krakowskiego (M. Siemiński i in.) oraz poznańskiego (S. Kowalski i in.). Wyżej wymieniona praca L. Lej powstała właśnie w ramach tegoż zespołu poznańskiego.

Z rozwojem badań pedagogicznych w rejonach przemysłowych wiąże się zaznaczająca się w ostatnim czasie szczególnie silna dynamika zainteresowań szkołą i środowiskiem, zwłaszcza środowiskiem wiejskim, wyrażająca się poza wcześniejszymi monografiami W. Szczerby **Szkoła na wsi** — 1957 i St. Ignara **Historia szkoły w Łaznowie** — 1959 — w pracach nowszych — we wznowionej i zaktualizowanej monografii W. Szczerby **Szkoła socjalistyczna na wsi** — 1965, jak również w pracach zbiorowych, np. zawartych w tomie VIII Studiów Pedagogicznych **Problemy pedagogiczne i społeczne pracy szkoły w środowisku wiejskim**, pod red. W. Szczerby — 1960, a zwłaszcza w pracach R. Wroczyńskiego i jego współpracowników, opublikowanych m. in. w tomie X Studiów Pedagogicznych pt. **Środowisko i wychowanie**, pod red. R. Wroczyńskiego — 1963.

W środowisku poznańskim ożywiony ruch badawczy nad szkolnictwem wiejskim, w szczególności nad szkołami rolniczymi rozwija S. Michalski, czego wyrazem jest m. in. jego publikacja **Pozaszkolne kształcenie rolnicze w Polsce Ludowej** — Poznań 1965 r.

W związku z powiązaniem prac badawczych pedagogiki ze zmianami społecznymi na wsi i w mieście, w szczególności z rozwojem rejonów uprzemysłowionych poważne zmiany zaznaczają się w dziedzinie „oświaty dorosłych”. Wynikają one z olbrzymiego tempa rozwoju rozmaitych form kształcenia pracowników przemysłu i rolnictwa (zaocznych, korespondencyjnych itp.) na wszystkich stopniach szkolnych poczynając od zasadniczych szkół zawodowych, a kończąc na studiach wyższych. Poza kontrolnymi problemami dotyczącymi przedmiotu i zakresu oświaty dorosłych w porównaniu z pedagogiką społeczną prace takie jak E. Harwas **Kształcenie dorosłych a społeczny system wychowania** — 1959, publikacja zbiorowa **Praca oświatowa dorosłych** pod red. M. Żytka — 1960, F. Urbączyka **Dydaktyka dorosłych** — 1965, uwzględniając obok form tradycyjnych oświaty dorosłych nowe problemy i nowe formy kształcenia (systematyczne kształcenie szkolne) przygotowują metodologiczne podstawy dla tej szczególnie dynamicznej w swym rozwoju dziedziny pedagogiki.

Nie wyczerpując w tej charakterystyce dziedzin pedagogiki, ani nie dokonując ich systematyki ograniczaliśmy się jak już wspomniałem, do próby wskazania — na tle ogólnych tendencji rozwojowych procesów badawczych — na niektóre przesłanki metodologiczne jako podstawę systematyki nauk pedagogicznych, ich kierunków i dziedzin.

Na koniec kilka uogólnień jako podsumowanie przedstawionej wyżej charakterystyki rozwoju naszych nauk pedagogicznych w okresie 20-lecia PRL. W rozwoju badań pedagogicznych dostrzeżliśmy szereg prawidłowości ogólnych:

1. Po przezwycięzeniu pedagogiki normatywnej, w zasadzie już w okresie międzywojennym, w 20-leciu PRL rozwój nauk pedagogicznych biegnie od filozoficznego syntetyzowania wyników badań empirycznych, nagromadzonych przez nauki współpracujące z pedagogiką do własnych badań empirycznych. W związku z tym pedagogika w swoim rozwoju, zwłaszcza w trzecim okresie 20-lecia, włączyła się systematycznie nie tylko w realizację reform szkolnych, ale również w sam nurt rozwoju społeczno-gospodarczego kraju, zmian stosunku — wieś—miasto, rozwoju rejonów uprzemysłowionych itd. W ten tok rozwoju prac badawczych włączyli się nie tylko zawodowi pracownicy nauki, ale również szerokie masy praktyków, zwłaszcza nauczycieli, organizujące badania wprost dla celów praktyki w tzw. szkołach wiodących i szkołach eksperymentalnych. Należy zauważyć, że ten wprost żywiołowy ruch nie znajduje dostatecznego oparcia o fachowe zakłady naukowe.

2. Z włączeniem się pedagogicznych prac badawczych w rozwój społeczno-gospodarczy kraju wiąże się zespołowy charakter tych badań. Pedagogika jako nauka integrująca w szczególnie wysokim stopniu powiązana jest w historii swego rozwoju jak i we współczesnych pracach z innymi naukami z nią współpracującymi. Planowa organizacja badań kompleksowych, prowadzonych w rozmaitych środowiskach wsi i miast m. in. w rejonach uprzemysłowionych, sprzyjała i sprzyja zarówno różnicowaniu się kierunków i dziedzin pedagogiki na gruncie nauk z nią współpracujących, jak również integrowaniu ich — choć jeszcze w niedostatecznym stopniu — przez ogólną teorię wychowania.

3. Wobec powodzi prac monograficznych tak publikowanych jak zwłaszcza niepublikowanych prac dyplomowych wnoszących nieraz zwłaszcza ze strony autorów — studentów zaocznych — nie nadążają za nagrodzonymi materiałami opracowania syntetyczne, wymagające zaangażowania zaawansowanych pracowników nauki.

4. Należy stwierdzić, że dorobek nauk pedagogicznych w okresie 20-lecia PRL wyraża się przede wszystkim w przezwycięzeniu idealistycznych przeżytków nauki, w ugruntowaniu naukowo-empirycznych podstaw dla prac badawczych i przede wszystkim w ostatnim okresie w ogromnym zróżnicowaniu prac ze względu na kierunki i dziedziny badań, stwarzających podstawę do dalszej syntezy i pogłębienia metodologii oraz systemu wiedzy pedagogiki.

**ROZWÓJ SZKOLNICTWA
W WOJEWÓDZTWIE
ZIELONOGÓRSKIM
W LATACH 1945–1964**

**TRADYCJE SZKOLNICTWA
POLSKIEGO W WOJEWÓDZTWIE
ZIELONOGÓRSKIM**

Wkilku miejscowościach tzw. Pogranicza, wchodzących obecnie w skład województwa zielonogórskiego powstały w latach międzywojennych szkoły polskie. Obszar ten pozostawał pod zaborem pruskim przez 152 lata. Niemcom udało się w tym czasie silnie zgermanizować miasta (np. Babi-most), gdyż w nich znajdowały się siedziby władz i urzędów, największy opór stawiali natomiast niezależni materialnie chłopci.

Niezamierzone znaczenie dla zachowania polskości mieszkańców Pogranicza miała polityka Bismarcka, który liczył, że przez wykup ziemi z rąk polskich oraz zgermanizowanie szkolnictwa rozprawi się szybko z żywiołem polskim. Na akcje Komisji Kolonizacyjnej, która do roku 1914 wydała na zakup ziemi dla osadników niemieckich 995 milionów marek — Polacy odpowiedzieli spotęgowanym wykupem ziemi z rąk niemieckich, traktując walkę o ziemię jako obowiązek patriotyczny. Ostatecznie w wyniku zmaganiań w stanie posiadania ziemi nie zaszły poważniejsze zmiany, a liczba ludności niemieckiej w latach 1897—1905 wzrosła o niecałe 2% podczas gdy ludność polska w tym samym czasie o przeszło 10%¹⁾. Walka przeciwko mowie polskiej prowadzona konsekwentnie od 1827 r. przez Bismarcka i jego następców doprowadziła do masowych strajków szkolnych na początku XX-stulecia i kompromitacji Prus.

Na podstawie dochowanych akt komisariatu w Kargowej można prześledzić jak przebiegały te procesy w tym dystrykcie. Walkę o zie-

1) W. Jakóbczyk

mię dokładnie scharakteryzował landrat powiatu babimojskiego w piśmie z dnia 30.I.1900 r. (Nr 939/II).

Pisał on:

„Zwraca uwagę, że postępująca parcelacja prowadzi do powstania drobnych gospodarstw, a prawie wszystkie parcele obejmują Polacy tak, że w prowincji przechodzi rocznie o 2000—3000 ha ziemi więcej z rąk niemieckich do polskich niż odwrotnie. Jeszcze w okresie międzywojennym Polakom z Nowego Kramsku udało się wykupić z rąk księcia Biesterfelda i rozparcelować ziemię z majątku Wojnowo 2)”.
45

Batalia o mowę polską podobnie jak w całej Wielkopolsce doprowadziła na pograniczu do strajków szkolnych. Najdłuższy z nich trwający przeszło rok miał miejsce w roku 1906/1907 we wszystkich polskich osiedlach na Babimojszczyźnie ³⁾, w Dąbrówce (pow. Międzyrzecz) oraz w Brennie i Wijewie (pow. Wschowa). Silny wyraz znalazła tu walka także w strajku dzieci w Nowym Kramsku w latach 1919—1921 oraz w głośnie sprawie w 1925 r. ⁴⁾, kiedy to spór o prawo do ogłoszeń w języku polskim zawędrował aż do parlamentu pruskiego w interpelacji nr 796, wniesionej przez posła Jana B a c z e w s k i e g o.

Bismarck rozpoczynając narodową eksterminację w stosunku do Polaków nie przewidywał, że w ogniu walki o ziemię polską wzrośnie świadomość narodowa mas chłopskich i rozeznanie własnych sił i możliwości. Zewnętrzny wyraz tego zjawiska znajdujemy w rozwoju polskiego życia organizacyjnego, szczególnie bogatego w rejonie Pogranicza. Najstarsza organizacja społeczna powstała w 1895 roku w Nowym Kramsku — Industrie und Landwirtschaftliches Verein. Stopniowo narodziły się trzy banki ludowe: w Pszczewie (już w 1877), w Babimoście i Dąbrówce. Na początku XX-stulecia powstały w paru miejscowościach Polskie Towarzystwa Robotników, Koła Rolników, a między wojnami Polskie Tow. Szkolne, Związek Młodzieży, Związek Polek, ZHP, kluby sportowe, chóry i inne. W 1923 r. założono koła Związku Polaków w Niemczech, które podjęły trud koordynowania działalności wszystkich innych polskich placówek.

Od 1922 roku, od zdobycia przez mniejszość polską przedstawicielstwa w parlamencie pruskim rozpoczęli Polacy starania o prawo zakładania szkół polskich w Niemczech. Wieloletnie wysiłki, zwłaszcza posła Jana Baczewskiego, uwieńczyło wydanie przez rząd pruski **Ordynacji dotyczącej uregulowania szkolnictwa dla mniejszości polskiej w Niemczech** z 31.XII. 1928 r. Od tej chwili zawrzała gorączkowa praca organizacyjna, która doprowadziła do otwarcia pierwszych szkół już wiosną 1929 r. ⁵⁾. Na terenie naszego województwa szkoły takie powstały w 1929 r. w Starym Kramsku (już 1.V.), Dąbrówce Wielkopolskiej, Podmoklach Małych, Nowym Kramsku, Podmoklach Wielkich, a w 1930 r. w Babimostcie. Otwarcie szkół, na

2) Akten des Königl. Distriktsamts Unruhstadt betreffend Verkauf von Gutern... Fach 54 nr 6 WAP w Kisielinie

3) J.w. poszyt... betreffend Schulbesuch Fach 62 nr 2

4) Porównaj artykuł W. Sauter **Interpelacja nr 796** „Rocznik Lubuski” IV Zielona Góra 1966

5) **Nie damy pogrześć mowy** — Praca zbiorowa Z. Góra 1959

które Polacy czekali kilkadziesiąt lat, stało się radosnym wydarzeniem, wielkim świętem ludności polskiej. Większość nauczycieli w pierwszym okresie ściągnięto z Polski, lokale na klasy szkolne oddali chłopcy w swoich domostwach, a Związek Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech zatroszczył się o sprawy organizacyjne i zadbał o wyposażenie szkół w sprzęt i pomoce szkolne. Dzięki ofiarności Polaków, ich gorliwemu zaangażowaniu się, młode szkolnictwo bardzo szybko stanęło na wysokim poziomie, przewyższając zdaniem pedagogów niemieckich szkolnictwo niemieckie. Władze odmawiały zezwoleń na nauczanie, kwestionowały warunki lokalowe, roztoczyły nad działalnością szkół nadzór policyjny.

Drukowane w Rocznikach Lubuskich ⁶⁾ wspomnienia takich nauczycieli jak Stanisław Kna k, Wanda Che ł k o w s k a, Władysław S r o k a, Leon O b s t, Bohdan K o w a l s k i dokładnie relacjonują wszystkie szyskany Niemców. Nauczyciele nie ustępowali, czuli się silni, gdyż powiązali swoje życie z osiedlami. Stali się nie tylko pedagogami, ale opiekunami i doradcami ludności polskiej. Zaufanie do szkół polskich wyraziło się w masowym zapisie dzieci. W Podmoklach Małych z 73 dzieci tylko troje pozostało w szkole niemieckiej, w innych miejscowościach poważna mniejszość. Nie na wiele zdały się represje i zabiegi władz niemieckich, aby odciągnąć część dzieci ze szkoły polskiej, liczba ich stale wzrastała. Najwięcej uczniów uczęszczało do szkół polskich w Dąbrówce (od 104 do 140) i w Nowym Kramsku (od 58 do 108). Ogółem w ciągu dziesięciu lat istnienia szkolnictwa polskiego przez szkoły te przeszło 740 dzieci.

Równolegle powstały w Nowym Kramsku, Dąbrówce i Podmoklach przedszkola, na które władze niemieckie skierowały ataki. Tak na przykład od 1937 roku zupełnie uniemożliwiono pracę w najliczniejszym przedszkolu w Nowym Kramsku. Komisarz E r b t z Kargowej zamknął tę placówkę zarządzeniem policyjnym. „Wojna z przedszkolami”, jak to określił w swojej publikacji Wiktor Lemiesz, wystawia władzom niemieckim niechlubne świadectwo.

Od dojścia do władzy Hitlera w 1933 roku spotęgowano represje w stosunku do żywiołu polskiego. Władze przestawały honorować wybory do władz gromadzkich i szkolnych, mianowały w miejsce niezatwierdzonych Polaków komisarycznych administratorów, którymi byli z reguły Niemcy lub renegaci ⁷⁾.

Stopniowo ograniczano dotychczasowe prawa wolnościowe, zwiększając nadzór nad działalnością polskich organizacji i zakazując Polakom wygłaszania przemówień w języku ojczystym. Nasilono również represje w stosunku do rodziców posyłających swoje dzieci do szkół polskich oraz rozpoczęto ścisłą inwigilację nauczycieli. W roku 1939 przed rozpętnaniem wojny z Polską przeprowadzono rewizję w mieszkaniach działaczy polskich i szkołach, wysiedlono niektórych przywódców z Pogranicza w głąb Niemiec ⁸⁾.

6) *Rocznik Lubuski* I, II, III i IV Zielona Góra 1959, 1960, 1962, 1966

7) Akta komisariatu w Kargowej — poszyt *Schulvorstandwahlen* 31/125 WAP w Kisielinie.

8) A. Chomicz *Walka wsi Dąbrówka...* „Przegląd Zachodni” 1958 nr 16

Po wybuchu wojny, 11.IX.1939 r. gestapo aresztowało we wszystkich wioskach przywódców ruchu polskiego i nauczycieli. Do obozu koncentracyjnego w Sachsenhausen wywieziono ponad 90 osób. W listopadzie 1939 r. dzieci z nieczynnych już szkół polskich skierowano zarządzeniem ministerstwa do szkół niemieckich. W toku trwania wojny wyrugowano wielu Polaków z ich gospodarstw i skierowano na roboty w okolice Berlina. W obozach i na skutek rozstrzelań zginęło ogółem z Pogranicza 36 osób, a wśród zamordowanych znaleźli się najwybitniejsi działacze szkolnictwa polskiego. Jan Budych IV, Teodor Spiralski, Stanisław Obst, Waclaw Fabiś, Piotr Olejniczak, Wincenty Frącek i Feliks Wołek. Z nauczycieli, którzy tutaj pracowali, oddali swe życie za szkołę polską: Franciszek Sarnowski z Podmokli Wielkich, Edmund Styp-Rekowski z Podmokli Małych, Józef Groth z Podmokli Małych i Jan Maza z Dąbrówki. W całokształcie ruchu polskiego szkolnictwo odegrało na Pograniczu poważną rolę. Działalność Polaków w tym regionie od ostatniego ćwierćwiecza XIX wieku miała określony cel, przeciwstawiać się prowadzonej przez Niemców akcji eksterminacyjnej. W zmaganiach o ziemię i mowę polską — bogatemu arsenałowi środków stojących do dyspozycji ówczesnego państwa niemieckiego mogli Polacy przeciwstawić tylko swoje skromne i nieliczne instytucje finansowe, organizacje społeczne i przywiązanie do rodzimych tradycji. W wyjątkowo trudnych latach międzywojennych możliwość zakładania szkół na podstawie ordynacji z 1928 r. zagwarantowała, że najmłodsze pokolenie polskie nie uległo zgermanizowaniu. Bieg historii sprawił, że właśnie to pokolenie włączyło się w 1945 r. bez zahamowań w nurt życia Polski Ludowej.

PIERWSZY ROK SZKOLNICTWA NA ZIEMI LUBUSKIEJ

Walki o wyzwolenie Ziemi Lubuskiej w roku 1945 spowodowały wiele zniszczeń. W zakresie szkolnictwa na ogólną liczbę 700 szkół przeszło 80 budynków spalono w czasie działań wojennych, inne były mniej lub więcej zdewastowane, niektóre przez długi jeszcze czas po wojnie użytkowano na szpitale i magazyny wojskowe. Początek organizowania władz odbywał się w warunkach trwającej wojny, przed ofensywą na Berlin i przebiegał dość chaotycznie. Z trzech sąsiednich okręgów: Pomorza Zachodniego, Dolnego Śląska i Poznańskiego kierowano tutaj tymczasowych organizatorów. Uchwała Rady Ministrów z 7.VII.1945 r.⁹⁾, która wyłączyła 14 powiatów, powierzając ich administrację wojewodzie poznańskiemu jako pełnomocnikowi rządu, doprowadziła do utworzenia w Poznaniu „Wydziału Ziemi Lubuskiej”, a w listopadzie 1946 r. do utworzenia Ekspozytury Woj. Poznańskiego dla Ziemi Lubuskiej z siedzibą w Gorzowie. Na jej czele stanął Florian Kroenke. Warto zaznaczyć, że w rejonie przedwojennego Pogranicza zdyscyplinowana i wdrożona do życia społecznego ludność autochtoniczna, nie czekając na nikogo, powołała na wiecu 3 lutego 1945 roku w Dąbrówce własny samorząd. Wybrano sołtysów i wójtów a pierwszym starostą Pogranicza został Lucjan Brudło.

⁹⁾ Opublikowano w *Rzeczpospolitej* z 8. III. 1945 r. nr 73 str. 1

Międzyrzecz, a po nim Świebodzin i Gorzów były powiatami, które najwcześniej, w marcu 1945 r. zorganizowały administrację polską. Od marca 1945 r. rozpoczęło się przenikanie na wyzwolone i wyludnione tereny Ziemi Lubuskiej — ludności polskiej. W pierwszych dniach znalazł tu ujęcie napór ludnościowy z sąsiednich powiatów Polski międzywojennej. Wielu mieszkańców pow. międzychodzkiego, którzy dojeżdżali tutaj do pracy na roboty sezonowe, przenosiło się na opuszczone przez Niemców gospodarstwa pow. skwierzyńskiego i międzyrzeckiego, z powiatu wolsztyńskiego następowały przesunięcia do powiatu babimojskiego, z powiatu leszczyńskiego do powiatu wschowskiego. Stopniowo zaczęli napływać osadnicy z innych stron Wielkopolski, później z centralnej Polski, a wreszcie w maju i czerwcu zaczęły nadchodzić transporty repatriantów.

Praca organizatorów szkół ograniczała się w pierwszym okresie do zabezpieczenia budynków i mienia szkół oraz do rejestracji dzieci. Napotykała ona na trudności, z których jedno dotyczyły wszystkich osadników, inne odnosiły się specyficznie do szkół. Pierwszy rok obfitował w bogatą ich skalę. Do rzędu ogólnych trudności, z którymi spotkali się wszyscy osadnicy należały: brak bezpieczeństwa, trudności aprowizacyjne i komunikacyjne, brak wody i światła. Częste napady dywersantów i band dały się również we znaki nauczycielom.

Oto kilka przykładów¹⁰⁾: Romualda Majeranowskiego ograbiono z gotówki służbowej w biały dzień na ulicy Gorzowa, napadnięto na Bolesława Łopucha w powiecie krośnieńskim, ciężko zraniono Józefa Rozłuckiego, inspektora szkolnego w Słubicach. Inne niebezpieczeństwa stanowiły miny i resztki amunicji, porzucone przez wojska. W Gubinie na przykład, wiosną 1946 r. kilkoro dzieci zginęło od miny w drodze do szkoły. Trudności aprowizacyjne szczególnie ostro wystąpiły na terenie Ziemi Odzyskanych z powodu zniszczenia wielu gospodarstw, ogolocenia ich z inwentarza żywego i braku rąk do pracy. To powodowało ugorowanie ziemi. Ludzie, a wśród nich nauczyciele mogli przeżyć zimę 1945/1946 pod warunkiem, że jesienią nakopią sobie ziemniaków. Podobnie szkoły wraz z internatami musiały same troszczyć się o zaopatrzenie. Nie wszyscy okazywali troskę o szkołę i nauczycieli. Do wyjątkowych ludzi należeli w tym czasie w powiecie strzeleckim starosta Jan Śniowski i burmistrz Zakrzewski. Z obory miejskiej dostarczali oni mleko na dożywianie młodzieży i nauczycieli, niekiedy dostarczali oni i innych produktów. Podobnie pomagał burmistrz Audykowski w Rzepinie, a pełnomocnik rządu w Międzyrzeczu osobiście doglądał szkół, troszcząc się nawet o zaopatrzenie nauczycieli w żywność, odzież i obuwie. Józef Wackermann wójt w Lipce Wielkiej rezerwował dla każdego osiedlającego się nauczyciela umeblowanie i krowę, a dla szkoły fortepian. W tym samym czasie nadchodziły skargi nauczycieli na brak troski o szkoły w powiecie krośnieńskim, sulęcińskim i na zupełny tam brak chleba i mąki¹¹⁾.

Mimo trudności tylko bardzo nieliczni nauczyciele rezygnowali z pracy i udawali się do innych dzielnic Polski, gdzie życie gospodarcze było

10) Przykłady wybrano ze **sprawozdań powizytacyjnych** z pierwszego roku szkolnego 1945/46 Własność Lubuskiego Towarzystwa Naukowego w Zielonej Górze.

11) Porównaj W. Sauter **Powrót na Ziemię Piastowskie** Poznań 1961

lepiej zorganizowane. Niektóre szkoły jak np. szkoła w Skwierzynie, gimnazjum we Wschowie organizowały skromne dożywiania dzieci w oparciu o dary zagraniczne i pomoc władz. Trudności odzieżowe również rzutowały niekorzystnie na pracę szkół. Spis ludności 14.II.1946 r. wykazał, że w Gorzowie ok. 600 dzieci nie wypełniało obowiązku szkolnego z powodu braku ciepłej odzieży czy obuwia.

Do tych trudności, które nękały wszystkich, dołączyły się inne, związane z bytowaniem szkoły. Opróżnianie budynków zajętych przez wojsko przeciągało się aż do połowy 1946 r. Brak szyb i uszkodzenia dachów także utrudniały pracę. Brakowało pomocy naukowych, a szczególnie książek polskich i podręczników. W pierwszych miesiącach jedynie szkoła w Nowym Kramsku, gdzie patriotyczna ludność autochtoniczna (szczególnie zasłużyła się Apolonia Krawiec) przechowała w sianie ok. 200 tomów książek polskich z zasobów biblioteki szkoły przedwojennej — miała własną bibliotekę. Jak znikome ilości polskich książek znajdowały się w dyspozycji szkół, świadczy liczba 6884 tomów, które stanowiły ogólne zasoby biblioteczne na całej Ziemi Lubuskiej w końcu pierwszego roku szkolnego 1945/1946.

Mimo tych trudnych warunków szkolnictwo rozwijało się szybko. Stanowiska tymczasowych organizatorów szkół obsadzono do sierpnia 1945 r. Najwcześniej placówki powiatowe zorganizowali: Feliks T o r z y d ł o we Wschowie (17.IV), Leonard B o m b i c k i w Babimoście i Roman U l a t o w s k i w Gorzowie. Pierwsze szkoły uruchomiono w powiecie międzyrzeckim i babimojskim — najstarsza z nich rozpoczęła pracę pod kierunkiem Stanisława K ę d z i e r s k i e g o w Dąbrówce 21.III. 1945 roku. W XX-lecie odbyło się tam odsłonięcie tablicy pamiątkowej. W miarę napływu osadników stopniowo rozbudowano sieć szkół, najszybciej w pow. wschowskim, później w dalej na zachód położonych powiatach. Kurator S t r z a ł k o w s k i osobiście w lipcu 1945 r. dokonał objazdu terenu i od września 1945 kuratorium utworzyło osobną wizytaturę dla szkół Ziemi Lubuskiej. Wszyscy naczelnicy wydziałów a zwłaszcza Stanisław J e s i o n o w s k i, Czesław O ż a r z e w s k i i Kazimierz C h o r ą ż y roztoczyli szczególną opiekę nad szkolnictwem Ziemi Lubuskiej.

W chwili przejścia przez KOS Poznańskiego według przybliżonych obliczeń było 50 szkół z 110 nauczycielami i ok. 500 dziećmi. Decydująco wzrosły liczby od 1 lipca do listopada 1945, tak że w początku stycznia pracowało już 338 szkół z 638 nauczycielami i 28.250 dziećmi. W końcu roku szkolnego 1945/1946 wynosiły liczby te odpowiednio — szkół 432, nauczycieli 912, dzieci 37.457. Tempo rozwoju było więc niezwykle szybkie. 19 stycznia 1946 r. powiat świebodziński jako pierwszy przekroczył liczbę 100 nauczycieli, po nim stan ten osiągnął w lutym pow. gorzowski. Gorzej przedstawiała się sytuacja w pow. skwierzyńskim, gdzie z powodu złych gleb niechętnie osiedlali się ludzie, oraz w powiecie słubickim, krośnieńskim i gubińskim, gdzie ruch osadniczy hamowała początkowa decyzja przeznaczenia ich wyłącznie dla osadników wojskowych.

Z pewnym opóźnieniem powstawały przedszkola, najpierw we wsiach z ludnością autochtoniczną, później w większych miastach: Gorzowie (5.VII), Zielonej Górze (4.IX), we Wschowie (13.IX). Ogółem 1. I. 1946 r.

czynnych było 17 przedszkoli z 18 wychowawczyniami i 907 dziećmi, a w końcu roku 1945/1946 — 86 placówek z 102 wychowawczyniami i 3431 dziećmi ¹²⁾.

Równolegle organizowano szkolnictwo średnie w formie gimnazjów i liceów o programie normalnym, względnie przyspieszonym dla opóźnionych wiekiem. Początkowo wszystkie szkoły średnie nosiły charakter miejski z tym, że państwo ponosiło 85% kosztów ich utrzymania, opłacając etaty osobowe i część wydatków rzeczowych, resztę pokrywał samorząd terytorialny. Brak nauczycieli utrudniał nieraz otwarcie szkoły, ale władze zajęły dość liberalne stanowisko udzielając zezwoleń na nauczanie w szkole średniej bardziej zaawansowanym nauczycielom szkół powszechnych przede wszystkim z ukończonymi Wyższymi Kursami Nauczycielskimi.

Najwcześniej, 4.IX. 1945 r. otwarto gimnazja w Sulechowie i Wschowie, w ciągu września powstały szkoły w Świebodzinie, Krośnie, Zielonej Górze, Sulęcinie i Trzciance, a 18 lutego 1946 jako 16 utworzono szkołę w Lubsku (Zemsz) ¹³⁾. Wśród zasłużonych organizatorów tych placówek wymienić trzeba Aleksandra Poczykowskiego, Józefa Wybierańskiego, Witolda Żarnowskiego, Juliana Kuśnierza i Stanisława Błaszczyka. Sieć szkół średnich w końcu roku 1945/1946 pokrywała się w zarysie z siecią analogicznych uczelni, które egzystowały w 1939 r. pod zaborem. Szkoły średnie miały stosunkowo dobre warunki lokalowe, ale brakowało odpowiednich pracowni do prowadzenia ćwiczeń i pomocy naukowych. W pierwszym roku utworzono przy 8 szkołach internaty. Statystyka sporządzona na zjazd dyrektorów w marcu 1946 roku, ilustruje stan młodzieży w szkołach średnich. Do klas normalnych uczęszczało wtedy 2148 uczniów, a do przyspieszonych 600. Z dużą pomocą spieszyły szkołom i młodzieży komitety rodzicielskie, szczególnie w Zielonej Górze, Gubinie, Krośnie. Już w pierwszym roku rozwijało się w szkołach życie organizacyjne, powstawały koła PCK, drużyny ZHP, zespoły sceniczne.

Najwyższy poziom w pierwszym roku istnienia osiągnęła szkoła średnia w Zielonej Górze, dzięki energicznemu dyrektorowi Stanisławowi Błaszczykowi, pełnej poświęcenia pracy zespołu nauczycieli, wydajnej pomocy komitetu rodzicielskiego i pomocy władz miejskich. Szkoła ta jako pierwsza na Ziemi Lubuskiej została upaństwowiona 3.VII. 1946 r.

Szkolnictwo zawodowe, wymagające fachowego personelu pedagogicznego, znajdowało się jeszcze w powijakach. Dość wcześnie, w listopadzie 1945 powstały dokształcające kursy zawodowe w Zielonej Górze, Sulęcinie, w grudniu w Gorzowie, a w styczniu 1946 w Świebodzinie. W grudniu przeniosło się z Wolsztyna do Sulechowa Państwowe Liceum Pedagogiczne, gdyż tutaj znalazło wyjątkowo dogodne warunki lokalowe i internatowe. Wcześniej też zajęto się oświatą dorosłych na kursach wieczorowych, realizując program szkoły powszechnej. Istniało ich ok. 50 z tysiącem słuchaczy.

Jak przekonał się, pierwszy rok pracy w szkolnictwie prowadzono w niezmiernie trudnych warunkach zniszczeń wojennych, a nauczanie

12) Patrz artykuł *Oświata* w monografii Inst. Zachodniego „Ziemia Lubuska” Poznań 1959

13) Dane ze sprawozdań powozytacyjnych z pierwszego roku szkolnictwa LTN

dzieci podjęto jeszcze przed zakończeniem działań wojennych, kiedy wojska radzieckie i polskie szykowały się do ostatniej ofensywy na Berlin.

BAZA MATERIAŁOWA I SPRAWY ORGANIZACYJNE

W skali państwa wydatki na oświatę wynosiły w okresie od r. 1945 do 1965 ok. 6% rozchodów, zaś w budżetach województwa zielonogórskiego w latach 1950—1965 od 16 do 23%, zajmując co do wysokości drugie miejsce.

Na przestrzeni lat 1955—1962 wydatki wzrosły parokrotnie od 158,0 do 590 milionów zł. Połowę wydatkowanych kwot przeznaczono na szkolnictwo ogólnokształcące, z czego aż 45% na szkolnictwo podstawowe. Koszty utrzymania szkolnictwa zawodowego wynosiły ponad 20%, a trzecie miejsce zajęły przedszkola¹⁴⁾.

Izby szkolne umożliwiały nauczanie ok. 70.000 młodzieży, w pierwszych więc latach, kiedy zaludnienie nie osiągało stanu przedwojennego, szkolnictwo nie miało pod tym względem trudności. Wystarczyło doprowadzić do porządku zniszczone obiekty. Sytuacja zmieniła się, gdy prognozy demograficzne zasygnalizowały bliskość wyżu demograficznego. Przed władzami stało trudne zadanie pełnej realizacji obowiązku szkolnego przy zdwojonej liczbie dzieci (w r. szkolnym 1963/1964 liczba dzieci przekroczyła 160.000)¹⁵⁾.

Około 300 izb lekcyjnych uzyskano rewindykując budynki szkolne użytkowane dotychczas przez inne instytucje, 100 izb z odbudowy wypalonych gmachów, ale nie zaspokojono narastających potrzeb i władze podjęły szeroko zakrojoną akcję budownictwa. Pierwsze nowe szkoły zbudowano w 1955 roku w Przytocznie (pow. skwierzyński), w Zielonej Górze (ul. Kingi), począwszy zaś od 1956 r. budownictwo szkolne nabrało rozmachu i do końca 1964 r. zbudowano ogółem 139 budynków, z czego 10 dla szkół zawodowych a 6 dla przedszkoli łącznie z ponad tysiącem izb lekcyjnych. Na szczególną uwagę zasługuje 26 szkół Tysiąclecia, wzniesionych z ofiarności społecznej na apel KC PZPR i Rządu PRL. Społeczeństwo zebrało na ich budowę w latach 1959—1965 kwotę przeszło 160 i pół miliona zł w gotówce, a w świadczeniach ponad 26 milionów. Większość tysiąclatek liczy od 10—15 izb i stanowi okazałe pomniki, które społeczeństwo wznosiło na jubileusz państwa polskiego. Najkosztowniejsza z nich wybudowana za ponad 40 milionów zł dla Studium Nauczycielskiego w Zielonej Górze, stała się 1. IX. 1965 r. siedzibą nowo utworzonej Wyższej Szkoły Inżynierskiej¹⁶⁾.

Po szkolnictwie niemieckim pozostało przestarzałe umeblowanie i niska ilość pomocy naukowych. Niezależnie od pełnego wyposażenia nowych szkół uzupełniano zasoby starych. Jedna tylko lokalna instytucja CEZAS

14) Źródła: Roczniki GUS i WUS oraz sprawozdania budżetowe przedkłada na sesjach WRN — ze składnicy akt PWRN w Zielonej Górze

15) Rocznik statystyczny województwa zielonogórskiego 1963—64

16) Dane zaczerpnięte z Referatu Inwestycji KOS w Zielonej Górze i Biura Społecznego Funduszu Budowy Szkół, a także broszury Lubuskie Tysiąclatki Zielona Góra 1966

w Zielonej Górze dostarczyła szkołom w latach 1956—1963 sprzętu i pomocy za 110 milionów zł.

W roku 1945/1946 rozpoczęto pracę bez bibliotek szkolnych, a książki uzyskiwano z darów i przygodnych zakupów. W miarę organizowania rynku wydawniczego zaczęły do bibliotek napływać książki. Zasoby bibliotek wzrosły od poziomu zerowego w 1945 r. do 1.810.500 w roku 1962/1963 (w 990 księgozbiorach). Z tej liczby szkolnictwo podstawowe posiadało 1.396 tys., licealne 146 tys., zawodowe 267 tys. Przeciętnie na 1 ucznia przypadało 8,9 tomów, o prawie 1 tom więcej niż średnio w Polsce. Doskonale zorganizowano również biblioteki pedagogiczne, które przekroczyły 100 tys. tomów w 18 placówkach. W początkowym okresie brakowało pomocy naukowych, a tam gdzie istniały, zdobyli je wielkim wysiłkiem nauczyciele, którym spieszyły z pomocą finansową komitety rodzicielskie.

Wielu też uczących nie miało pełnych kwalifikacji i odpowiedniego przygotowania do nauczania poglądowego. Sytuacja zmieniła się po 1950 roku, kiedy łatwiej było o zakup pomocy i książek, a WODKO i PODKO dobrze zorganizowanym instruktazem uzupełniały przygotowanie nauczycieli. Od tego czasu mnożyły się pracownie przedmiotowe we wszelkich typach szkół, a księgozbiory dzięki ich wzbogaceniu i skatalogowaniu stały się w pełni dostępne dla młodzieży. Spośród szkół, które najwcześniej wykorzystywały pomoce naukowe do fizyki i chemii, wymienić należy m. in. szkołę podstawową w Nowym Kramsku, szkołę średnią w Gubinie, Nowej Soli i Świebodzinie. Właściwa organizacja księgozbiorów wpłynęła na rozwój czytelnictwa. Najlepiej przedstawiało się ono w Studiach Nauczycielskich, gdzie jak np. w Gorzowie uczniowie wypożyczali po 1960 roku do 47 tomów rocznie, w liceach pedagogicznych, gdzie górna granica przekroczyła 30-tomów. Liceum Pedagogiczne w Gorzowie w roku 1961/1962 wykazało 32 tomy na ucznia. W szkolnictwie podstawowym wzrósł stopień wypożyczeń stopniowo do 14—15 tomów rocznie — oczywiście przeciętnie na 1 ucznia, gdy jeszcze w roku 1952/1953 wynosił tylko 9 tomów. Nieco mniej czytała młodzież szkół zawodowych (12—14 tomów) a najmniej uczniowie szkół dla pracujących od 5 do 9 tomów, co uzasadnia brak czasu uczących się w tego typu zakładach.

W pierwszych miesiącach po wyzwoleniu władzę nad szkolnictwem na Ziemi Lubuskiej sprawowały aż trzy ośrodki: Koszalin, Wrocław i Poznań, od 7.VII.1945 r. zwierzchnictwo nad tym terenem objęło Kuratorium Okręgu Szkolnego w Poznaniu. Od utworzenia województwa w roku 1950 po krótkim urzędowaniu na stanowisku kuratora Romana Czarnieckiego, urząd ten objął Antoni Kopniowski. Umiejętny dobór ludzi na współpracowników, a także właściwa polityka zapewniały szkolnictwu w województwie normalny rozwój.

Z dokonanego przeglądu wynika, że rozwój budżetów szkolnych, budownictwa, zaopatrywania szkół cechował w dwudziestoleciu wielki dynamizm, godny podziwu tym bardziej, że odbywało się to w warunkach zasiedlania i odbudowy województwa z powojennych zniszczeń. Udział społeczeństwa w organizowaniu bazy materiałowej wydatnie przyspieszał procesy rozwojowe. Administracja szkolna w trudnej sytuacji budowania

szkolnictwa od podstaw okazała wiele sprężystości, likwidując rozliczne trudności, jakie następczało życie.

SZKOLNICTWO OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

Obejmuje ono przedszkola, szkoły podstawowe i licea ogólnokształcące, szkoły specjalne, a nadto szkoły podstawowe i licea dla pracujących.

Przedszkola

Pierwsze przedszkola powstały po wyzwoleniu w powiecie babimojskim i międzyrzeckim, nawiązywały one do tradycji przedwojennych. Nieco później w powiecie wschowskim, świebodzińskim i gorzowskim. Jedne z nich utrzymywało państwo, inne Caritas. Do końca pierwszego roku szkolnego liczba przedszkoli wzrosła do 86 z 3.431 dziećmi i 102 wychowawczyniami. Wyposażenie ich było prymitywne, a zatrudniony personel nie posiadał żadnych kwalifikacji pedagogicznych. Do chwili utworzenia województwa zarejestrowano 203 przedszkola z 7.056 dziećmi i 246 wychowawczyniami¹⁷⁾. W miarę odbudowy i rozwoju przemysłu stale rosła liczba zatrudnionych matek, a to pociągało konieczność uruchamiania coraz większej liczby placówek. Najlepiej rozwijały się przedszkola w ośrodkach miejskich, gorzej na wsiach, gdzie czynnikami hamującymi okazały się — odpłatność za wyżywienie i słabe wyposażenie.

Władze czyniły od 1952 roku wysiłki, aby zwiększyć sieć przedszkoli na wsi¹⁸⁾. Zobowiązano Dyрекcję Okręgową PGR do organizowania zaplanowanych i reaktywowania unieruchomionych placówek. Liga Kobiet i Związek Samopomocy Chłopskiej podjęły akcję propagandową wśród członków spółdzielni produkcyjnych i pracowników PGR, zachęcającą do korzystania z przedszkoli. Ówczesny deficyt pracowników rolnych mógł się zmniejszyć tylko przez odciążenie matek i ich wyjście do prac w polu. Jednak planu zakładania przedszkoli na wsi nie wykonano, a frekwencja dzieci w czynnych placówkach pozostawiała wiele do życzenia. Wciąż istniały braki kadrowe — na 470 wychowawczyń tylko 250 posiadało kwalifikacje, niedomagała opieka lekarska, za mało było pomocy naukowych i zabawek. Po przełomie październikowym i rozwiązaniu prawie wszystkich spółdzielni produkcyjnych w województwie zamknięto tam przedszkola, wskutek czego liczba ogólna spadła z 345 do 266. Zmniejszyła się również ilość przedszkoli w PGR-ach, a od roku 1958 zostały prawie zupełnie zlikwidowane. Dopiero od 1964 roku władze doszły do wniosku, że takie postawienie sprawy krzywdzi pracowników rolnych i podjęły stopniową rozbudowę sieci przedszkoli w PGR. W roku 1964 zwiększono ich liczbę do 19 z 493 dziećmi, a w 1965 do 33 z 802 dziećmi. Ministerstwo Rolnictwa

17) Artykuł *Oświata* w monografii „Ziemia Lubuska” Poznań 1950

18) Uchwała PWRN LVIII/373/51 z dnia 20. XI. 51 w sprawie polepszenia stanu organizacyjnego przedszkoli na terenie województwa zielonogórskiego i omawianie tych zagadnień na posiedzeniach prezydium 24. I. 1952 i 23. III. 1954 roku

ROZWÓJ PRZEDSZKOLI W WOJEWÓDZTWIE ZIELONOGORSKIM W LATACH 1944/45 — 1965

Rok	Przedszkola			Przedszkola utrzymywane przez				Przedszkola Caritas	Dzieci w przedszkolu			Wychowawczynie	Dziecińce	
	Ogółem	w mieście	na wsi	Kuratorium		zakłady pracy			Ogółem	w mieście	na wsi		Ilość	Dzieci
				Razem	w tym w spółdz. produk.	Razem	w tym w PGR							
1944/45														
1945/46	17 — 86								907 — 3.421			28 — 102		
1946/47	163								6.339			206		
1947/48														
1948/49	171								6.412			216		
1949/50	203								7.086			246		
1950*	290								10.523	4.887	5.278	360		
1951	306								10.165	4.963	5.560	391		
1952	339	91	248	247				13	12.778	5.800	5.858	470		
1953	338	87	251	252	146	79	22	13	11.658	5.918	6.860	535		
1954	345	89	252	246	141	73	31	13	13.035	6.700	6.335	565	58	
1955	266	97	248	246	138	82	31	13	12.948	7.007	5.941	558	60	
1956	341	96	249	245	64	86	35	13	13.405	7.181	6.224	632	9	
1957	345	102	164	188	3	87	15	13	11.302	7.021	4.281	560	9	
1958	256	104	152	196	3	65	2	13	11.605	7.540	4.065	562	17	
1959	245	106	139	188	3	47	2	13	12.292	8.309	3.983	578	35	
1960	242	106	136	183	4	46	2	13	12.920	8.907	4.013	592	46	
1961	245	107	138	188	3	46	2	10	13.803	9.705	4.098	645	47	
1962	246	117	129	197	3	47	2	—	14.567	10.763	3.804	658	67	
1963	246	120	126	198	3	49	2	—	14.892	11.264	3.628	690	81	
1964	262	122	140	198	2	64	19	—	15.553	11.429	4.124	749	112	
1965	279	122	157	200	5	79	33	—	15.718	11.273	4.445	782	141	

*) stany 31. XII

Źródła: 1. Roczniki Statystyczne GUS i WUS w Zielonej Górze

2. Materiały sprawozdawcze ze składnicy akt Kuratorium w Poznaniu za lata 1944/45 — 1949/50

3. Akta PWRN 51/XXXII

4. „Szkolnictwo Wielkopolski” R. 1947 m. 3 i 4

zatrzaszczyło się o fundusze, a Kuratorium zapewniło kwalifikowane wychowawczyźnie.

Od 1960 roku stosunki w zakresie wychowania przedszkolnego znormalizowały się w tym rozumieniu, że opiekę nad dziećmi w wieku przedszkolnym objęły: przedszkola, oddziały przedszkolne przy szkołach wiejskich, ogniska przedszkolne i doraźnie otwierane w lecie dziecińce. Nadal jako wychowawczyźnie zatrudniano jeszcze siły niewykwalifikowane choć w mniejszej liczbie (ok. 11 %).

W roku 1963 sytuacja w województwie wyglądała następująco: z 16.360 dzieci zgłoszonych do przedszkoli można było przyjąć 14.593 tzn. 21,6 % ogółu dzieci w wieku przedszkolnym. W miastach korzystało z przedszkoli 37,5 %, a na wsiach tylko 6,5 % wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym. Istniały w tym czasie 273 przedszkola. Pracę ich uzupełniało w okresie natężenia prac polowych 115 dziecińców i ognisk przedszkolnych z 3.406 dziećmi¹⁹⁾.

Coraz dotkliwiej odczuwano brak miejsc w przedszkolach Zielonej Góry i Gorzowa, trudności lokalowe istniały też w Szprotawie, Dreźnie, Strzelcach, Krośnie i Międzyrzeczu. Wyposażenie przedszkoli wciąż okazywało się niewystarczające, choć corocznie przeznaczano na zakup sprzętu poważne kwoty (1962 r. 1.703 tys. zł). Niektóre zakłady pracy jak: „Z a s t a l” w Zielonej Górze i „S t i l o n” w Gorzowie wyróżniająco troszczyły się o swoje przedszkola w porównaniu do zakładów w Żaganiu, Żarach i Szprotawie.

Próba oceny rezultatów wychowania przedszkolnego, przeprowadzona w 1959/1960 r. w Zielonej Górze dała wyraźnie pozytywną odpowiedź. Dzieci z przedszkola okazały się bardziej rozwinięte, osiągały lepsze wyniki w nauce i prawie nie poławiały klasy. Objęcie wychowaniem przedszkolnym w województwie ponad 20 % dzieci można uznać za poważne osiągnięcie, które wymagało dużego nakładu pracy organizacyjnej. Pozostały do zlikwidowania takie niedomagania, jak nie wszędzie dostateczna opieka lekarska i zbyt mała kaloryczność odżywiania. Nie rozwiązano także spraw lokalowych na tyle, aby zadość uczynić postulowanym normom powierzchniowym a przez zmniejszenie liczebności grup umożliwić wychowawczyń normalną pracę.

Szkolnictwo podstawowe

Mimo nasilenia budownictwa nie rozwiązano w szkolnictwie podstawowym potrzeb w zakresie pracowni przedmiotowych. Szkoły nowo zbudowane posiadają po parę pracowni, inne nie mają ich wcale. Ogółem w roku 1962/1963 w 869 szkołach znajdowało się 557 pracowni, 96 sal gimnastycznych, 46 czytelni i 104 świetlice.²⁰⁾ Trzy czwarte szkół posiadało własne boiska sportowe, a biologowie w zdecydowanej większości szkół mieli do dyspozycji działki doświadczalne.

19) Materiały zaczerpnięto z Oceny stanu organizacji i działalności wychowawczej przedszkoli, przedłożonej przez Kuratorium na posiedzeniu PWRN 28.1.1963 r.

20) Formularze GUS K-o-2, K-o-18 z wydziału planowania KOS ZG

ROZWÓJ SZKOLNICTWA PODSTAWOWEGO W WOJEWÓDZTWIE ZIELONOGÓRSKIM

Rok	Szkoły		Nauczyciele			Uczniowie	
	OGÓŁEM	w tym 7-klasowych	OGÓŁEM	w tym % kobiet	niewykwalifik. w %	OGÓŁEM	w szkołach siedmio-klasowych
1945/46	438		912			36.900	
1946/47	524		1350			49.300	
1947/48	541		1373			52.300	
1948/49	555		1365			52.300	
1949/50						55.229	
1950/51	717	268	2062		41	70.874	
1951/52	711	309	2214			69.854	
1952/53	711	337	2241		29,1	67.436	81,0
1953/54	712	344	2407		22,6	72.523	82,7
1954/55	740	355	2583	63,8	21,0	81.015	83,2
1955/56	755	392	2702	74,2	14,2	90.439	85,2
1956/57	763	432	3086	65,0	9,8	103.021	86,0
1957/58	798	479	3518	65,6	7,8	115.799	87,9
1958/59	836	507	3868	68,5	8,8	129.030	89,0
1959/60	856	538	4219	68,9	9,5	141.845	90,9
1960/61	865	568	4458	70,0	6,3	151.217	92,5
1961/62	866	573	4469	70,9	3,7	157.015	92,8
1962/63	869	572	4808	71,4	2,7	160.601	93,1
1963/64	868	579	4909	71,3	2,7	162.398	93,6
1964/65	871	576	5096	70,7	0,8	163.355	93,8

stan 30. VI.

stan na 30.V

stan na 1.X *)

stan na 30.VI

*) Liczba nauczycieli etatowych nie licząc dochodzących

Źródła:

1. Roczniki statystyczne GUS i WUS w Zielonej Górze
2. Materiały z biura personalnego Kuratorium OS w Zielonej Górze

Prawie wszystkim szkołom zapewniono do 1961 r. opiekę lekarską bądź higieniczną. Systematycznie rozbudowywano sieć szkół. Do końca pierwszego roku szkolnego 1945/1946 uruchomiono 436 szkół z 37 tysiącami uczniów. W roku szkolnym 1957/1958 przekroczono liczbę 800 szkół, a w 1963/1964 osiągnięto 869. Liczba uczniów wzrosła do 162.000. Podnoszenie poziomu organizacyjnego sprawiło, że w 1963/1964 — 93,4 % dzieci uczęszczało do szkół siedmioklasowych. O połowę zmniejszyła się w tym czasie ilość szkół o 2 i 3 nauczycielach, a podwoiła o 4 i więcej nauczycielach.

Szczególnie korzystnie zmieniła się sytuacja na wsi, gdzie 87 % dzieci miało możliwość ukończenia siedmiu klas, gdy przed wojną wskaźnik ten wynosił 27,2 %. Przy przechodzeniu na system szkół ośmioklasowych władze dążyły, aby przynajmniej dla 94,3 % młodzieży stworzyć warunki do ukończenia pełnej szkoły.

Ilość nauczycieli w szkołach rosła szybko. W roku szkolnym 1945/1946 pracowało ich 912, w roku 1963 prawie 5 tysięcy (4907). Po wojnie ok. 50 % nauczycieli nie posiadało kwalifikacji, w momencie utworzenia województwa 30 %, a w roku 1963/1964 ilość ich spadła do 2,5 %. W krytycznych latach sięgano po ludzi niekwalifikowanych w większości ze sfer robotniczych, którzy uzupełniali swoje wykształcenie. Poziom kwalifikacji stale wzrastał i w roku 1964 już 38 % uczących posiadało wykształcenie pedagogiczne wyższe od średniego. Po 1956 r. zwiększyła się liczba nauczycieli należących do partii i stronnictw politycznych, osiągając w 1962/1963 r. 26,7 %²¹⁾. Zwiększył się także udział nauczycieli w pracach rad narodowych, organizacji społecznych i młodzieżowych.

Głównym zadaniem szkoły stało się przede wszystkim nauczanie i wychowanie przez naukę. Szkoła zabiegała, by poza realizowaniem normalnych programów stworzyć warunki wszechstronnego zdobywania wiedzy. Powoli poprawiły się wyniki promocji i sprawność nauczania. W roku 1963/1964 promowano 93,3 % uczniów. Nie osiągnięto dotychczas przeciętnej krajowej, która była nadal o ok. 4 % wyższa. Oprócz zasadniczego oddziaływania wychowawczego w toku pracy szkolnej młodzież zaprawiano do życia społecznego w różnego rodzaju szkolnych organizacjach młodzieżowych. ZHP stał się już od 1945 roku najliczebniejszą organizacją szkolną. W latach 1960 — 64 rozrósł się ujmując w swych szeregach 38 tys. dzieci (24 % uczniów szkół), dopracował się ciekawych metod pracy.

Oceniając ogólnie sytuację w szkolnictwie podstawowym skonstatować trzeba jego postęp i rozwój, choć wynikami nie dorównywało ono jeszcze niektórym okręgom. Szereg szkół osiągnęło wysoki poziom, dużą sprawność nauczania i wychowania. Należą do nich szkoła nr 10 w Gorzowie, nr 2 w Zielonej Górze, nr 1 w Gubinie, Szkoła w Dychowie i Mińcinie.

Licea ogólnokształcące

Sytuacja lokalowa liceów przedstawiała się od początku korzystniej i dopiero napływ „w y ż u” nakłonił władze do budowy nowych szkół w Zielonej Górze i Gorzowie.

21) Sprawozdania z ruchu służbowego za lata 1954—64 Akta działu KOS ZG

Troską otoczyły swoje licea „Zgrzeblarki” i „Lumel” w Zielonej Górze, „Odra” w Nowej Soli i „CPN” w Nowej Soli.

Na jedną szkołę przypadało w 1964 roku przeciętnie 5 pracowni przedmiotowych i 1 sala gimnastyczna. Najlepiej wyposażone pracownie posiadały licea w Gorzowie, Zielonej Górze, Nowej Soli, Żaganiu i Szprotawie, najslabiej w Międzyrzeczu, Wschowie, Sulechowie, Żarach i Krośnie.

W pierwszych pięciu latach utworzono przy niektórych liceach skromne internaty prowadzone przez PCK lub Tow. Burs i Stypendiów — dysponowały one tylko 300 miejscami. Po 1950 roku nastąpił ich rozwój i w 1964 r. w 14 internatach zapewniono wychowankom 1000 miejsc.

Początkowo największe trudności sprawiał brak kwalifikowanych kadr. Jeszcze w 1952 roku tylko 33,5% nauczycieli posiadało wymagane kwalifikacje, ale co roku liczba ich rosła i w 1959/60 wynosiła 99,5%. W ostatnich latach nastąpiło nieznaczne pogorszenie (spadek kwal. do 90%), spowodowane koniecznością utworzenia licznych klas równoległych.

Ilość liceów w latach 1945—1950 wahała się od 16 do 14, po utworzeniu województwa przybyło 5 w powiatach południowych, a od 1954/55 zachodziła konieczność uruchomienia nowych. W roku 1964/1965 było ich 25.

Niezależnie od realizowania programów ogólnopaństwowych w szkołach województwa zaczęto po roku 1957 wprowadzać z inicjatywy Lubuskiego Towarzystwa Kultury tematykę regionalną²²⁾. Towarzystwo to od początku istnienia pobudzało nauczycieli do badań regionalnych i wykorzystywania ich w procesach nauczania. Udostępniało ono w publikacjach i czasopiśmie „**Nadodrze**” cenniejsze materiały o przeszłości i współczesności Ziemi Lubuskiej.

Od 1958 roku województwo stało się terenem doświadczalnym w zakresie politechnizacji nauczania w oparciu o zakłady produkcyjne. Eksperymentem objęto w 1959/60 10 szkół podstawowych, później 40 — poszerzono w nich program nauczania zajęć praktycznych w kl. V—VII. W tymże czasie rozpoczęto próby w pięciu klasach ósmych liceów ogólnokształcących — w Zielonej Górze w oparciu o „Lumel”, w Gorzowie o „Stilon”, w Nowej Soli o „Odrę”, w Świebodzinie o „Zakłady M 12”, we Wschowie o PGR Osowa Sień. Normalne zajęcia trwały w tych szkołach 5 dni w tygodniu a jeden dzień uczniowie spędzali w zakładzie produkcyjnym²³⁾.

Około 50% młodzieży w liceach pochodziło z rodzin robotniczych i chłopskich, a stale wzrastała ilość dziewcząt od 53% w 1952 roku do 68% w 1963. Młodzież płci męskiej szukała raczej szkół, które uczyły zawodu i w jak najkrótszym czasie przysposabiały do pracy zarobkowej.

We wszystkich liceach młodzież uczyła się obowiązkowo języka rosyjskiego, mając wolny wybór drugiego. Niewielka liczba uczniów wybierała

22) Kuratorium O.S. w Zielonej Górze wydało w 1960 roku broszurę *Wskazówki i uwagi... w związku z obchodami Tysiąclecia Państwa Polskiego*

23) O eksperymencie pisał J. Wołanin w artykule *Z doświadczeń zielonogórskiego eksperymentu politechnicznego* „Rocznik Lubuski” III str. 342 i następne

język łaciński, zmalał na przestrzeni kilku lat procent uczących się j. francuskiego (do 23%) i angielskiego (do 14%), zwiększył się natomiast poważnie zasięg j. niemieckiego i to przeszło trzykrotnie (z 12 do 42%)²⁴).

Na licznych kółkach przedmiotowych, których ilość wahała się od 111 do 164, a uczestniczyło w nich ok. 40% młodzieży, uczniowie poszerzali swoją wiedzę. Największym powodzeniem cieszyły się zajęcia sportowe i przedmiotowe, mniej osób angażowało się w pracy kółek artystycznych i technicznych. Działalność w kółkach łączyła się z pracami społecznie użytecznymi, wyrażającymi się często w czynach społecznych.

ROZWÓJ LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W WOJ. ZIELONOGÓRSKIM

Rok szkolny	Licea młodzieżowe			
	Szkoły	Nauczyciele	Uczniowie	Absolwenci
1945/46	16	141	2383	—
1946/47	15	165	—	—
1947/48	15	186	3240	—
1948/49	14	—	—	—
1949/50	14	—	3387	195
1950/51	19	164	3031	292
1951/52	19	172	3107	643
1952/53	19	175	3199	411
1953/54	19	172	3280	420
1954/55	20	188	3292	442
1955/56	20	201	3502	434
1956/57	20	213	3512	476
1957/58	20	223	3440	456
1958/59	21	226	3505	504
1959/60	21	243	3837	516
1960/61	21	252	5115	641
1961/62	22	267	6361	631
1962/63	22	308	7877	755
1963/64	22	330	9278	1312
1964/65	25	370	10606	1866

Źródła:

1. Roczniki statystyczne GUS i WUS w Zielonej Górze,
2. Formularze GUS K-o-21, K-22-o, K-o-5 znajdujące się w Kuratorium O. S. w Zielonej Górze.

Procent uczniów promowanych zmniejszał się w latach 1952—56, ale począwszy od 1957 następowała powolna stała poprawa. W stosunku do przeciętnej krajowej ilość promowanych była prawie o jeden procent niż-

24) Formularze GUS K-o-6 i K-o-5 KOS ZG

sza. Istniała duża rozpiętość — w najlepszych liceach: w Gorzowie, Wschowie, Sulęcinie i Żaganiu wyniki promocji radykalnie różniły się od wyników w Krośnie, Lubsku, Zielonej Górze (Zamenhofa) i Skwierzynie. W tych ostatnich procent niepromowanych był z reguły dwukrotnie wyższy i przekraczał 20%. Co roku ok. 500 uczniów, a od 1959/1960 ponad 500 uzyskiwało w liceach świadectwo dojrzałości, w roku 1962/1963 liczba ta urosła do 755. Spostrzeżenia czynione przez komisje egzaminów dojrzałości i nadzór pedagogiczny stwierdzały stałą poprawę wiedzy absolwentów, szczególnie w języku polskim, gdzie odnotowano postęp w stylistyce, ortografii i interpunkcji jak również w znajomości literatury. Nastąpiło uprządkowanie zdobytej wiedzy, ale wciąż jeszcze stwierdzano słabe wyniki w matematyce i innych naukach ścisłych.

Dużą rolę w wychowaniu młodzieży licealnej spełniały organizacje młodzieżowe. Szczególnie cenną inicjatywę podjął ZMS organizując w latach sześćdziesiątych wieloetapowy konkurs **Młodzież Ziemi Lubuskiej — szkołom Tysiąclecia**²⁵⁾. Uwzględnił on produkcję pomocy naukowych, zbiórkę środków finansowych i książek dla szkół, a przyniósł wielorakie korzyści. Wciągnął młodzież w nurt zagadnień interesujących cały naród, zbliżył szkołę do życia, podniósł poziom politelnizacji w szkołach i wniósł duży wkład finansowy w budowę studium im. Gagarina w Zielonej Górze (obecnie WSI).

W minionych latach szkolnictwo licealne przebyło ważny odcinek swej drogi rozwojowej. Od słabych liczebnie, lichy wyposażonych i posiadających niewykwalifikowanych nauczycieli — rozrosło się ono w system o silnie zarysowanym profilu, dysponując nowoczesnym sprzętem i pomocami do upogłodwienia nauczania, oraz kwalifikowanymi kadrami. Szkolnictwo licealne wchłaniało w ostatnich latach ok. 20% absolwentów szkół podstawowych, których przygotowywało do studiów wyższych. W jednolitym systemie szkolnictwa licea stanowią obecnie ważne ogniwo.

Szkolnictwo specjalne

Brak należyte rozbudowanego szkolnictwa specjalnego w latach 1945—1957 powodował, że znaczne ilości dzieci umyślowo upośledzonych i kalekich, albo w ogóle nie wypełniały obowiązku szkolnego, albo chodząc do szkoły wspólnie z dziećmi normalnymi nie czyniły postępu. Od 1958 roku następuje rozwój sieci szkół specjalnych, których ilość w 1963 roku wynosiła 15. Ilość miejsc była w nich niewystarczająca. W skali Polski korzystało ze szkół specjalnych 1,1% dzieci w wieku obowiązku szkolnego, w województwie tylko 0,9%. Według opinii władz szkolnych około 2,5% do 3% dzieci należałoby kierować do szkół specjalnych. W roku 1963/1964 województwo posiadało 9 szkół dla dzieci opóźnionych w rozwoju i dla wymagających specjalnej opieki, 3 dla przewlekle chorych, 1 dla dzieci głuchych i 1 dla dzieci kalekich²⁶⁾.

25) Relacje z pierwszego etapu konkursu zawiera „Książeczka konkursu — Młodzież Z. L. szkołom Tysiąclecia” Zielona Góra 1960 r.

26) Źródła: Materiały znajdujące się w Oddziale Oświaty Rolniczej Wydziału Rolnictwa PWRN w Zielonej Górze

Sytuację kadrową opanowano stopniowo po 1959 roku do tego poziomu, że w 1963/1964 roku szkolnictwo specjalne miało najwyższy odsetek nauczycieli kwalifikowanych.

SZKOLNICTWO ROLNICZE PODLEGŁE MINISTERSTWU ROLNICTWA

Próby uporządkowania szkolnictwa rolniczego rozpoczęto od oddania go w gestię Ministerstwa Rolnictwa w 1950 roku. Stopniowo w latach 1957/1961 wykryształizowały się stałe formy szerzenia oświaty rolniczej. Obok masowego szkolenia rolniczego, które w 1963/1964 roku zasięgiem swym objęło ponad 80% wsi i 55% rolników, wprowadzono szkoły przysposobienia rolniczego, szkoły mechanizatorów rolnictwa, niższe szkoły rolnicze, 4- i 5-letnie technika i wyższe szkoły rolnicze jako podstawowe formy szkolenia. W gestii Kuratorium pozostały wyłącznie szkoły przysposobienia rolniczego, powiązane lokalowo i często personalnie ze szkołami podstawowymi. Systematyczne zwiększenie etatów miało z czasem usamodzielnąć te placówki. Coraz lepsze zaopatrywanie tych szkół, poprawa na odcinku kadrowym, zwiększenie nacisku na kształcenie praktyczne przez urządzenie konkursów hodowlanych i uprawowych zwiększyło ich atrakcyjność.

Warsztatem dydaktycznym techników i niższych szkół rolniczych były gospodarstwa przyszkolne. Przy technikach pozostawało łącznie 1.360 ha ziemi, przy niższych szkołach 150 ha. Dzięki bogatemu i stosunkowo nowoczesnemu parkowi maszynowemu, niektóre z tych gospodarstw osiągały dobre wyniki. Najlepsze uzyskiwało technikum w Szprotawie (np. wydajność pszenicy z ha 39,7 q) i Głogowie, a najgorsze w Słubicach — (Czerwone), które w bardzo zaniedbanym stanie przydzielono szkolnictwu dopiero w 1962 roku. Słabą stroną gospodarstw stanowił inwentarz żywy, ograniczony brakiem odpowiednich budynków gospodarczych. Tylko w niektórych latach np. w roku 1960/1961 okazały się zyskowne.

Przed utworzeniem województwa powstało pięć średnich szkół rolniczych — w Letnicy, Kozuchowie, Retnie, Przyczynie Górnej i Ołoboku, 4 szkoły specjalistów praktyków w Bobowicku, Szczañcu, Strzelcach i Ruszowicach, oraz kilka ośrodków szkoleniowych dostosowanych do potrzeb spółdzielczości produkcyjnej. Zlikwidowano je w 1957 roku. Szkolnictwo to dysponując niewykwalifikowanymi kadrami stało na niskim poziomie. Dopiero systematyczna praca odnowionego Oddziału Oświaty Rolniczej przy Wydziale Rolnictwa PWRN przyniosła lepsze wyniki. W roku 1963 było w województwie 18 niższych szkół rolniczych i 5 ośrodków szkolenia mechanizatorów rolnictwa.

Trzy licea rolnicze — w Iłowie, Szprotawie i Zieloncu przekształcono po 1950 roku na technika, liceum sadowniczo-winiarskie w Zielonej Górze zlikwidowano, a do roku 1964 powstało ogółem 9 techników. Przy jednym z nich, w Szprotawie, utworzono wydział kształcenia korespondencyjnego. Po 1950 roku odpływ dzieci chłopskich do miast spowodował trudności rekrutacyjne do szkół rolniczych. Wyż demograficzny zmienił sytuację i od 1961/1962 tylko część podań kandydatów szkoła załatwiała pozytywnie.

Poziom wiedzy uczniów był w pierwszych latach niższy: braki ujawniły się szczególnie w przedmiotach humanistycznych.

Liczba absolwentów szkół rolniczych do końca roku 1962/1963 wyniosła 3169, z czego z techników 1806. W pierwszych latach znaleźli się oni na marginesowych pozycjach w produkcji rolnej, pracowali przeważnie za biurkiem (35%), bądź przechodzili do innych zawodów (ok. 30% do 1961), dopiero ostatnie lata przyniosły zmiany na lepsze i ok. 85% absolwentów pracowało w rolnictwie, bądź kontynuowało dalszą naukę w zawodzie rolniczym²⁶⁾.

SZKOLNICTWO ARTYSTYCZNE PODLEGŁE MINISTERSTWU KULTURY

Już 1.IV.1946 roku powstała w Gorzowie Miejska Szkoła Muzyczna z połączenia dwu placówek, które zorganizowali Ludwik Kacperski i Stanisława Gładysz. Początkowo finansował ją Zarząd Miejski, a od 1950 roku przejęło Państwo.

Później powstała Miejska Szkoła Muzyczna w Zielonej Górze, która okres organizacyjny przeżywała o wiele trudniej z powodu braku odpowiedniego lokalu, ale już od 1947 roku włączyła się do życia społecznego miasta. Dopiero jednak od jej upaństwowienia i objęcia dyrekcji przez Stanisławę Oleńską rozwijała się pomyślniej. Po przyznaniu do dyspozycji szkoły całego budynku, wyremontowano go, zakupiono niezbędne instrumenty, wzbogacono bibliotekę nut i książek. Przez kilka lat opiekowała się tą placówką Wyższa Szkoła Muzyczna w Poznaniu.

Do 1962/1963 roku świadectwa ukończenia w Gorzowie uzyskało 113, a w Zielonej Górze 92 uczniów, z obu uczelni ok. 30% uczniów kontynuowało dalszą naukę w wyższych szkołach muzycznych.

Ministerstwo Kultury dopiero w roku szkolnym 1962/1963 powołało do życia w Zielonej Górze Państwową Szkołę Muzyczną II stopnia.

Oprócz szkół muzycznych państwo finansowało trzy ogniska muzyczne: w Głogowie i Świebodzinie od 1951 r., a w Dąbrówce od 1952 roku.

Szkolnictwo państwowe nie zaspokajało potrzeb społeczeństwa i od 1954 roku w miarę stabilizacji gospodarczej zaczęły samorzutnie powstawać społeczne ogniska muzyczne i artystyczne. Dotował je Wydział Kultury PWRN i samorząd terytorialny. Szczególnej pomocy udzielały prezydja rad narodowych w Nowej Soli, Krośnie, Żaganiu i Gorzowie. Zaskakujący był rozwój tych ognisk — od 2 w 1954 r. do ponad 70 w 1964 roku. Liczba ich uczniów wynosiła w 1963 roku — 3.220.

O ile państwowe szkolnictwo artystyczne przedstawiało się skromnie, to w porównaniu z innymi województwami przodowało właśnie zielonogórskie w rozwoju społecznych ognisk artystycznych, wychowujących liczne rzesze odbiorców muzyki²⁷⁾.

27) Korzystano z następujących źródeł: a) akt Wydziału Kultury PWRN w Zielonej Górze, b) kronik szkół w Gorzowie i Zielonej Górze, c) akt Oddziału Lubuskiego Towarzystwa Muzycznego im. H. Wieniawskiego w Zielonej Górze

SZKOLNICTWO MEDYCZNE**PODLEGŁE MIN. ZDROWIA I OPIEKI SPOŁECZNEJ 28)**

Pierwszą szkołą medyczną w województwie była szkoła felczerska w Gorzowie założona w 1950 r. W ciągu siedmiu lat istnienia wykształciła ona 386 felczyerów, z których 120 podjęło pracę na Ziemi Lubuskiej.

Bardzo szybki rozwój placówek służby zdrowia po 1950 r. spowodował wyjątkowe trudności kadrowe. Wydział Zdrowia fundując stypendia dla studentów rozwiązywał w pewnym stopniu trudności w zakresie kadry lekarskiej, ale deficyt średniego personelu służby zdrowia trzeba było rozwiązać we własnym zakresie. W roku 1953 utworzono więc pierwszą szkołę pielęgniarstwa w Żaganiu, a w dwa lata później powstała w Gorzowie trzyletnia szkoła pielęgniarek neuropsychiatrycznych. Do wyżej zorganizowanych szkół pielęgniarstwa można zaliczyć dopiero otwarte w Zielonej Górze w 1959 roku, w Gorzowie (1960 r.) i Głogowie (1962 r.) czteroletnie licea medyczne pielęgniarstwa. W okresie realizowania uchwały kolegium Ministerstwa Zdrowia z 21. IX. 1961 r. liczba szkół wzrosła do 15. Pięć kształciło pielęgniarki dyplomowane a jedna pielęgniarki dyplomowane neuropsychiatryczne. Realizowały one swój program w ciągu 5 lat nauki. Oprócz nich dwie trzyletnie Zasadnicze Szkoły Medyczne przygotowywały asystentki pielęgniarstwa a trzy przy szpitalach psychiatrycznych w Ciborzu, Obrzyczach i Gorzowie pielęgniarstwo asystentki psychiatryczne. Niezależnie od nich istniały trzy państwowe szkoły medyczne oparte na wykształceniu średnim,

1. Państwowa Szkoła Położnych w Gorzowie,
2. Państwowa Szkoła Techników Analitycznych w Gorzowie,
3. Państwowa Szkoła Techników Elektroradiologicznych w Zielonej Górze, z 2,5 letnim czasem trwania nauki.

Dopiero ta ilość szkół zapewniała stopniowe zaspokajanie potrzeb służby zdrowia. Koszty utrzymania szkolnictwa medycznego pokrywało Ministerstwo Zdrowia i wzrosły one od około 1 miliona zł w 1950 r. do 7 milionów w 1963 r. Szkoły pracowały w trudnych warunkach lokalowych, a jako warsztaty dydaktyczne służyły im szpitale, laboratoria i pracownie. Pięć internatów przy szkołach dawało możliwość kształcenia się młodzieży z całego województwa. Przedmioty zawodowe wykładali lekarze i wyżej kwalifikowane pielęgniarki a ogólnokształcące przeważnie nauczyciele innych szkół. W pierwszych latach istniały trudności z rekrutacją młodzieży, spowodowane nieatrakcyjnością zawodu i niskimi płacami personelu pielęgniarstwa. Tak na przykład do szkoły w Żaganiu zgłosiło się w pierwszym roku tylko 23 uczniów na 100 miejsc. Jedynie szkoła dla położnych w Gorzowie nie miała trudności werbunkowych i wykonywała plany w ok. 120 %. Od roku 1962/1963 wyż demograficzny radykalnie zmienił sytuację i zachodziła konieczność tworzenia klas równoległych.

Obok fachowego kształcenia ustalonego programem szkolnictwa medyczne postawiło sobie za zadanie kształtowanie nowego człowieka, wyrobienie w wychowankach nawyku czynnego angażowania się w sprawy społeczne i poczucia odpowiedzialności kolektywnej. Kółka zainteresowań i kółka przedmiotowe realizowały te zadania.

Od końca 1962/1963 roku wyszło ze szkół medycznych 1.020 absolwentów, w tym 386 felczerów, około 260 położnych i 200 pielęgniarek neuropsychiatrycznych. Niezależnie od tego liczne kursy dla pracowników służby zdrowia z dużym stażem pracy dostarczały dość poważne ilości sił fachowych.

W wyniku działalności szkół kształcących średni personel służby zdrowia — pełne kwalifikacje do roku 1963 zdobyło 1920 osób, a na kursach 380. Ilość kwalifikowanych pielęgniarek wzrosła w tym czasie do 67% ogółu zatrudnionych²⁸⁾ w lecznictwie na terenie województwa.

Dokonany przegląd szkolnictwa zawodowego w województwie nasyca parę spostrzeżeń ogólnych:

1. Zabiegi władz administracji ogólnej i władz szkolnych, wysiłki dyrektorów, nauczycieli i młodzieży, wsparty przez zakłady pracy — doprowadziły do zbudowania rozległej sieci szkolnictwa zawodowego, podległego Ministerstwu Oświaty jak i innym resortom.

2. Nastąpiło w społeczeństwie podniesienie rangi szkolnictwa zawodowego, czego wymownym dowodem stał się coraz liczniejszy napływ młodzieży.

3. W zasadzie udało się dostosować kierunki szkolenia zawodowego do potrzeb istniejącego przemysłu i zlokalizować go w zgodzie z geografią przemysłu w województwie.

4. Szkolnictwo zawodowe na szczeblu zasadniczym jak i licealnym już przed 1960 rokiem wyszło ze stanu organizacyjnego, z okresu tworzenia bazy materialnej jak budynki szkolne, pracownie, warsztaty i pomoce naukowe.

5. Dzięki szkolnictwu zawodowemu i dostarczeniu przez nie tysięcy absolwentów na stanowiska pracy w fabrykach mógł w szybszym tempie niż w skali kraju rozwijać się potencjał przemysłowy województwa. Wprawdzie nie było jeszcze w Zielonogórskim wyższej uczelni technicznej, która przygotowałaby kadry z wyższym wykształceniem, ale całkowicie mogło to szkolnictwo w ostatnich latach pokryć zapotrzebowanie na kwalifikowanych robotników, rzemieślników oraz średni personel techniczny.

6. W tym stanie niepokoiła wielotorowość szkolnictwa, które powinno być skupione w jednym resorcie. Zjawisko to występujące w skali państwa może usunąć tylko wprowadzona obecnie reforma. Szczególnie niepokojącą przedstawiała się sytuacja w szkolnictwie rolniczym, gdzie część szkół podlegała Ministerstwu Oświaty, a część Ministerstwu Rolnictwa.

7. Dotychczasowy brak pełnej drożności szkół przysposobienia rolniczego utrudniał do nich werbunek. Nie dawały one żadnych uprawnień, ani nie upoważniały do dalszego kształcenia się w szkołach wyższego stopnia. Pierwsze kroki w kierunku usunięcia tej anomalii poczyniono w roku szkolnym 1964/1965 tworząc dla absolwentów SPR trzyletnie technika.

8. Nie kształciło jeszcze szkolnictwo zawodowe wystarczającej ilości kwalifikowanych pracowników dla potrzeb budownictwa, skutkiem czego

²⁸⁾ Źródła do części pracy o szkolnictwie medycznym stanowiły: a) akta referatu szkolnictwa Wydziału Zdrowia FWRN w Zielonej Górze, b) księgę uczniów szkoły felczerskiej w Gorzowie, c) analiza działalności służby zdrowia w województwie zielonogórskim przedłożona na sesji WRN 28—29. VI. 1962 r.

od paru lat nie mogły być, ze szkodą województwa, realizowane plany inwestycyjne. Obecna ilość szkół rokuje rozwiązanie wkrótce i tej trudności.

9. W zbyt małym stopniu uwidacznia się dotychczas wpływ szkolnictwa rolniczego na podniesienie gospodarki rolnej, w której liczne PGR przynoszą nadal deficyty.

UWAGI KOŃCOWE

Droga rozwoju szkolnictwa w województwie zielonogórskim nie była łatwa. Jedynie w kilku osiedlach wiejskich na tzw. Pograniczu w których Prusakom nie udało się ludności zgermanizować, istniały w latach 1929 — 1939 szkoły polskie. Zaznają one najmłodsze pokolenie zamieszkujących tu Polaków z językiem i kulturą ojczystą. Dzięki temu bez trudności ludność rodzima od chwili wyzwolenia w 1945 roku włączyła się w nurt życia społeczności polskiej. W innych okolicach zaginęła pamięć o szkołach polskich, gdyż przez wiele wieków niewoli ludność przemieszana z kolonistami uległa germanizacji.

Szybko następował proces zaludnienia, ale zrodziła się nowa trudność. Napłynęli osadnicy z różnych stron Polski, najpierw z Poznańskiego, później przesiedleńcy zza Buga i osadnicy z Polski centralnej. Mozaika ludnościowa stanowiła dla rozwoju terytorium czynnik hamujący i sporo lat minęło nim doszło do pełnej integracji społecznej i wytworzenia jednolitego społeczeństwa przywiązanego do odzyskanej ziemi.

„Nauczyciel był niejednokrotnie pierwszym i przez długi czas jedynym szermierzem polskości, i cementowania tych ziem z macierzą” (z przemówienia kuratora J. Wolanina na XX-lecie otwarcia pierwszej szkoły polskiej na Ziemi Lubuskiej w Dąbrówce²⁹).

Entuzjazm, zapał rzesz pracowników oświatowych i wiara, że odzyskaliśmy te ziemie na trwałe, przyczyniły się do ustabilizowania życia. Początkowo pracowali oni w niekorzystnych warunkach, określonych przez brak bezpieczeństwa, złą aprowizację, zniszczenia, jakich dokonała wojna w substancji majątkowej szkół, brak opału i światła, zupełny brak podręczników i w ogóle książki polskiej. Na tym tle odcinają się wyraźnie sylwetki wytrwałych organizatorów szkół, którzy nie bacząc na warunki, sprawnie uruchamiali placówki oświatowe. Mieli oni życzliwych sprzymierzeńców we władzach PPR i ówczesnej administracji. Stopniowo zblizniano powojenne rany i zagospodarowywano placówki oświatowe, najpierw w ramach organizacyjnych Kuratorium Okręgu Szkolnego w Poznaniu a od 1950 roku utworzonego województwa zielonogórskiego.

Zarówno w dziedzinie odbudowy jak i nowego budownictwa szkolnego, wykazało się województwo poważnymi osiągnięciami. Za ponad 600 milionów złotych wybudowano w latach 1951—1964 przeszło 150 obiektów szkolnych, dzięki czemu nie pogorszyły się wskaźniki zmianowości, 24 szkoły powstały ze Szkolnego Funduszu Budowy Szkół, który zgromadził na ten cel do końca 1963 roku 133,5 miliona złotych. Pomagali tutaj nawet Polacy z zagranicy. Obficie wyposażano szkoły w meble i pomoce naukowe,

²⁹) Obchód miał miejsce w Dąbrówce dnia 21. III. 1965 r.

a liczba księgozbiorów rozrosła się od poziomu zerowego do 991 bibliotek z 1.811.800 tomami dzieł. Oceniając ogólne wyniki działalności szkolnictwa w okresie 1945—1964 trzeba stwierdzić, że do 1961 roku najwięcej wysiłku pochłonęły sprawy organizacji, tworzenia bazy materiałowej i zapewnienia kadr. O położeniu nacisku na poziom nauki i wychowania można było pomyśleć dopiero od pamiętnego plenum KW PZPR z czerwca 1961 r., a praca ta zaczęła wydawać owoce dopiero od 1963 r. Szkoła w tym czasie urosła do potężnego organizmu, co ujawniły choćby wystawy dorobku szkolnictwa, czy organizacja czynów społecznych młodzieży z okazji XX-lecia Polski Ludowej i IV Zjazdu PZPR, których wartość określa się na 11 milionów zł.

W roku 1964/1965 w województwie kształciło się łącznie ok. 200.000 osób, co stanowi prawie 25% ludności. W tej sytuacji kiedy z roku na rok rosła liczba absolwentów szkół średnich i coraz większe ilości zgłaszały się na studia wyższe, zrodziła się koncepcja utworzenia w województwie akademickiej uczelni. Lubuską drogę do uniwersytetu zapoczątkowało utworzenie w roku 1958 punktu konsultacyjnego prawa i ekonomii Uniwersytetu im. B. Bieruta we Wrocławiu. W roku 1962 na polecenie Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego pracę tę podjął Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Stopniowo powstawały również inne punkty konsultacyjne. W roku 1965/1966 rozpoczęła swoją działalność Wyższa Szkoła Inżynierska.

UWAGI

Referat oparto na obszernej dysertacji doktorskiej W. Sautera p.t. *Powstanie i rozwój szkolnictwa w województwie zielonogórskim 1945—1965.*

W niniejszym referacie świadomie pominięto zagadnienia dotyczące:

1. szkolnictwa dla pracujących — podstawowego i średniego
2. części szkolnictwa zawodowego,
3. opieki nad dzieckiem,

— ponieważ zostały one przedstawione w odrębnych, szczegółowych referatach.

**NIEKTÓRE ZAGADNIENIA
SPRAWNOŚCI
I Powszechności
NAUCZANIA
W SZKOLNICTWIE
OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM
W WOJEWÓDZTWIE
ZIELONOGÓRSKIM**

Sprawa zapewnienia warunków do pełnego objęcia nauką w szkole podstawowej wszystkich dzieci w wieku obowiązku szkolnego kształtowała się na Ziemi Lubuskiej inaczej niż w innych województwach.

Istniejąca w 1945 r. ponemiecka sieć szkolna nie zapewniała tych warunków z następujących względów:

- region ten był zacofany pod względem gospodarczym i bez większych perspektyw rozwojowych, podstawą działalności gospodarczej większości mieszkańców było rolnictwo.
- w granicach obecnego województwa zielonogórskiego liczba dzieci w wieku szkolnym wynosiła przed rokiem 1945 około 60 tysięcy.
- na terenie wiejskim przeważająca większość szkół mieściła się w budynkach o jednej względnie dwu izbach lekcyjnych, eksploatowanych nieraz od kilkudziesięciu lat.
- skupienie ludności w poszczególnych powiatach kształtowało się odmiennie niż po powrocie tych ziem do Polski.

Wysunięte przez Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego naczelne hasło: **ani jedno dziecko nie powinno zostać poza szkołą** stanowiło wytyczną do działalności władz szkolnych zmierzających do pokrycia terenu Ziemi Lubuskiej taką siecią szkół, która zapewniałaby powszechność nauczania początkowego.

Sieć ta w roku 1945 obejmowała tylko miejscowości bardziej zasiedlone, a większość szkół znajdowała się w miastach i wsiach leżących w pobliżu granicy państwowej z 1939 roku. Liczba ich wynosiła 387. W roku następnym ilość szkół podstawowych poważnie wzrosła, obejmu-

jąc swoim zasięgiem teren całego województwa. Sieć ta została rozszerzona w roku 1947 do poziomu zapewniającego dostęp do szkoły wszystkim dzieciom w wieku obowiązku szkolnego.

W latach 1945 — 1947 liczba szkół w granicach obecnego województwa wzrosła o 305, w następnych osiemnastu latach o dalsze 177 szkół.

W 1965 roku istniało 871 szkół. Jednocześnie wysiłki władz oświatowych zmierzały do zorganizowania takiej sieci, która umożliwiałaby wszystkim dzieciom dostęp do szkół siedmioklasowych. W związku z tym co roku zwiększała się liczba szkół realizujących program pełnej szkoły podstawowej.

Wzrost szkół 7 klasowych ilustruje zestawienie ich liczby z ogólną ilością szkół:

Rok	Szkoły ogółem	w tym 7 klasowe	Procent
1945	387	66	17%
1950	717	268	37,4%
1955	734	392	53,4%
1960	865	567	65,5%
1965	871	580	66,7%

W wyniku tych przemian procent uczniów wypełniających obowiązek szkolny w szkołach 7 klasowych na terenie naszego województwa, był wprawdzie nieco niższy od przeciętnej krajowej (1964/65 — kraj 94,6%, woj. zielonogórskie 93,8%) ale dostęp do tych szkół został zapewniony wszystkim dzieciom w województwie. Na odmienne ukształtowanie się tego wskaźnika na terenie Ziemi Lubuskiej wywarło decydujący wpływ prawie dwukrotnie wyższe niż w innych regionach kraju zalesienie obszaru (średnia krajowa 25,2% lasów, w woj. zielonogórskim — 43,3% lasów). Na skutek tego szereg mniejszych wsi znajduje się w dość dużej odległości od większych skupisk ludności, co powoduje konieczność utrzymywania w tych miejscowościach szkół niepełnych — o 1-ym lub 2-ach nauczycielach. Stopniowo jednak sytuacja w tym zakresie zaczyna ulegać stałej poprawie. W ostatnich trzech latach rocznie ulega likwidacji przeciętnie od trzech do czterech szkół z małą liczbą uczniów, a dzieci z tych miejscowości przekazywane są do szkół 7 klasowych. Stało się to możliwe dzięki systematycznej poprawie komunikacji, szczególnie autobusowej. Ścisła współpraca z dyrekcją PKS-u umożliwia dostosowanie rozkładu jazdy do potrzeb związanych z przebudową sieci szkolnej.

Omówione wyżej przemiany w sieci szkolnej oraz powszechniejsze docenianie przez rodziców i całe społeczeństwo potrzeby nauki, spowodowały, że liczba dzieci nie spełniających obowiązku szkolnego stale maleje. Od roku szkolnego 1959/1960 zmniejszyła się ona przeszło trzykrotnie.

Na przykład w roku 1959/1960 — 2498 dzieci nie spełniało obowiązku szkolnego, z tego 85 ze względu na odległość większą od ustawowej, natomiast w roku szkolnym 1964/1965 — tylko 754, z tego 3 ze względu

na odległość większą od ustawowej. Porównanie tych liczb zezwala na stwierdzenie, że obecna sieć szkolna stwarza pełne warunki do osiągnięcia powszechności nauczania w zakresie szkoły podstawowej.

Aczkolwiek liczba dzieci nie spełniających obowiązku szkolnego bez uzasadnionych przyczyn obniżyła się w tym czasie pięciokrotnie, jednak jest ona w dalszym ciągu niepokojąca, gdyż w roku szkolnym 1964/1965 wynosiła jeszcze 197.

Realizację pełnej powszechności nauczania w zakresie szkoły podstawowej utrudniają ponadto dwa ujemne zjawiska występujące na terenie naszego województwa, a mianowicie:

- nieproporcjonalnie wielka w stosunku do innych regionów Polski migracja ludności
- oraz związany z tym nadmierny odsiew śródroczny i wakacyjny.

Chociaż od szeregu lat stwierdza się stałe zmniejszanie odsiewu, niemniej jednak rozmiary jego są nadal poważne. Jedną z jego przyczyn jest migracja uczniów. Na przykład w roku szkolnym 1961/62 migracją było objętych około 7600 uczniów tj. prawie 5% ogółu uczących się w szkołach podstawowych, w roku szkolnym 1962/1963 — około 5800 uczniów tj. 3,6%, 1963/1964 — około 5800 uczniów to jest 3,6%, 1964/1965 — około 5400 uczniów to jest 3,3%.

Częściowo zjawisko migracji dotyczy uczniów upośledzonych umysłowo i fizycznie, przekazywanych w czasie roku szkolnego do szkół i zakładów specjalnych, bądź też uczniów pozbawionych właściwej opieki rodzicielskiej kierowanych do domów dziecka. Liczba tych przypadków zamyka się w granicach 150 — 200 dzieci rocznie.

Niepokojące natomiast są dane statystyczne obrazujące wyniki ruchu uczniów między powiatami na terenie województwa. W roku szkolnym 1961/1962 do szkół w poszczególnych powiatach przybyło o 371 uczniów mniej niż zostało wymeldowanych, analogiczne liczby dla roku szkolnego 1962/1963 wynoszą 207 uczniów, 1963/1964 — 162 i dla roku szkolnego 1964/1965 — 454 uczniów. Nasuwa się stąd wniosek, że tę różnicę stanowią w większości uczniowie, którzy po przybyciu do innego powiatu nie spełniają obowiązku szkolnego. Podjęte w bieżącym roku szkolnym badania tego zjawiska na terenie dwóch powiatów (Lubsko, Sulechów) pozwolą wyjaśnić je bliżej. Omówione wyżej fakty wywierają negatywny wpływ na sprawność szkół podstawowych. Mimo to następuje stała poprawa sprawności szkół. Procent dzieci kończących szkołę podstawową w normalnym czasie tj. po siedmiu latach nauki, systematycznie wzrasta. Dla dzieci urodzonych w roku 1948 wynosił on — 52,0%, 1949 — 58,1%, 1950 — 58,8%, 1951 — 66,0%.

Wzrasta również procent uczniów kończących w ogóle szkołę podstawową, to jest kończących w normalnym czasie jak i z opóźnieniem jedno-, dwu-, lub trzyletnim. Dane z tego zakresu dla rocznika 1948 wynoszą 84,2%, a dla rocznika 1950 — 82%. Wskaźnik ten jeszcze będzie wyższy ponieważ 2100 uczniów urodzonych w 1950 roku uczęszcza nadal do klasy siódmej. Przewidujemy, że wyniesie on około 88,5%.

Stwierdzić jednak należy, że osiągnięcia te są niewspółmierne w stosunku do środków dostarczonych szkołom podstawowym w naszym woje-

wództwie w postaci lepszych warunków lokalowych, organizacji pracowni lub klasopracowni oraz mimo stałej poprawy kwalifikacji zawodowych i wzrostu doświadczenia kadry nauczycielskiej. Analiza wyników nauczania w poszczególnych latach wskazuje na stałą poprawę zarówno poziomu wiadomości rzeczowych uczniów jak i wskaźników promocji.

Porównując procent uczniów niepromowanych w poszczególnych latach od czasu powstania województwa zielonogórskiego dochodzimy do stwierdzenia, że prawie w każdym roku występuje pewna prawidłowość, a mianowicie poczynając od klasy pierwszej odsetek uczniów niepromowanych stale rośnie aż do klasy piątej, w której osiąga punkt kulminacyjny, a następnie w klasie szóstej i siódmej stopniowo obniża się. Jedynie w latach szkolnych 1952/1953 i 1957/1958 zjawisko to kształtowało się odmiennie. Najwyższy procent uczniów niepromowanych zanotowano w klasie szóstej. We wszystkich pozostałych latach najgorsze wyniki promocji uzyskiwała klasa piąta.

Porównanie wyników promocji uczniów klasy pierwszej z analogicznymi wynikami w klasie piątej wskazuje na poważny wzrost odsetka uczniów pozostających na drugi rok w klasie piątej, w niektórych latach nawet dwukrotny. Np. w roku szkolnym 1953/1954 wyniki promocji w klasie piątej były gorsze o 11,7% od wyników w klasie pierwszej, w roku szkolnym 1955/1956 o 11,3% a w 1956/1957 o 13,3%.

Jest to zjawisko szczególnie niepokojące, ponieważ w tym czasie 4 krotnie zmieniały się programy i podręczniki, a ponadto do klasy pierwszej przychodzą dzieci nie wyselekcjonowane, natomiast w klasie piątej znajdują się uczniowie, którzy w czasie czterech lat nauki w szkole podstawowej poddani zostali szeregowi prób, z których wyszli zwycięsko uzyskując promocję do klasy piątej. W wyniku bardzo poważnego rozwoju szkolnictwa średniego 80% absolwentów szkół podstawowych z terenu naszego województwa uzyskiwało możliwości dalszej nauki, mimo wzrostu uczniów w liczbach bezwzględnych. Procent młodzieży kształcącej się w liceach ogólnokształcących w stosunku do ogółu uczniów szkół średnich stale zmniejsza się. Liczba uczniów w liceach ogólnokształcących wzrosła ponad trzykrotnie od czasu powstania województwa (1951 r. — 3093 uczniów, 1965 r. — 11.227 uczniów).

Trudno byłoby mówić o powszechności kształcenia średniego na przykładzie jednego typu szkolnictwa, w tym przypadku liceum ogólnokształcącego. Dlatego też pragniemy zwrócić uwagę na pewne problemy i zjawiska związane ze sprawnością tych szkół. Procent uczniów, którzy po 4-ach latach nauki w liceum ogólnokształcącym kończyli klasę XI-tą, podlegał niemal tym samym prawidłowościom, jakie występowały w szkolnictwie podstawowym. Do roku szkolnego 1957/1958 widoczny był wyraźny spadek sprawności kształcenia. W roku tym zaledwie 34,8% uczniów, którzy podjęli naukę w klasie ósmej, uzyskało świadectwo dojrzałości. W latach następnych stale sprawność ta rosła i w roku szkolnym 1964/1965 osiągnęła 68,6%.

W okresie istnienia województwa zielonogórskiego licea ogólnokształcące ukończyło ogółem 9381 osób, z tego w ostatnim 10-leciu 7685 osób, a roczna liczba absolwentów wzrosła ponad czterokrotnie (4,4).

Bardzo poważny wpływ na sprawność liceów ogólnokształcących wywarł ubytek uczniów w czasie trwania roku szkolnego oraz w okresie wakacyjnym. Przyczyną tego zjawiska w początkowym okresie był brak właściwej selekcji podczas przyjmowania uczniów do klasy VIII. Przez szereg lat liczba miejsc w szkołach średnich odpowiadała liczbie absolwentów szkoły podstawowej pragnących kontynuować naukę. Stąd często do liceów ogólnokształcących byli przyjmowani uczniowie nie przygotowani, nie posiadający zainteresowań ani uzdolnień do dalszej nauki w tym typie szkoły. Ponadto duży popyt na siłę roboczą w gospodarce społecznej oraz ogólny brak różnicowania płac stwarzały dodatkowy bodziec do przerywania nauki i podejmowania pracy zawodowej. Przyczyny te spowodowały, że w ciągu ostatnich piętnastu lat przerwało naukę w liceach ogólnokształcących 8.762 uczniów tj. prawie tylu, ilu ukończyło w tym czasie tę szkołę.

Najwyższy odsiew miał miejsce w roku szkolnym 1955/1956 i wyniósł 18,1% ogółu uczniów, w latach następnych ulegał stopniowemu zmniejszeniu, w 1961/1962 r. szkolnym do 12,5% a w roku szkolnym 1964/1965 zmalał do 5,9%.

Inną przyczyną, wywierającą bezpośredni wpływ na niezadowalającą sprawność liceów ogólnokształcących, była niska promocja. W tym zakresie w szkołach ogólnokształcących na terenie województwa zielonogórskiego można wyróżnić okresy: pierwszy trwający od roku szkolnego 1951/1952 do 1956/1957, w tym czasie procent uczniów promowanych do klasy następnej bądź też kończących liceum obniżył się z 91,4% do 77,4%, drugi zamykający się w latach od roku szkolnego 1957/1958 do 1963/1964, kiedy promocja systematycznie rosła do 93% w 1964 roku — to jest w którym licea województwa zielonogórskiego osiągnęły wskaźnik promocji najwyższy w skali krajowej. W roku szkolnym 1964/1965 promocja wyniosła 92,4%.

Zagadnienia powszechności i sprawności kształcenia są przedmiotem szczególnego zainteresowania Kuratorium. Realizuje się obecnie szereg wniosków zmierzających do polepszenia wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół podstawowych i liceów ogólnokształcących.

**P R O B L E M Y
O P I E K U Ń C Z O -
W Y C H O W A W C Z E
D O M Ó W D Z I E C K A
N A Z I E M I L U B U S K I E J**

Patrząc z perspektywy 20-tu lat na rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej widzimy, że zmiany, jakie nastąpiły na tym odcinku, w porównaniu z analogicznym okresem 20-lecia międzywojennego są olbrzymim krokiem w kierunku zapewnienia każdemu dziecku, a szczególnie dziecku osieroczonemu i opuszczonemu — niezbędnych warunków materialnych i wychowawczych. W centrum szczególnego zainteresowania najwyższych władz państwowych stało dziecko pozbawione z różnych przyczyn opieki rodzicielskiej i ogniska domowego.

Jedną z pierwszych ważnych decyzji władzy ludowej było powiązanie spraw opieki i wychowania oraz włączenie zadań opiekuńczych do systemu szkolnego. Opieka dobroczynna, która dotychczas za punkt wyjścia uznawała akt miłosierdzia, a dziecko za przedmiot praktyki dobroczynnej, zastąpiona została obowiązkiem społecznym. Aktem prawnym, na podstawie którego sprawa opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą w wieku od 3 do 18 lat przekazana została Ministrowi Oświaty, była uchwała Rady Ministrów z dnia 12.VI.1945 roku. Następnie ustawa z dnia 7.IV.1949 roku¹⁾ o przekazaniu Ministrowi Oświaty kompetencji Ministra Pracy i Opieki Społecznej nad dziećmi i młodzieżą — reguluje tę kwestię definitywnie.

Przekazanie władzom oświatowym zagadnienia opieki społecznej nad dziećmi i młodzieżą w wieku od 3 do 18 lat jest aktem niezmiernie ważnym, gdyż w ten sposób — jak pisze B. L u d o r —

„[...] nauka i wychowanie, a co za tym idzie, troska o byt dziecka

1) Dz. U. Nr 25 z 1949 roku, poz. 375.

zostały złączone w ręku resortu zajmującego się zagadnieniem dziecka, mającego w tym kierunku odpowiednio wyszkolony aparat centralny i terenowy²⁾”.

Jest to zarazem wyraz integracji systemu szkolnego, do którego opieki nad dzieckiem włączono jako nowe ogniwo.

„Przeniesienie zagadnień opieki nad dzieckiem do Ministerstwa Oświaty o rozbudowanym aparacie inspekcyjnym i wypracowanych tradycjach w tym względzie świadczy wymownie o tym — pisze Irena Chmieleńska — że wykonany został następny krok na drodze rozwoju zagadnienia opieki nad dzieckiem, że [...] po raz pierwszy w swych dziejach Ministerstwo Oświaty stało się odpowiedzialne za życie dziecka. Nie tylko za jego wykształcenie, ale właśnie za życie³⁾”.

POWSTANIE I ROZWÓJ DOMÓW DZIECKA NA ZIEMI LUBUSKIEJ

Przekazanie spraw opiekuńczo-wychowawczych władzom oświatowym nastąpiło w okresie, w którym należało likwidować skutki wyrządzone dzieciom przez drugą wojnę światową i kilkuletnią hitlerowską okupację.

Na tę pomoc ze strony państwa i społeczeństwa bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych czekało na terenie całego kraju 1.544.132 dzieci osamotnionych, w tym: 111.460 pełnych sierot, 970.724 półsierot, 36.248 opuszczonych całkowicie i 425.700 opuszczonych częściowo⁴⁾.

Duża liczba sierot została otoczona opieką i wychowaniem przez bliższych i dalszych krewnych, nawet przez rodziny obce. Na przykład pierwsza rejestracja przeprowadzona w 1946 roku wykazała, że w rodzinach zastępczych przebywało ogółem 68.000 sierot⁵⁾.

Poważna część dzieci-sierot i opuszczonych musiała być z różnych względów objęta formą opieki całkowitej, jaką są domy dziecka. Do organizowania powyższych placówek w poszczególnych województwach przystąpiono bezpośrednio po wyzwoleniu. Organizatorzy nie zważali na duże trudności materialne i kadrowe, ponieważ przyświecał im najważniejszy cel — przyście, i to z jak najszybszą pomocą opiekuńczo-wychowawczą, niewinnym ofiarom wojny. Świadczą o tym dane cyfrowe, z których wynika, że już w 1945 r. zorganizowano na terenie całego kraju 323 domy dziecka, w tym część na Ziemi Lubuskiej, w których przebywało ponad 17 tysięcy dzieci i młodzieży⁶⁾ (i przyp. 1).

W dużym stopniu jest to zasługa działaczy społecznych, którzy niezwłocznie po wyzwoleniu Ziemi Lubuskiej przystąpili do organizowania do-

2) B. Luidor: *Podstawy prawne opieki społecznej nad dzieckiem*. „Dzieci i Wychowawca”. 1949, nr 8—10, str. 93—94.

3) I. Chmieleńska: *Dlaczego opiekę nad dzieckiem w Polsce, od Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej przyjęło Ministerstwo Oświaty*. „Dzieci i Wychowawca”. 1946, nr 2, str. 15.

4) J. Wojtyński, H. Radlińska: *Sieroctwo — zasięg i wyrównanie*, Łódź — 1946, Polski Instytut Służby Społecznej, str. 15.

5) W. Bocian: *Opieka nad dzieckiem osieroconym w rodzinie zastępczej w okresie 10-lecia Polski Ludowej*. „Dom Dziecka”. 1954, nr 4, str. 30.

6) F. Heroki: *Opieka nad dzieckiem w dwudziestolecie*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”. 1964, nr 6, str. 6.

nów dziecka. Do tych pierwszych działaczy społecznych, którzy organizowali na Ziemi Lubuskiej pierwsze placówki tego typu i kierowali nimi pośrednio i bezpośrednio należą między innymi: dr Stanisław Weyman, ówczesny dyrektor Wojewódzkiego Komitetu Opieki Społecznej w Poznaniu, mgr Stanisław Szajk — ówczesny naczelnik wydziału w Wojewódzkim Komitecie Opieki Społecznej w Poznaniu, Józef Osser, były dyrektor Powiatowego i Miejskiego Komitetu Opieki Społecznej w Gorzowie Wlkp., Maria Thunert, Kazimiera Dąbrowiczowa, Stanisław Włodarczyk, Irena Dawidowiczowa, Leonard Sienkiewicz — pierwsi kierownicy domów dziecka, zorganizowanych na Ziemi Lubuskiej, Stefania Zychlewicz i Helena Malinowska — najdłużej pracujące w tych placówkach⁷⁾.

Na Ziemi Lubuskiej w latach 1945—1948 zorganizowanych zostało 14 domów dziecka, które objęły ogółem 900 dzieci i młodzieży w wieku od 3 do 18-tu lat, a nawet w licznych przypadkach do 20-tu lat. (przyp. 2).

Wśród pierwszych wychowanków przeważały pełne sieroty, które w ramach repatriacji przyjechały ze Związku Radzieckiego i z państw zachodnich oraz z województw dotkniętych najbardziej w czasie działań wojennych. Na przykład w Państwowym Domu Dziecka we Wschowie znalazło opiekę 220 sierot polskich z ośrodka utworzonego w Związku Radzieckim w 1944 roku. Pierwszą siedzibą tej „Kolonii sieroczej” był Ipatow koło Stawropola (na Kaukazie). Dom żył w stałym napięciu i nasłuchiowaniu wydarzeń z areny działań wojennych. Raz po raz personel i dzieci były elektryzowane wieściami, że za miesiąc, dwa, wracają do Polski, która wypędza okupanta i czeka na powrót uchodźców. W kwietniu 1946 roku następuje oczekiwana chwila powrotu do kraju⁸⁾.

Wśród przyjeżdżających z różnych stron na prastare Ziemie Piastowskie przeważali ci, którzy poznali okrucieństwo ludzi, gorzką przedwczesną samodzielność, twardą walkę o życie i byt, poczucie własnej bezsilności i wszelkie zło wojny, zło niezawinione, niezasłużone, niesprawiedliwość.

Mając dzieci o takich przeżyciach, organizatorzy domów dziecka na plan pierwszy wysuwali raczej problem opiekuńczy: chcieli oni stworzyć dzieciom takie warunki:

„[...] aby jak najprędzej usunąć z serc dziecięcych ciągly strach tropionej zwierzyny, aby wywołać w dziecku słowa: życie jest piękne i warto żyć, ludzie są dobrzy⁹⁾).

Problem przyjęcia tym dzieciom z jak najszybszą pomocą opiekuńczą-wychowawczą z jednej strony, a brak funduszy z drugiej — zmuszał pierwszych organizatorów do wyboru obiektu, który bez większych nakładów inwestycyjnych mógł być przystosowany do potrzeb tego rodzaju placówki. W uruchomieniu domu dziecka pomagało miejscowe społeczeństwo, a w stworzeniu lepszych warunków w obiekcie pomagali sami wychowankowie,

7) Na podstawie materiałów archiwalnych, znajdujących się w archiwum Kuratorium Okręgu Szkolnego w Zielonej Górze. p. 2 (patrz przypisy).

8) Na podstawie kroniki Państwowego Domu Dziecka we Wschowie.

9) Cytat wyjęty z artykułu I. Merżan pt. *Warto żyć. Ludzie są dobrzy. „Dzieci i Wychowawca”*, 1946, nr str. 25.

widząc dobry przykład ze strony tych, którzy podjęli się zastąpić im rodziców,

Z uwagi na ogólne braki w całym kraju, wyniszczonym kilkuletnią okupacją hitlerowską i działaniami wojennymi, organizatorzy pierwszych domów dziecka na Ziemi Lubuskiej napotykali na różne trudności materialne. Na przykład obiekty zostały przygotowane, dzieci czekały na umieszczenie, ale w wielu przypadkach brak było dostatecznej ilości łóżek, sienników, czy materacy, a nawet poduszek, nie było również kocy i kołder, brakowało na zmianę bielizny pościelowej itp.

W rozwiązywaniu tych i podobnych trudności materialnych przychodziło domom dziecka z dużą pomocą państwo, miejscowe społeczeństwo, uzupełniano wyposażenie również z różnych nieodpłatnych darów. Z roku na rok sytuacja materialna tych placówek ulegała znacznej poprawie. Obecnie — poza jeszcze małymi wyjątkami — domy dziecka są już w pełni wyposażone w stopniu wystarczającym nie tylko w meble, pościel i bieliznę, ale we wszystko to, co potrzebne w takiej placówce. (przyp. 3).

KADRA PEDAGOGICZNA

Przed pierwszymi organizatorami domów dziecka na Ziemi Lubuskiej stanął również trudny do rozwiązania problem kadr pedagogicznych. Zdawali oni sobie sprawę z tego, że o jakości i wartości pracy opiekuńczo-wychowawczej w domu dziecka, o właściwym w nim klimacie i atmosferze decydują wychowawcy.

Na przygotowanych i w pełni oddanych dziecku wychowawców organizatorzy nie mogli liczyć i to z różnych względów. W pierwszym rzędzie dlatego, że na każdego zjawiającego się na Ziemi Lubuskiej kwalifikowanego nauczyciela czekały placówki oświatowo-wychowawcze a przede wszystkim szkoły różnego typu.

W związku z tym, że praca w domach dziecka nie była pracą atrakcyjną (trudna, pracochłonna, odpowiedzialna i mało płatna) nauczyciele kwalifikowani w większości decydowali się na pracę w szkole, do której zachęcani byli przez ówczesnych inspektorów szkolnych i zapraszani przez osadników i repatriantów. Dlatego do pracy w domach dziecka trafiali ludzie przypadkowi, którzy niejednokrotnie nie zdawali sobie sprawy z ogromu zadań i odpowiedzialności. Toteż bardzo szybko załamywali się w pracy i widząc, że nie podołają nałożonym na nich obowiązkom, prosili o zwolnienie. Niekiedy rozwiązanie pracy następowało z urzędu. Na przykład spośród samej kadry kierowniczej domów dziecka, zorganizowanych na Ziemi Lubuskiej w latach 1945—1946 a istniejących do 1949 roku, odeszło na przestrzeni tych lat aż 39 osób, z tego na własną prośbę 14-tu, z urzędu zwolnionych zostało 25 kierowników¹⁰⁾. Na stanowiskach wychowawczych były jeszcze częstsze zmiany. Na przykład w byłym Państwowym Domu Dziecka w Babimście (przyp. 4) w ciągu tylko jednego roku szkolnego 1952/1953 na siedem przydzielonych etatów przyjmowano kolejno 20 wychowawców¹¹⁾. Nasuwa się w tym miejscu następujące pytanie: **jakie były**

10) Na podstawie dokumentów, znajdujących się w archiwum KOS w Zielonej Górze.

11) Tamże.

przyczyny tak dużej płynności kadr pedagogicznych w domach dziecka?

Z analizy tego zagadnienia wynika, że przyczyny były różne. Jedni odchodzili, bo zmieniła się ich sytuacja życiowa, inni znajdowali łatwiejszą pracę, często lepiej płatną, niektórzy znów po roku, a nawet już po kilku miesiącach dochodzili do wniosku, że ten rodzaj pracy nie odpowiada ich zainteresowaniu i możliwościom.

Wymiana kadry niekwalifikowanej, bądź całkowicie nieprzydatnej do pracy wychowawczej w tego rodzaju placówkach następowała na Ziemi Lubuskiej bardzo wolno, a szczególnie w pierwszej połowie 20-lecia (przyp. 5).

Z analizy kadry pedagogicznej w drugim dziesięcioleciu wynika, że w tym zakresie zrobiono bardzo dużo. Następuje prawie całkowita wymiana kadry pedagogicznej niewykwalifikowanej. Na przykład w roku szkolnym 1964/1965 na 67 pracowników pedagogicznych (kierowników i wychowców), zatrudnionych w siedmiu domach dziecka — 58,2% posiadało wykształcenie pedagogiczne na poziomie średnim, 28,3% — wykształcenie półwyższe i 7,9% — wyższe ze stopniem magistra, co stanowi ogółem 94,4% wychowawców z przygotowaniem pedagogicznym średnim, półwyższym i wyższym. (przyp. 6).

**NIKTÓRE EFEKTY DZIAŁALNOŚCI OPIEKUNCZO-WYCHOWAWCZEJ
DOMÓW DZIECKA**

Z przedstawionych w dużym skrócie faktów wynika, że w zakresie zapewnienia dziecku-sierocie i dziecku opuszczonemu warunków opiekuńczo-wychowawczych na Ziemi Lubuskiej w okresie 20-lecia Polski Ludowej zrobiono bardzo dużo.

Z każdym rokiem — jak nas informują sprawozdania statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego — ubywają z domu dziecka pełne sieroty, a ich miejsca zajmują dzieci (sieroty społeczne), pozbawione opieki i domu rodzinnego z przyczyn szczególnych.

Przeprowadzona przez autora w roku 1964 analiza stanu rodzinnego dzieci przebywających w państwowych domach dziecka na terenie województwa zielonogórskiego wykazała, że pełne sieroty stanowiły jedynie 17,5% ogółu wychowanków, półsieroty — 44,0%, a dzieci posiadające oboje rodziców — 38,5%. Dziesięć lat temu, tj. w 1954 roku w tych samych placówkach sytuacja była wprost przeciwna: dzieci posiadających oboje rodziców było tylko 11,3%, a pełnych sierot — 43,0% (przyp. 7).

Jakie przyczyny wpłynęły na zmianę składu wychowanków domów dziecka?

Wstępne badania przeprowadzone przez autora wykazały, że na tę sytuację wpływają przede wszystkim następujące zaniedbania rodziców:

- stawianie swoich celów życiowych przed podstawowymi potrzebami dziecka,
- nie branie przez rodziców pod uwagę aspektów opiekuńczych, wychowawczych i społecznych,
- rozkład moralny rodziny.

Te i inne przyczyny w konsekwencji doprowadzają do pozbawienia rodziców władzy rodzicielskiej. Na przykład w 1964 roku w państwowych domach dziecka województwa zielonogórskiego przebywało 247 dzieci (tj. 35,4% ogółu wychowanków) tych rodziców, którzy swoim postępowaniem doprowadzili do tego, że sądy opiekuńcze musiały zastosować wobec nich art. 60 Kodeksu Rodzinnego i zarządzić izolowanie dzieci od matki, ojca lub obojga rodziców (przyp. 8). W ten sposób z winy rodziców wkracza w życie dziecka (czy ono chce, czy nie) władza opiekuńcza (sąd), która podejmuje decyzje w imię dobra dziecka i władza oświatowa, która wykonuje postanowienia poprzedniej. Od tej chwili państwo poprzez domy dziecka przejmując nad dzieckiem opiekę całkowitą, zwalniając tym samym „r o d z i c ó w” od wszelkich zmartwień i kłopotów.

„Można zaryzykować twierdzenie — czytamy w artykule wiceministra oświaty **Ferdynanda Heroka** — że obecnie domy dziecka są w większej mierze przeznaczone nie dla sierot w dosłownym rozumieniu tego słowa, lecz dla sierot w sensie społecznym, którym w domu rodzinnym zabrakło normalnych, korzystnych warunków do nauki i rozwoju¹²⁾”

Stwarza to dodatkowe trudności wychowawcze, gdyż młodzież, która obecnie trafia do domów dziecka, pochodzi najczęściej z rodzin niewłaściwie sprawujących swoje funkcje, ma duże zaniedbania w nauce i bardzo często znalazła się już w kolizji z prawem.

Przed domami dziecka, którym powierza się wychowanie i opiekę nad dziećmi — sierotami społecznymi, obciążonymi nie tylko upokarzającym poczuciem krzywdy i społecznego upośledzenia, ale i narosłymi na tym podłożu cechami wewnętrznego oporu, nieufności do wszystkich i wszystkiego, staje trudny i poważny problem. Muszą one w ten sposób pokierować wychowaniem takiego dziecka, by z czasem stało się ono pełnoprawnym i pełnowartościowym członkiem społeczeństwa.

Zanim to nastąpi, wychowawca, któremu zostało ono przydzielone wie, że od tej chwili jego wychowanek powinien jak najszybciej odczuć fakt, iż stanowi on dla kogoś obiekt zainteresowania, rozmyślań, troski, że komuś na nim zależy, że omawia z nim poważne jego osobiste sprawy, że chce wpływać na dalszy bieg jego losu, że chce mu pomóc w jego pracy nad sobą.

Pracy domu dziecka, jego różnych zabiegów i wysiłków nie da się w całości wykazać statystycznie, podobnie jak nie da się podsumować i ocenić w pełni pracy i wysiłku rodziców, ich zabiegów i starań włożonych w wychowanie własnych dzieci. Dom dziecka jako placówka opiekuńczo-wychowawcza zastępuje dzieciom (wychowankom) dom rodzinny, przyjmuje na siebie całość obowiązków rodziców, które w sposób prawidłowy zostały ujęte w obowiązującym statucie¹³⁾.

Ogromny wysiłek domu dziecka wkładany w wychowanie powierzonych mu dzieci, które w większości przychodzą do tych placówek z dużymi brakami w nauce i ogólnymi zaniedbaniami — możemy już częściowo

12) F. Herok: *Opieka nad dzieckiem w dwudziestolecie*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”. 1964, nr 6, str. 7.

13) *Dz. Urz. Min. Ośw.*, Nr 10 z 1964 r., poz. 109.

wo ocenić w czasie trwania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Świadczą o tym przede wszystkim wyniki nauczania osiągnięte przez wychowanków domów dziecka. Na przykład w roku szkolnym 1959/1960 średnia promowanych uczniów szkoły podstawowej w skali ogólnokrajowej wynosiła 90,1%, w skali województwa zielonogórskiego — 80,9%; a średnia promowanych wychowanków domów dziecka wynosiła 94,0% (średnia krajowa tylko 87,2%)¹⁴⁾ (i przyp. 9). Warto zwrócić uwagę na fakt, że najniższy procent promocji osiągają wychowankowie, którzy w domu dziecka przebywają pierwszy rok. Najwyższą natomiast wychowankowie — uczniowie klasy siódmej. Na przykład w latach szkolnych 1961/1962, do 1964/1965 — wychowankowie tych klas osiągnęli 100% promocji we wszystkich domach dziecka na terenie województwa zielonogórskiego¹⁵⁾.

Na systematyczne polepszanie się wyników nauczania wychowanków domów dziecka wpływa szereg różnych prac, środków i zabiegów, stosowanych z większym lub mniejszym powodzeniem przez wychowawców poszczególnych grup wychowawczych. Jednym z najważniejszych środków stosowanych przez większość wychowawców w pracy dydaktyczno-wychowawczej jest oddziaływanie na świadomość wychowanków w kierunku wyrabiania w nich przeświadczenia, że nauka szkolna jest najważniejszą w ich życiu sprawą. Nauka własna wychowanków — jak potwierdza obserwacja — poza małymi jeszcze wyjątkami jest w centrum organizacji życia i pracy poszczególnych domów dziecka. Odrabianie zadań domowych w planie dnia każdego domu dziecka zajmuje miejsce naczelne i nienaruszalne. Bardzo mało jest już przypadków przesuwania odrabiania lekcji lub odrywania od niego poszczególnych wychowanków do wykonania w tym czasie innych prac. Wychowawcy nauczeni przykrym doświadczeniem przekonali się, że angażowanie wychowanków w czasie odrabiania lekcji do innych prac i spraw, jest niedopuszczalne.

Z dużym zadowoleniem należy stwierdzić, że współpraca domów dziecka ze szkołami, do których uczęszczają wychowankowie, i odwrotnie, układa się coraz lepiej. Nie słyszy się już tych narzekań — jak to miało miejsce w latach poprzednich — że wyniki nauczania w szkole obniżają przede wszystkim wychowankowie, że wychowankowie tylko wagarują, a wychowawcy domu dziecka w tym kierunku nic nie robią itp.

„Od kilku już lat sytuacja w tym zakresie uległa znacznej poprawie. Kierownicy szkół oświadczają, że wychowawcy domów dziecka bardzo często kontaktują się z nauczycielami i wychowawcami poszczególnych klas, przychodzą na hospitacje i że wyniki wychowanków są lepsze od wyników dzieci z domów rodzinnych”. (przyp. 11).

„Dowodzi to — pisze wiceminister oświaty Ferdynand Herok — że poziom pracy z młodzieżą w domach dziecka się podnosi i po kilku latach zabiegów wychowawczych młodzież przebywająca w tych placówkach osiąga nie tylko lepsze wyniki w nauce, ale również jest znacznie lepiej wychowana i przygotowana do życia w społeczeństwie”¹⁶⁾.

14) Dane krajowe zaczerpnięte z artykułu F. Heroka pt. **Opieka nad dzieckiem w dwudziestolecu. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”**, 1964, nr 6, str. 7. Dane cyfrowe z wojew. zielonogórskiego — ze sprawozdań zbiorczych, znajdujących się w KOS w Zielonej Górze.

15) T a m ż e.

16) T a m ż e.

Konkretnym dowodem końcowych efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego domów dziecka są usamodzielnieni wychowankowie — najbardziej przekonujący obraz wyników pracy domów dziecka.

Ze sprawozdań GUS-u wynika, że na przestrzeni lat 1953—1964 domy dziecka na Ziemi Lubuskiej usamodzielnili ogółem 875 wychowanków, z których 56-ciu udało się bezpośrednio na studia wyższe¹⁷⁾. (przyp. 10).

Pozostali przystąpili do pracy w zawodach, do których zostali przygotowani w czasie pobytu w domach dziecka. Wśród usamodzielnionych wychowanków jest wielu nauczycieli i wychowawców domów dziecka oraz innych placówek opiekuńczo-wychowawczych, techników i inżynierów różnych specjalności, oficerów Ludowego Wojska Polskiego, pracowników administracji państwowej, są wśród nich nawet samodzielni pracownicy nauki.

Częściowe badania losów wychowanków usamodzielnionych przez dom dziecka na Ziemi Lubuskiej, przeprowadzone przez autora wykazały, że ze 150-ciu usamodzielnionych wychowanków 49 pracuje w przemyśle, 20-tu w handlu, 27-miu w placówkach oświatowo-wychowawczych, 24 w administracji państwowej, 8-miu w wojsku i 22 w różnych innych dziedzinach gospodarki narodowej¹⁸⁾.

Nasuwa się w tym miejscu pytanie: Jak sami wychowankowie oceniają przygotowanie ich do samodzielnego życia?

Na ten temat piszą¹⁹⁾:

„[...] swój poziom wiedzy fachowej i intelektualnej, umiejętności współżycia, gospodarności, roztropności, rozliczenia z każdego grosza zawdzięcam — pisze wychowanek, który w tym czasie (1959 r.) kończył Politechnikę Poznańską — tylko Państwu, poprzez domy młodzieżowe, w których przebywałem i ich pracowników”.

Drugi wychowanek, który w chwili wypełnienia ankiety odbywał czynną służbę wojskową podaje:

„Dom dziecka ugruntował pogląd o samodzielnym życiu i zapoznał bardziej praktycznie z życiem samodzielnym. Kierownictwu i wychowawcom zawdzięcam dobre przygotowanie moralne”.

Na pytanie: Co panu najbardziej utkwiło w pamięci z pobytu w Domu Dziecka? — ten sam wychowanek pisze²⁰⁾:

„Najbardziej utkwił mi w pamięci miły i serdeczny fakt matczynej opieki nad wychowankami ze strony wychowawców. W Domu tym przebywali wychowankowie w

17) Na podstawie zbiorczych sprawozdań GUS, opracowanych przez KOS w Zielonej Górze.

18) Na podstawie ankiet imiennych, wypełnionych przez wychowanków usamodzielnionych, a zebranych przez autora.

19) Na podstawie ankiet zebranych przez autora do pracy magisterskiej na temat: **Wpływ domu dziecka na przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia**, pisanej pod kierunkiem doc. dr S. Jedlewskiego w 1959 r. Autor podaje tylko najbardziej charakterystyczne wypowiedzi byłych wychowanków.

20) T a m ż e.

wieku od 3—20 lat. Najmłodsi czuli się tak, jak u siebie w domu, w którym rodziców zastąpili im wychowawcy”.

Była wychowanka, która od kilku lat sama jest wychowawczynią w jednym z domów dziecka na terenie województwa zielonogórskiego — pisze:

„Domowi dziecka zawdzięczać bardzo wiele, a szczególnie to, że pokierował moim życiem tak, a nie inaczej, choć zdaję sobie sprawę, że było to dziełem przypadku. Dobrze się stało, że wychowawcy nie uczyli patrzeć na życie przez „różowe okulary”, ale podkreślali, że jest trudno, przytaczając fakty z życia już usamodzielnionych wychowanków”.

W dalszej treści listu załączonego do ankiety stara się przykładowo ocenić wkład wychowawczyni i kierowniczkii Domu w ważnych dla niej chwilach życiowych.

Na ten temat pisze:

„Przyjemnie natomiast jest wspomnieć okres, kiedy przygotowywałam się do egzaminu dojrzałości. Odczuwałam, że wychowawczyni też pragnie bym go zdała po myślnie — służyła w każdej chwili pomocą, nie pozwoliła lub odradzała uczyć się długo wieczór, natomiast gdy prosiłam ją, budziła wcześniej rano”.

Można by przytoczyć jeszcze szereg charakterystycznych wypowiedzi byłych wychowanków świadczących o tym, że domy dziecka, w których przebywali, przygotowały ich należycie do samodzielnego życia.

Są również i wypowiedzi negatywne. Z analizy tych wypowiedzi wynika, że większość wychowanków, którzy w chwili usamodzielnienia nie posiadali wyuczonego zawodu, są po stronie niezadowolonych i negatywnie oceniają przygotowanie swoje do życia.

Szereg wypowiedzi wskazuje na podstawowe elementy wychowawcze, które w trakcie przygotowania wychowanków do samodzielnego życia, jak również przy usamodzielnieniu, nie były brane pod uwagę, albo w niewystarczającym stopniu. Do takich wychowankowie zaliczają:

1. Niezaznajomienie wychowanków z działalnością różnych usługowych instytucji i urzędów, jak również niewyrabianie umiejętności i nawyków korzystania z nich.
2. Nienauczenie wychowanków celowego wydatkowania pieniędzy.
3. Skierowanie do niewłaściwych, niezgodnie z zainteresowaniami szkół.
4. Niewyposażenie wychowanków w chwili usamodzielnienia w niezbędną odzież, obuwie, pościel i sprzęt domowy.
5. Nieudzielenie należytej pomocy w uzyskaniu pracy, a przede wszystkim mieszkań.
6. Nieutrzymywanie kontaktów z usamodzielnionymi wychowankami.

Najwięcej wypowiedzi negatywnych koncentruje się wokół trzech problemów: skierowania wychowanków do niewłaściwych, niezgodnych z ich zainteresowaniami szkół, braku pościeli i niezbędnych urządzeń mieszkalnych, trudności finansowych przed otrzymaniem pierwszych poborów.

O powyższych problemach piszą byli wychowankowie następująco:

„Po opuszczeniu Domu Dziecka nie miałam na czym spać, spałam na gołych deskach, nie miałam czym się przykryć”.

„Uczęszczałam do Technikum gastronomicznego. Moje zainteresowania były raczej z kierunku szkoły handlowej”.

„Pierwsze miesiące zarabiałam bardzo mało. Nie miałam pościeli, a była to już późna jesień” ²¹⁾.

Inny wychowanek, który był już po studiach, pisze o trudnościach finansowych w czasie studiów i o swej zaradności życiowej w tym zakresie:

„Z chwilą dostania się na Akademię Wychowania Fizycznego w Warszawie miałem poważne trudności finansowe. Musiałem rozpocząć pracę jako statysta w teatrach warszawskich, aby w ten sposób kontynuować rozpoczęte studia ²²⁾”.

Powyższe wypowiedzi świadczą o tym, że usamodzielniona młodzież borykała się bezpośrednio po usamodzielnieniu z różnymi poważnymi, jak na ten wiek i doświadczenie, trudnościami, a przede wszystkim natury materialnej.

W związku z powyższym nasuwa się następujący wniosek:

W pracy wychowawczej w całej działalności domu dziecka nie można pomijać problemów związanych z odejściem wychowanka z domu, jak również z rozpoczęciem przez niego samodzielnego życia. Dom dziecka powinien otaczać opieką materialną i moralną wychowanka do czasu całkowitego rozpoczęcia przez niego samodzielnego życia, gdy jesteśmy już pewni, że wychowanek sam da sobie radę.

Jeżeli doprowadziliśmy wychowanka do pełnej samodzielności w czasie jego pobytu w domu dziecka, przygotowaliśmy go do zawodu, na jaki go było stać, musimy już doprowadzić nasze dzieło do końca. Ten ostatni wysiłek z naszej strony, który — jak wynika z wypowiedzi byłych wychowanków — jest im tak potrzebny w tych pierwszych miesiącach samodzielnego życia, opłaci się. Wychowanek jeszcze bardziej zacieśni więzy z domem dziecka, w którym przebywał, który zastępował mu dom rodzinny a wychowawcy rodziców.

Problem poruszony przez autora nie wyczerpuje całości zagadnienia opieki całkowitej, sprawowanej przez domy dziecka, ukazuje niektóre tylko jego aspekty. Literatura pedagogiczna w okresie 20-lecia Polski Ludowej nie doczekała się jeszcze opracowania teoretycznego tego tak ważnego ogniwa systemu szkolnego. Stąd wynika konieczność podjęcia prac naukowo-badawczych w zakresie opieki nad dzieckiem.

21) Tamże.

22) Tamże.

A N E K S Y

1. Pierwsze domy dziecka zorganizowane na Ziemi Lubuskiej w 1945 r.

Lp.	Nazwa placówki	Miejscowość	Data zorg	Organizator	Prowadzący
1.	Spółeczny Dom Dz.	Wschowa	30.IV 1945	SS Elżbie-tanki	SS Elżbie-tanki
2.	PKOS Dom Dz.	Gorzów Wlkp.	1.IX 1945	P(M)KOS w Gorzowie	SS św. Winc. Paulo
3.	PKOS Dom Dz.	Ziel. Góra	1.IX 1945	P(M)KOS Ziel. Góra	Personel świecki
4.	Spółeczny Dom Dz.	Międzyrzecz	15.XI 1945	SS Zgrom. Rodziny Marii	SS Zgrom. Rodz. Marii
5.	PKOS Dom Dz.	Nowa Sól	1.XII 1945	PKOS Nowa Sól	Personel świecki
6.	PKOS Dom Dz.	Sulęcín	15.XII 1945	PKOS w Sulęcínie	SS Służeb-niczki

Miejscowości (siedziby powiatów): Wschowa, Gorzów Wlkp., Zielona Góra, Międzyrzecz i Sulęcín — należą w tym okresie do województwa poznańskiego, zaś Nowa Sól, pow. Kozuchów — do województwa wrocławskiego. Skrótami: **PKOS** — oznaczono **Polski Komitet Opieki Społecznej**, **P(M)KOS** — **Powiatowy i Miejski Komitet Opieki Społecznej**. Daty zorganizowania poszczególnych domów dziecka podane na podstawie sprawozdań znajdujących się w archiwum Kuratorium Okręgu Szkolnego w Zielonej Górze.

2. Domy dziecka zorganizowane na iZemi Lubuskiej w latach 1945—1948
— Na podstawie dokumentów z archiwum K.O.S. w Zielonej Górze.

Lp.	Miejscowość	Data zorg.	Ilość miejsc	Organizator	Przeznaczenie	
					dla dzieci od 3—18 lat	w wieku od 7—18 lat
1.	Wschowa	1945	25	SS Elżbietanki	1	—
2.	Gorzów Wlkp.	1945	50	P(M)KOS — Gorzów	1	—
3.	Zielona Góra	1945	50	P(M)KOS — Ziel. G.	—	1
4.	Międzyrzecz	1945	25	SS Zgrom. Rodz. M.	1	—
5.	Nowa Sól	1945	120	PKOS — Nowa Sól	1	—
6.	Sulęcín	1945	45	PKOS — Sulęcín	1	—
7.	Nowe Kramsko	1946	54	KOS — Poznań	—	1
8.	Przełazy	1946	100	PKOS — Świebodzin	1	—
9.	Babimost	1946	60	PKOS — Wolsztyn	1	—
10.	Wschowa	1946	100	KOS — Poznań	—	1
11.	Torzyn	1946	50	PKOS — Sulęcín	1	—
12.	Szprotawa	1947	50	KOS — Wrocław	1	—
13.	Świebodzin	1947	120	PKOS — Świebodzin	—	1
14.	Wschowa	1948	50	SS Salezjanki	1	—

3. Domy dziecka — państwowe w/g stanu z dnia 31.XII.1964 r.
— Na podstawie Rocznika Statystycznego GUS

Wyszczególnienie	Wychowankowie						
	Domy	Ogółem	z liczby ogółem				
			Sieroty	Pół-sieroty	Przebywający w domach dziecka	skierowani do internatów	pozostający w rodz. własnej i korzyst. finans.
Polska	371	42027	6668	17999	25.137	5.490	11.400
Zielona Góra	6	1038	182	456	525	172	341

4. Państwowy Dom Dziecka w Babimoście, pow. Sulechów, został przekształcony w 1956 roku na Państwowy Młodzieżowy Zakład Wychowawczy. (dokument K.O.S. w Zielonej Górze, Oddz. Opieki nad Dzieckiem).

5. Na potwierdzenie ówczesnej sytuacji kadrowej domów dziecka na Ziemi Lubuskiej, autor przytacza najbardziej charakterystyczne wypowiedzi byłych wychowanków tych placówek, zebranych przez autora za pomocą ankiet imiennych do pracy magisterskiej pt. „Wpływ domu dziecka na przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia”, pisanej pod kierunkiem doc. dra Stanisława Jedlewskiego w 1959 roku:

„Dom dziecka mimo wszystko nie potrafi dziecku stworzyć atmosfery rodzicielskiej. Mówię to z pozycji nie tylko wychowanki Domu Dziecka w S..., jako wychowawczyni.

Zdaje się, że niewiele wychowanek może się tym poszczycić. Chciałam »zakosztować chleba« nie tylko słuchając rozkazów, lecz i wydając je. Zdawało mi się, że wobec znajomości wybrków dziecięcych (nie musiałam sięgać daleko pamięcią do swojej przeszłości) i zasad postępowania z dziećmi, będę w zupełności sobie radziła z dziećmi”.

W dalszej treści listu przyznaje wychowanka, że praca wychowawczyni w domu dziecka jest ciężka i odpowiedzialna, chcąc się należycie wywiązać z nałożonych na siebie obowiązków — jak na wstępie zaznaczyła „**móc stworzyć dzieciom odpowiednią atmosferę rodzicielską**”. Nie potrafiła być taką, ponieważ, jak dalej pisze:

„Niestety, po roku bez zezwolenia i żadnego zwolnienia uciekałam stamtąd. Nawet nie potrafię powiedzieć dokładnie dlaczego. Przecież lubiłam te dzieci. Przyszedłam do nich z postanowieniem zastąpienia im matki. W pewnym sensie udawało mi się to nawet”.

W dalszej treści listu wyjaśnia częściowo tego przyczynę:

„Zupełnie zawiódła organizacja pracy personelu wychowawczego w tym Domu. W ciągu jednego dnia musiałam być tam wszystkim, prócz... wychowawczyni, bo już na sprawy wychowawcze po prostu brakowało mi czasu. Do moich obowiązków jako wychowawczyni należała troska o ubranie dla dziecka, a więc przyszywanie guzików, prasowanie koszul, pranie dresów (ani krawcowa, ani praczka nigdy nie nadążyły z tą pracą) itp. Ponadto należało zająć się dopilnowaniem wykonania pracy przez dyżurnych, przygotować dzieci do lekcji, pracować z nimi w ogródku i tysiące innych czynności”.

Inna była wychowanka A.M., posiadająca już dwoje własnych dzieci — pisze:

„Będąc w domu dziecka, nie tylko w S... wyczuwałam brak opieki macierzyńskiej, albo chociaż serdeczności ze strony wychowawców, którzy w swojej pracy w takich placówkach powinni na tej serdeczności bazować w każdym słowie skierowanym do dziecka. Jeden zasadniczy błąd (obecnie częściowo naprawiony), to poruczenie ludziom bez przygotowania fachowego i osobistego zamilowania do pracy, a zwłaszcza wielkiej wychowawczej pracy wśród sierot i dzieci porzuconych przez rodziców i zostawionych w domach dziecka. Wykonanie jakiejś pracy administracyjnej przez człowieka do niej nie przygotowanego, to kropla w morzu do wielkości straty, jaką nie da się porównać z niefachowością pracy wychowawczej. Dzieci i młodzież, przebywająca w domach dziecka ma otrzymać należyte wychowanie, ale od kogo — od 17—18 letnich opiekunek, które nie zastanawiają się nad obowiązkiem, jaki na nich ciąży”.

Na uzasadnienie powyższych swoich wywodów na temat nienależytego spełnienia obowiązków przez wychowawczynie, przytacza jeden fakt, który obserwowała w czasie pobytu na wczasach. Otóż co na ten temat pisze:

„Byłam w br. w W..., koło M... na wczasach. Przebywając na plaży zauważyłam dużą grupę jednakowo i beładnie ubranych. Od razu świadomością moją targnęła myśl, że są to dzieci zapewne z tutejszego Domu Dziecka. Tak — nie omyliłam się. Gorączka +30 stopni, dzieci w długich spodniach i ciężkich butach, jakby nie było można kupić krótkich spodenek i sandałów, chociażby najtańszych. Oczywiście — kto miał o tym pomyśleć! Panie opiekunki po 17 lat z rozlatanymi oczyma po całej plaży? Na pewno nie. Co gorsze, wszystkie dzieci były wyspane jakimiś krostami i moczyły się w słonej morskiej wodzie”.

W celu uzasadnienia roli wychowawczej domu dziecka, pisze:

„Wiem, że praca przy dzieciach nie jest łatwa, sama mam dwóch synów, nad wychowaniem których tracę siły i zdrowie, ale trudno, taki jest obowiązek rodziców, a wychowawcy to więcej niż rodzice, bo rodzice są odpowiedzialni za dwoje, czworo dzieci, a wychowawcy są odpowiedzialni przed społeczeństwem za 50—100 dzieci.

Do domów dziecka trafiają dzieci zabrane wyrodnym rodzicom. Ten fakt mówi sam za siebie, że placówka ta ma być dla tego dziecka miejscem zdobycia zaufania do ludzi i miejscem kształcenia jego zбочzonego charakteru. Czasem jednak trafiają się domy, w których dziecko takie pogłębia się jeszcze w swojej nienawiści do wszystkich i wszystkiego. Piszę to z własnego doświadczenia, gdyż byłam w czterech domach dziecka od 1944 roku do 1953 roku. To chyba dość czasu, aby poznać pracę wychowawców i ocenić ją”.

Jaki w związku z powyższym wysuwa postulat?

„Na zakończenie apeluję do Pana w jednej zasadniczej sprawie. Jeśli ma Pan wpływ na angażowanie i dobór ludzi na stanowiska wychowawców i kierowników w domach dziecka, chociaż na terenie naszego województwa, to proszę bardzo w imieniu własnym i tych dzieci, które znajdują się w domach dziecka, zrobić wszystko, aby znaleźli się tam ludzie godni miana wychowawcy i opiekuna części naszego przyszłego społeczeństwa”.

Inna wychowanka domu dziecka, obecna nauczycielka szkoły podstawowej, również w trosce o należyty dobór kadr pedagogicznych w domach dziecka — pisze:

„Według mnie należałoby przede wszystkim postawić na te stanowiska ludzi, którzy by się wczuwali w położenie osieroconego dziecka, stworzyli mu warunki zbliżone do rodzinnych, stworzyli ciepło rodzinne, żyli z dziećmi ich zainteresowaniami, radościami i smutkami, służyli dziecku w każdej chwili radą”.

„W roku 1949 i w latach wcześniejszych, gdy ja byłam wychowankiem domu dziecka — **pisze jeden z byłych wychowanków Domu Dziecka w S...** — był szalony brak wychowawców, a ci którzy byli, nie wszyscy zasługiwali na pełne miano wychowawcy, pedagoga, tj. tego, który miał zastąpić dzieciom-sierotom rodziców. Przykładem tego może być ówczesny kierownik tego Domu [...] Owszem, byli i inni — **pisze dalej ten sam wychowanek** — którzy stawiali Dom na nogi. Na przykład pani Helena M..., ale większość czerpała tylko zyski materialne z PDM-u, nie dając w zamian nic...”.

Pisząc o pani Helenie M..., wychowanek miał na myśli Kol. Helenę Malinowską, ówczesną wychowawczynię tego, jak to określa, PDM (Państwowego Domu Młodzieży), w którym przebywał.

Mówiąc już o Kol. Malinowskiej, warto zacytować o niej inną pozytywną wypowiedź byłej wychowanki tej samej placówki, która w sposób następujący ocenia Jej pracę jako wychowawczyni:

„Duży wpływ na mój charakter miała Pani wychowawczyni M... „Pragnęłabym, aby wszystkie dzieci pozostające pod opieką państwa korzystały z takiej opieki wychowawczej [...] Utkwił w mojej pamięci — **pisze dalej ta sama wychowanka** — moment odjazdu Pani wychowawczyni M... „Zegnaliśmy ją wszyscy, w sercach naszych pozostał żal, bo odjeżdżała nie wychowawczyni, tylko ukochana matka”.

Taka wypowiedź o pracy pracownika pedagogicznego, który dał dziecku-sierocie „coś więcej” — mówi sama za siebie i nie wymaga, zdaniem autora, bliższych wyjaśnień, poza wyrażeniem życzeń — zgodnie z pragnieniem byłej wychowanki — aby więcej takich wychowawców z prawdziwego zdarzenia miały domy dziecka, a przede wszystkim dzieci w nich przebywające.

6. Wykształcenie wychowawców domów dziecka w województwie zielonogórskim na dzień 31.XII.1964 roku przedstawiało się następująco:

Na 57-miu zatrudnionych **wychowawców** (na podstawie sprawozdań domów dziecka)

- 36 — posiadało wykształcenie z zakresu liceum pedagogicznego,
- 8 — posiadało wykształcenie z zakresu SN — różne kierunki,
- 6 — posiadało wykształcenie z zakresu SN — opieka nad dzieckiem,
- 3 — posiadało przyznane kwalifikacje,
- 2 — posiadało wykształcenie średnie ogólnokształcące,
- 1 — posiadała studia wyższe bez stopnia magistra,
- 1 — posiadał studia wyższe ze stopniem magistra.

Na 6-ciu **kierowników**:

- 3 — posiadało studia wyższe ze stopniem magistra,
- 2 — posiadało studia z zakresu SN,
- 1 — kierowniczką posiadała ukończone seminarium nauczycielskie.

7. Zmiany w składzie osobowym wychowanków domów dziecka:

ROK	Procent wychowanków					
	sierot		półsierot		posiad. rodziców	
	POLSKA	Ziel. Góra	POLSKA	Ziel. Góra	POLSKA	Ziel. Góra
1947	54,5	64,8	37,8	27,8	7,7	7,4
1954	39,5	43,0	44,5	45,7	15,8	11,3
1960	30,5	19,4	45,7	39,9	34,8	40,7
1961	18,3	20,3	43,1	43,9	38,6	35,8
1964	15,8	17,5	42,8	43,9	41,4	38,6

8. Dzieci w domach dziecka z orzeczeń sądów opiekuńczych

R O K	Ogółem wychow.	Z liczby ogółem — wychowankowie z orzeczeń sądów opiekuńczych	
		Liczby bezwzględne	P r o c e n t
1958	770	100	12,9
1960	753	158	20,9
1962	680	159	23,4
1963	727	196	26,9
1964	697	247	35,4

9. Promocja wychowanków domów dziecka, uczęszczających do szkół podstawowych:

P r o m o c j a	Procent promowanych w poszczególnych latach				
	1959/60	1960/61	1961/62	1962/63	1963/64
POLSKA — tylko wychowankowie domów dziecka	87,2	89,8	90,1	92,6	—
ZIELONA GÓRA — tylko wychowankowie domów dziecka	94,0	94,3	94,8	95,2	95,1
ZIELONA GÓRA — całe województwo	89,9	90,7	91,0	—	—

10. Wychowankowie usamodzielnieni przez domy dziecka na terenie województwa zielonogórskiego w latach 1953—1964:

R O K	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Liczba wychowanków usamodzielnionych	76	174	94	84	62	48	69
Liczba wychowanków skierowanych na wyższe studia	—	7	9	11	2	3	12

R O K	1960	1961	1962	1963	1964	Ogółem
Liczba wychowanków usamodzielnionych	65	41	52	51	59	875
Liczba wychowanków skierowanych na wyższe studia	2	4	3	—	3	56

11. Kierownik Szkoły Podstawowej w Sławie Kol. Ż... w czasie rozmowy z autorem, przeprowadzonej w dniu 4.IV.1963 roku, między innymi oświadczył: „Zachowanie się wychowanków Domu Dziecka na tle pozostałych uczniów w szkole nie budzi żadnych zastrzeżeń. Nie stwierdzono żadnych wykroczeń ze strony wychowanków. Jesteśmy z Domem Dziecka w ścisłym kontakcie i nie ma powodów do narzekań”.

Materiały źródłowe nie pozwalają na dokładne ustalenie rozwoju, przemian organizacyjnych szkolnictwa zawodowego na obszarze obecnego województwa zielonogórskiego w latach 1945—51¹⁾.

W tym czasie powstało szereg szkół zawodowych, które po 1—2 latach zlikwidowano, zachowując po nich niewiele dokumentów. Roczniki statystyczne ogólnopolskie nie podają danych o województwie zielonogórskim, bo takowego nie było do 1950 roku. Wystąpiła też konieczność ograniczenia danych liczbowych do szkół zawodowych podległych Ministerstwu Oświaty.

Celem tego referatu jest nie tylko pokazanie historii rozwoju szkolnictwa zawodowego ale i wykazanie dużego awansu tego typu szkoły w systemie oświatowym, na przykładzie województwa zielonogórskiego.

Pierwsze szkoły zawodowe na Ziemi Lubuskiej powstawały najczęściej żywiłowo, w warunkach nie zawsze dostosowanych do ich wymogów. Niemale trudności sprawiała też stara struktura ustrojowo-organizacyjna szkolnictwa zawodowego, nie dostosowana do szybkiego tempa odbudowy i socjalistycznego uprzemysłowienia kraju. Dlatego 3 pierwsze szkoły zawodowe, które powstały pod koniec 1945 r. na terenie obecnego województwa w Gorzowie, Sulęcinie i Zielonej Górze oparte zostały na przedwojennych zasa-

SZKOŁY ZAWODOWE NA ZIEMI LUBUSKIEJ W LATACH 1945—1965

1) Przy opracowaniu tego referatu wykorzystano materiały archiwalne Kuratorium, sprawozdania szkół, kroniki szkolne, własne materiały nagromadzone w czasie 14-letniej pracy, pracę magisterską M. Pannerta na temat szkolnictwa zawodowego w woj. zielonogórskim, roczniki statystyczne GUS, WUS, biuletyny, statystyki szkolnictwa zawodowego i dzienniki urzędowe

dach organizacyjnych. Były to szkoły dokształcające, w których uczyła się młodzież pracująca w różnych zakładach pracy. Nauczaniem w tych szkołach objęto 182 uczniów.

Organizatorzy tego szkolnictwa najczęściej nie posiadali odpowiedniego doświadczenia. Np., organizatorem pierwszej szkoły zawodowej w Zielonej Górze był mistrz ślusarski Adam Piłat, który do dnia dzisiejszego pracuje w Zasadniczej Szkole Zawodowej w Zielonej Górze jako nauczyciel zawodu. Pierwszym dyrektorem tej szkoły był Mitterski. Organizatorami szkoły zawodowej w Gorzowie byli Jan Anielski — pierwszy jej dyrektor, Edward Pilarski i Edward Krzysztofowicz.

W rok później (1946/47) działało już 29 szkół zawodowych, w tym 14 dokształcających, 4 przemysłowe, 5 przysposobienia przemysłowego, 3 gimnazja zawodowe i 3 licea zawodowe. Spośród nich 22 znajdowały się w zasięgu administracyjnym woj. poznańskiego a 7 woj. wrocławskiego. Były to małe szkoły, liczące po kilka oddziałów, grupujące młodzież różnych zawodów a często także nie pracujących zawodowo uczniów.

Począwszy od 1947 roku w szkolnictwie zawodowym następują dalsze zmiany organizacyjne. W miejsce szkół dokształcających powstaje 14 publicznych średnich szkół zawodowych przygotowujących młodzież do egzaminu czeladniczego w różnych zawodach. Przy szkołach tych zaczęto organizować własne warsztaty, aby można było objąć praktyczną nauką zawodu młodzież.

W latach 1947—1951 w sieci szkolnictwa zawodowego na Ziemi Lubuskiej zachodziły liczne zmiany ilościowe. Powstawały nowe szkoły w Gorzowie, Międzyrzeczu, Skwierzynie, Żarach, Żaganiu i w Słubicach. Likwidacji natomiast uległy m. in. szkoły w Kargowej, Babimoście i Witnicy.

Zbyt wielka różnorodność form szkolenia zawodowego tworzonych w różnych resortach, utrudniała właściwe rozwiązywanie zagadnień programowych, podręcznikowych i kadrowych. Brak było zharmonizowania istniejącej organizacji szkolnictwa zawodowego z nową organizacją szkoły ogólnokształcącej (przejście ze szkoły trójstopniowej na szkołę dwustopniową — szkoła podstawowa i liceum). Poza tym potrzeba szybkiego dostarczenia gospodarce dużej ilości wykwalifikowanych kadr (plan 6-letni) stwarzała konieczność przebudowy ustroju szkolnictwa zawodowego.

Klimat sprzyjający rozwojowi szkół zawodowych na terenie naszego województwa został stworzony dopiero po 1951 roku.

Złożyły się na to dwa ważne czynniki:

1. Reforma ustroju szkolnictwa zawodowego dokonana uchwałą Prezydium Rządu nr 488 z dnia 23.VI.1951 r. ²⁾.
2. Utworzenie w roku 1950 województwa zielonogórskiego.

W myśl tej uchwały powstały nowe szkoły: szkoły przysposobienia zawodowego, zasadnicze szkoły zawodowe, technika zawodowe, szkoły majstrów.

W ten sposób została ujednolicona struktura szkolnictwa zawodo-

2) *Monitor Polski* nr A-59, poz. 776

wego, co z kolei wpłynęło korzystnie na jego większą stabilizację i podniesienie poziomu organizacyjnego.

Utworzenie województwa sprzyjało koncentracji środków finansowych, lepszej opiece nad szkołami i skuteczniejszej koordynacji poczynąń.

ZMIANY W ORGANIZACJI

I SIECI SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO PO 1. VII 1951 r.

Zgodnie z rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 23. VI. 1951 r.³⁾ nastąpiło rozgraniczenie zadań w zakresie szkolenia zawodowego pomiędzy CUSZ⁴⁾ a poszczególne ministerstwa i urzędy centralne. CUSZ odpowiedzialny był za szkolenie kadr robotników kwalifikowanych w ZSZ i SPZ, sprawował ponadto ogólny nadzór pedagogiczny nad nauczaniem i wychowywaniem w szkołach prowadzonych przez ministerstwa i urzędy centralne. Do ministerstw i urzędów centralnych należało szkolenie techników i pracowników o równorzędnych kwalifikacjach oraz robotników kwalifikowanych specjalności niemaszowych. Z CUSZ-u wyłączone zostały szkoły prowadzone przez następujące ministerstwa: Rolnictwa, Zdrowia, Sprawiedliwości, Kultury i Sztuki, Obrony Narodowej, Szkół Wyższych oraz GKKF.

Z początkiem lat 50-tych sieć szkolnictwa zawodowego prowadzonego i nadzorowanego przez CUSZ w naszym województwie przedstawiała się następująco:

Typ szkoły ⁵⁾	Szkoły CUSZ		Nadzorowane przez CUSZ	
	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie
ZSZ	12	3092	4	253
Technika	—	—	10	2145
SPZ	3	1330	—	—

Uczniowie ZSZ praktyczną naukę zawodu pobierali we własnych warsztatach, które powstawały przy każdej szkole, najczęściej w budynkach zastępczych, nietypowych i nie najlepiej wyposażonych w sprzęt, narzędzia oraz maszyny.

Uczniowie SPZ pobierali praktyczną naukę zawodu w zakładach pracy. Nauka w SPZ trwała od 4 do 11 miesięcy. Przyjmowały one młodzież w wieku od 16 do 19 lat, posiadającą odpowiedni stan zdrowia, przy czym ukończenie 7 kl. nie było wymogiem zasadniczym.

Zasadnicze szkoły zawodowe przygotowywały robotników kwalifikowanych w ciągu 2 lub 3 lat. Przyjmowały one młodzież w wieku od 14 — 17 lat, po ukończeniu, w zasadzie, 7 klas szkoły podstawowej. Większe wymagania stawiano kandydatom do technikum, co wyrażało się m. in. w obowiązującym egzaminie wstępnym. Nauka w technikum zawodowym trwała 3 do 4 lat.

3) Dz. U. z 1951 r., poz. 26, poz. 217

4) Powstał w 1949 r. zgodnie z ustawą z 10. II. 1949 r. Dz. U. nr 7-45

5) Biuletyn Statystyki Szkolnictwa Zawodowego za rok szkolny 1953/1954

Nakreślony w dużym skrócie system szkolenia zawodowego w latach 1951 — 1956 tworzony był z myślą o szybkim dostarczeniu gospodarce kadr potrzebnych do realizacji planu 6-letniego. Z biegiem czasu ujawniły się jednak poważne braki, wynikające szczególnie ze zbyt krótkiego szkolenia, nadmiernego rozdrobnienia oraz ze zbyt daleko idącego rozbitcia szkolnictwa zawodowego pomiędzy poszczególne resorty. Skromną liczbą 10 techników w naszym województwie administrowało 9 ministerstw i centralnych urzędów. Wspomniane niedociągnięcia powodowały pewne braki w przygotowaniu zawodowym a często i ogólnym absolwentów szkół, co z kolei wytworzyło w niektórych resortach, nie zawsze zresztą słuszne, często przejawione opinie o zbędności przygotowania fachowców niektórych specjalności w szkołach zawodowych.

Poza tym nie bez wpływu na tendencje zmierzające do ograniczenia liczby szkół w tym okresie na terenie województwa pozostawały takie czynniki jak: złe warunki lokalowe, zwłaszcza warsztatów szkolnych, brak dostatecznej ilości młodzieży, którą rekrutowano w województwach centralnych oraz braki w kadrze nauczycielskiej. Zlikwidowano w tym czasie (lata 1951/1954) ZSZ w Bytomiu Odrzańskim, Sławie, Zbąszynku, Słubicach, Międzyrzeczu i Krośnie Odrzańskim a zorganizowano w Małomicach i Żarach.

W roku szkolnym 1954/1955 było najmniej zasadniczych szkół zawodowych po 1950 roku. Taki stan rzeczy wymagał radykalnych posunięć. Z początkiem drugiej połowy 50-tych lat wydano szereg aktów normatywnych, które zapoczątkowały nowy etap w rozwoju szkolnictwa zawodowego, w zasadzie trwający do dnia dzisiejszego.

Na mocy ustawy z dnia 10. IX 1956 r.⁶⁾ oraz Uchwały Rady Ministrów nr 519 z dnia 10. IX 1956⁷⁾ większość ministerstw, z wyjątkiem Ministerstwa Rolnictwa, Zdrowia, Leśnictwa, Górnictwa, Kultury i Sztuki oraz dwóch instytucji niepaństwowych: CZSP i CRS „Samopomoc Chłopska”, przekazała szkoły zawodowe Ministrowi Oświaty. Wprowadzono także zasadnicze zmiany organizacyjne w szkolnictwie celem podniesienia poziomu tych szkół i zwiększenia zasięgu działania. Uchwałą Rady Ministrów nr 214 z dnia 27. VI 1957 r. wydłużono czas trwania nauki w ZSZ i technikach o jeden rok, w celu lepszego przygotowania uczniów i kierowania do pracy starszych, bardziej dojrzałych absolwentów.

Nowa nomenklatura pozwalała lepiej dostosować specjalności i zawody występujące w szkołach dla potrzeb gospodarczych. Zapoczątkowano w tym czasie organizację ZSZ dla młodzieży pracującej w zakładach pracy tzw. szkoły przyzakładowe lub dokształcające. Zapoczątkowano rozbudowę sieci szkół budowlanych, handlowych, odzieżowych, włókienniczych i gospodarczych. Uruchomiono 3 pierwsze szkoły przysposobienia rolniczego, jako formę masowej oświaty rolniczej. Ostatecznie w roku szkolnym 1958/1959 ukształtował się następujący stan organizacyjny szkolnictwa zawodowego podległego Ministrowi Oświaty na terenie woj. zielonogórskiego:

6) Dz. U. nr 41, poz. 186

7) Monitor Polski nr 87, poz. 1005

Typ szkoły ⁸⁾	szkoły	oddziały	uczniowie
SPR	3	3	60 ⁹⁾
SPZ	1	4	120
ZSZ dla nie prac.	20	138	4.975
ZSZ dla prac. technika	10	14	391
	10	57	1.644
RAZEM	44	216	7.190

⁹⁾ wg. stanu na 2. II. 1957 r.

Rok szkolny 1958/1959 był dla szkolnictwa zawodowego rokiem przełomowym. W 1958 roku wydano ustawę⁸⁾ o nauce zawodu, przyuczeniu do określonej pracy i warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy oraz o wstępnym stażu pracy. Ustawa ta wprowadziła zasadniczy zwrot w organizacji szkolenia zawodowego. Dzięki niej zostały stworzone warunki do rozwoju drugiego toru kształcenia zawodowego poprzez naukę zawodu w zakładach pracy połączoną z nauką w szkole przyzakładowej lub doksztalczącej. W roku 1965 nauczaniem w tych szkołach objęto 7590 uczniów — to jest ponad 60% w stosunku do liczby uczniów ZSZ dla młodzieży nie pracującej.

W styczniu 1959 roku odbył się Krajowy Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej, który wytyczył kierunki rozwoju szkolnictwa zawodowego na najbliższe lata. W marcu tegoż roku obradował III Zjazd PZPR, który określił dalsze zasadnicze kierunki rozwoju szkolnictwa zawodowego.

Dzięki szczególnej opiece i poparciu szkolnictwa zawodowego przez KW PZPR i Prezydium WRN bardzo wydatnie rozwinęto ten typ szkolnictwa w latach 1960 — 1964. W okresie tym obserwujemy najbardziej burzliwy rozwój szkolnictwa zawodowego wszystkich typów i form szkolenia. W 137 szkołach różnych typów uczyło się w 1960 r. 12.800 uczniów, a w cztery lata później, w 1964 roku było już 226 jednostek kształcenia zawodowego, w których uczyło się 32.928 uczniów.

LICZBA SZKÓŁ ZAWODOWYCH, ODDZIAŁÓW I UCZNIÓW W SZKOLACH ZAWODOWYCH WSZYSTKICH TYPÓW

Szkoły	Rok 1960			Rok 1964		
	szkoły	oddziały	uczniowie	szkoły	oddziały	uczniowie
1	2	3	4	5	6	7
młodzieżowe ZSZ	25	190	6167	32	325	11.934
doksztalczące ZSZ	12	36	1086	21	97	3.218
przyzakładowe ZSZ	7	21	758	17	118	4.372
Technika po kl. 7 młodzieżowe	12	65	2150	29	176	7.353

⁸⁾ Źródło: sprawozdawczość szkół na koniec roku szkolnego

⁹⁾ Dz. U. nr 45, poz. 227

1	2	3	4	5	6	7
Technika młodzieżowe po kl. IX	1	1	23	—	—	—
Techn. dla nie prac. po ZSZ i SRB	2	3	106	4	14	532
Techn. po SPR	—	—	—	2	3	110
Techn. dla prac. po VII kl.	9	20	577	11	31	1.018
Techn. dla prac. po IX kl.	3	7	230	1	4	144
Techn. dla prac. po ZSZ	—	—	—	7	13	494
Państw. Szkoły Techn.	—	—	—	2	2	84
SPR	66	98	1726	88	156	3.669
OGÓŁEM	137	441	12823	214	929	32.928

Źródło:

Sprawozdawczość szkół wg stanu na 1. X każdego roku (bez techników zaocznych w których uczyło się w 1964 roku 1512 osób).

Analizując obecną sieć szkolnictwa zawodowego należy stwierdzić, że odpowiada ona w dużej mierze potrzebom gospodarki oraz gwarantuje realizację uchwał IV Zjazdu PZPR o objęciu dalszym kształceniem w szkołach zawodowych 50% absolwentów klas siódmych, co zostało w naszym województwie już zrealizowane. Poprawiono także profil szkół zawodowych. Obecnie kształci się młodzież w technikach o 31 a w ZSZ o 30 specjalnościach.

Rozbudowano różne formy kształcenia dorosłych. Tym samym w latach 1960 — 1964 zapoczątkowano kształcenie młodzieży i dorosłych w 23 nowych zawodach i specjalnościach.

Dzięki długotrwałej pracy nad siecią szkół zawodowych osiągnięto w tym zakresie zadowalające wyniki. Wyrażają się one przede wszystkim w prawidłowym rozmieszczeniu szkół w województwie. W każdym powiecie istnieją obecnie szkoły zawodowe. Większość powiatów posiada kilka szkół zawodowych np. w Gorzowie Wlkp. zlokalizowano aż 9 szkół. Szczególnie równomiernie rozmieszczono w województwie szkoły zawodowe o kierunkach: mechanicznym, budowlanym i ekonomicznym.

W ocenie Ministerstwa Oświaty sieć naszego szkolnictwa zawodowego jest korzystna, ponieważ pod względem liczby szkół zawodowych na 100 tys. mieszkańców zajmuje pierwsze miejsce, a liczby uczniów w szkołach na 10 tys. mieszkańców zajmuje 4 miejsce w kraju.

BAZA MATERIALNA SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Szkolnictwo zawodowe nie dysponowało w swoich początkach najlepszą bazą. W latach 1945 — 1960 szkoły zawodowe korzystały najczęściej z pomieszczeń szkół ogólnokształcących bądź mieściły się w budynkach zastępczych, np. pierwsza klasa z liczbą 24 uczniów Gimnazjum Budowlanego w Żarach mieściła się przez rok w pomieszczeniu biurowym PKP, szkoła zawodowa w Gorzowie miała swoją siedzibę w budynku zastępczym. W pomieszczeniach szkolnych brakowało mebli, światła, szyb

i kłamek. Szkoła Przemysłowa w Nowej Soli, która powstała w czerwcu 1946 r. umieszczona została w budynkach gospodarczych byłego niemieckiego obozu pracy.

W latach 50-tych sytuacja ta uległa znacznej poprawie w tym sensie, że każda szkoła zawodowa dysponowała już własnymi lokalami, chociaż były to przeważnie budynki nietypowe i bardzo słabo lub wcale niewyposażone.

Stopniowa poprawa bazy materialnej następuje w latach 50-tych a szczególnie po przejściu pod administrację i na budżet Prezydium WRN. Tylko na przestrzeni lat 1961—1965 na kapitalne remonty obiektów szkolnych przeznaczono 45 mln złotych. W tym samym okresie szkoły zawodowe otrzymały na zakup sprzętu, maszyn, urządzeń i pomocy naukowych, ponad 41 mln złotych.

Ze środków przeznaczonych na kapitalne remonty odbudowano i adaptowano dla potrzeb szkół zawodowych 7 obiektów szkolnych, 11 internatów, 9 hal warsztatowych i 4 sale gimnastyczne. Przy remontach szkolnych czynnie uczestniczyła młodzież szkolna i nauczyciele. Szczególnie duże osiągnięcia w tym zakresie mają szkoły rzemiosł budowlanych w Głogowie, Gorzowie, Żarach i Zielonej Górze, szkoły elektryczne i drzewne we Wschowie, Nowej Soli i Głogowie. Przykładem dobrej roboty może być Szkoła Rzemiosł Budowlanych w Zielonej Górze, która na przestrzeni lat 1958 — 1964 przeprowadziła siłami młodzieży, nauczycieli i pracowników warsztatów szkolnych remont 10 różnych obiektów szkolnych.

Ogólna wartość przeprowadzonych robót kształtuje się w granicach 8 mln złotych. Wartość uzyskanych w ten sposób obiektów szkolnych szacuje się na około 70 mln złotych.

Ze środków inwestycyjnych wybudowano w ciągu ostatnich 5-ciu lat 12 szkół, jeden internat na 200 miejsc i dwa warsztaty. Dzięki tak poważnym nakładom finansowym szkolnictwo zawodowe dysponuje dziś 222 pracownikami i 237 izbami lekcyjnymi.

Równolegle z rozbudową bazy szkolnej rosła liczba internatów a tym samym miejsc dla uczniów szkół zawodowych. Jeśli w roku szkolnym 1952/1953 było 12 internatów z 1775 miejscami to w 1960/1961 roku było już 20 internatów z 2388 miejscami, w 1965 roku było 30 internatów, w których mieszka ponad 4 tysiące uczniów.

Praktyczna nauka zawodu w szkole zawodowej jest decydującym ogniwem w procesie kształcenia zawodowego. Dlatego też w pierwszych latach istnienia szkół zawodowych, z powodu braku odpowiednich warsztatów, organizowano szkolenie w takich zawodach, które nie wymagały tworzenia warsztatów.

Pierwsze warsztaty szkolne powstały dopiero w roku szkolnym 1947/1948 wraz z zorganizowaniem publicznych średnich szkół zawodowych. Były to przeważnie warsztaty krawieckie. Warsztaty mechaniczne w zasadzie powstały dopiero pod koniec lat 50-tych.

W szkole zawodowej w Zielonej Górze warsztat ślusarski powstał już w 1947 roku w pomieszczeniach małego prywatnego warsztatu. Dopiero w 1948 r. przeniesiony został do pomieszczeń zajmowanych obecnie przez „L u m e l”. W szkole zawodowej w Gorzowie warsztat ślusarski powstał

PRODUKCJA TOWAROWA W WARSZTATACH SZKOLNYCH
WG BRANŻ PRZEMYSŁOWYCH W LATACH 1950 — 65 W TYS. ZŁ.

Nazwa branży	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957
Ogółem	3514,2	3542,0	4513,0	6000,2	4531,0	3020,3	3966,3	5720,2
w tym:								
branża metalowa	—	2669,0	3669,0	5535,2	4036,0	2227,0	2758,0	4027,2
branża drewna	—	524,0	584,0	465,0	450,0	473,0	822,0	1067,0
branża odzieżowa	—	350,0	260,0	—	—	—	—	—
branża skórzana	—	—	—	—	—	220,3	386,3	625,0
branża inna	—	—	—	—	—	—	—	—

Nazwa branży	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
Ogółem	7913,0	9814,0	12883,0	16211,0	20570,0	2444,0	27941,0	28.676
branża metalowa	4790,0	6433,0	9533,0	12152,8	13250,2	17215,0	18303,0	19.102
branża drewna	1575,0	1377,2	1210,0	1486,9	1670,0	1725,0	1899,0	1.950
branża odzieżowa	287,0	627,4	760,0	1765,3	1163,0	840,0	1677,0	886
branża skórzana	600,0	420,0	440,0	445,6	483,9	—	—	—
branża inna	661,0	963,4	940	961,2	3923,3	4663,0	6062,0	6.738

Źródła:

Sprawozdawczość szkół

PRODUKCJA OBRABIAREK W SZTUKACH

Nazwa i typ obrabiarki	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
Wiertarki WS 13	3	15	30	100	100	17	—	—	—	—	—
Wiertarki WS 15	—	—	—	1	80	100	132	159	226	290	310
Szlifierki do wiertel OW-10	2	10	20	—	—	—	—	—	—	—	—
Szlifierki do noży tok. SAR	1	4	12	—	—	—	—	—	—	—	—
Strugarki poprzeczne SP-2	—	1	9	—	—	—	—	—	—	—	—
Podzielnice uniwers. PU-lok.	1	5	8	10	10	—	—	—	—	—	—
Przecinarki ściernie RPS-1	—	—	—	—	10	—	—	—	—	—	—
Tokarki do metalu TPd 175	—	—	—	—	—	—	1	9	14	15	16
Tokarki do drewna TD-400	—	—	1	20	20	20	25	30	25	40	40
Piły wahadłowe PDe-5	—	—	—	—	—	—	40	60	70	65	30
Tokarki do metalu „Zuch” I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
Piła tokarki DYPN	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30
Młocarnia typu „Jutrzenka”	1	2	15	15	10	—	—	—	—	—	—
Sieczkarnie BIW	1	2	8	12	3	—	—	—	—	—	—
Piły tarczowe do drewna	—	—	—	1	80	—	—	—	—	—	—

Źródło:

Sprawozdawczość szkół

STANOWISKA ROBOCZE W WARSZTATACH SZKÓŁ ZAWODOWYCH

Wyszczególnienie	1951	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
Kierunek											
metalowy — ręczne	570	653	748	905	1037	1126	1305	1443	1558	1603	1789
— maszynowe	48	132	201	305	392	484	520	539	609	622	595
rolniczy — ręczne	—	80	112	175	138	105	139	132	125	106	73
— maszynowe	—	20	49	52	43	32	40	40	32	31	20
drzewny — ręczne	70	81	87	105	120	133	130	136	184	203	241
— maszynowe	12	17	38	42	50	64	71	76	82	92	102
budowlany — ręczne	—	—	—	—	—	26	80	160	208	280	338
— maszynowe	—	—	—	—	—	—	6	4	7	20	49
odzieżowy — ręczne	90	—	—	—	180	269	362	450	549	565	489
— maszynowe	30	—	—	—	60	100	125	146	187	215	215
gastronom. — ręczne	—	—	—	—	—	—	30	60	60	60	58
— maszynowe	—	—	—	—	—	—	5	20	20	25	29
skórzany — ręczne	—	40	60	80	75	71	71	67	40	40	—
— maszynowe	—	2	3	3	5	5	8	12	12	9	—

U w a g a:

stanowiska elektryczne wliczone są w grupę stanowisk o kierunku metalowym

Źródło:

Sprawozdawczość szkół

w 1949 r. ale nie posiadał on maszyn, narzędzi, a sam budynek wymagał kapitalnego remontu.

We Wschowie — podobnie jak w innych szkołach — warsztaty świeciły pustkami, młodzież pod kierunkiem nauczycieli adaptowała pomieszczenia warsztatowe, zносиła poniemieckie maszyny i remontowała je. Zdobyty sprzęt pochodził najczęściej z małych warsztatów rzemieślniczych, był przestarzały w konstrukcji, o bardzo małej przydatności szkoleniowej.

Powołanie do życia ZSZ nałożyło na szkoły obowiązek zorganizowania odpowiednich stanowisk szkoleniowych w warsztatach szkolnych. Już w 1951 r. było 820 stanowisk szkoleniowych, z czego w warsztatach metalowych było 618, drzewnych 82 i odzieżowych 120. W 1958 roku warsztaty szkolne dysponowały 1770 stanowiskami szkoleniowymi, z czego w branży metalowej było 1429, rolniczej 181, drzewnej 170, odzieżowej 240 i skórzaney 80 stanowisk. W roku 1964 warsztaty szkolne dysponowały już potężnym potencjałem szkoleniowo-produkcyjnym w postaci 3998 stanowisk, z czego w branży metalowej było 1789 stanowisk obróbki ręcznej i 595 obróbki mechanicznej. Wraz ze wzrostem wyposażenia warsztatów szkolnych następuje równocześnie wzrost produkcji towarowej oraz usług świadczonych społeczeństwu przez warsztaty szkolne. Jeśli w roku 1950 wartość produkcji wyniosła 3.514.200 zł, w 1958 r. 6.913.000 zł, to w 1964 roku wyniosła już 27.941.000 zł.

Do sukcesu warsztatów należy zaliczyć fakt podjęcia produkcji maszyn różnych typów jak: wiertarki, szlifierki do wiertel i noży tokarskich, strugarki, podzielnice uniwersalne, tokarki do metalu, drewna, młocarnie typu „Jutrzenka” i wiele innych.

W roku 1955 wyprodukowano 11 różnych typów maszyn, w 1958 roku 158 a w 1964 r. warsztaty szkolne wykonały 410 różnych maszyn.

Przytoczone dane świadczą nie tylko o dynamicznym rozwoju ilościowym warsztatów szkolnych, ale i o przeobrażeniach jakościowych zachodzących w szkolnictwie zawodowym. Godnym podkreślenia jest fakt, że wzrost planu produkcyjnego w bieżącej pięcioletce w stosunku do 1960 roku wynosi 270,9% przy równoczesnym zwiększeniu stanowisk pracy o 136,6%.

ROLA I MIEJSCE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W SYSTEMIE OŚWIATY

Rola i miejsce szkolnictwa zawodowego w systemie oświaty:

„...zależą — zdaniem prof. Suchodolskiego — od dwóch czynników a mianowicie od ogólnego postępu społecznego i od postępów nauki i techniki”¹⁰⁾.

Aby lepiej zdać sobie sprawę z tej funkcji społecznej jaką dziś spełnia szkolnictwo zawodowe, trzeba pokazać różnice pomiędzy szkołą dzisiejszą a wczorajszą. Różnice te nie zawsze są dostrzegane i trafnie określone. Wszyscy wprawdzie dostrzegają wzrost znaczenia szkolnictwa zawodowego, ale wzrost tego znaczenia rozumie się najczęściej w sposób ilości-

10) O dalszy rozwój oświaty zawod. i rolnicz. Nasza Księgarnia Warszawa 1960 r. str. 99

ciowy. Istota procesu rozwojowego szkolnictwa zawodowego tkwi tymczasem w czym innym. W ciągu długich wieków szkolnictwo zawodowe różniło się od szkolnictwa ogólnokształcącego nie tylko tym, że w obu tych rodzajach szkół uczono czego innego, ale przede wszystkim tym, że obsługiwało ono inne warstwy społeczne.

Pomimo poważnych przeobrażeń polityczno-społecznych w PRL — zmian ustrojowo-organizacyjnych szkolnictwa zawodowego, jeszcze w latach 50-tych widoczny był ten tradycyjny podział opinii publicznej na szkoły lepsze i gorsze. Szkoły zawodowe były uważane na ogół za te gorsze w stosunku do liceów ogólnokształcących. Znane były przypadki „straszenia” uczniów szkół podstawowych a także liceów ogólnokształcących, że pójdą uczyć się do szkoły zawodowej. Nawet dyrektorzy techników zawodowych w zebranych przez KOS ankietach podają, że co roku, najczęściej po półroczu, rodzice zwracali się z prośbą o przyjęcie ich synów do technikum, ponieważ w liceum ogólnokształcącym nie dawali sobie rady. Rodzice z rezerwą odnosili się do szkoły zawodowej a środowisko miejscowe nie interesowało się nią. Jako przykład można podać Wschowę, gdzie nie tylko społeczeństwo ale i KOS w Poznaniu wnosilo w 1947 roku zastrzeżenia i obawy, co do zagospodarowania i racjonalnego wykorzystania budynku szkolnego i warsztatowego przez szkołę zawodową. Taki stosunek do szkoły zawodowej odbijał się na rekrutacji uczniów. Szkoły zawodowe rokrocznie nie wykonywały naboru.

O stosunku społeczeństwa do szkoły zawodowej świadczy także skład socjalny młodzieży przyjmowanej do klas pierwszych¹¹⁾.

Lata szkolne	Ogółem w %	Robotnicy		Chłopi		Prac. umysł.		Inni	
		ZSZ	t. z.	ZSZ	t. z.	ZSZ	t. z.	ZSZ	t. z.
1953/54	100	48,3	42,1	42,3	36,6	6,1	16,7	3,3	4,6
1955/56	100	49,8	40,3	37,8	34,6	7,2	18,9	5,2	6,2
1956/57	100	49,9	39,4	35,5	32,5	8,7	21,2	3,9	6,9

Stosunek społeczeństwa do szkoły zawodowej ulegał ciągłym przeobrażeniom w miarę rozwijania się i pogłębiania demokracji społecznej. Poważny wpływ na przeobrażenia w poglądach społeczeństwa na szkołę zawodową miały też przemiany w sytuacji gospodarczej kraju i województwa.

Produkcja przemysłowa w naszym województwie wykazywała ogromną dynamikę. Jeśli rok 1950 przyjmiemy za 100 to w roku 1955 wzrasta do 237,6 a w roku 1961 do 576,2¹²⁾. Równocześnie ze wzrostem produkcji rosło znaczenie techniki oraz wymogi stawiane ludziom rozpoczynającym pracę. Tym samym rosła rola szkolnictwa zawodowego w miarę tego, jak próg kwalifikacji niezbędnych do rozpoczęcia pracy zawodowej stawał się wyższy.

11) Statystyka szkolnictwa zawodowego 1956/1957/GUS W-wa 1958 r.

12) Tradycje, przemiany, perspektywy Zielona Góra 1964 r.

Problemem kształcenia zawodowego w Polsce zajęły się najwyższe czynniki w kraju. III Zjazd PZPR nie tylko poświęcił dużo czasu i uwagi szkolnictwu zawodowemu, ale przede wszystkim ukierunkował dalszy jego rozwój, wskazał na potrzebę przeprowadzenia reformy tak pod względem strukturalnym jak i dydaktyczno-wychowawczym.

VII Plenum KC PZPR obradujące w styczniu 1961 r. stwierdziło m. in. w swoich uchwałach:

„Niezbędne będzie w najbliższym 10-leciu prawie dwukrotne zwiększenie liczby pracowników z wyższym i średnim wykształceniem zawodowym. Dyktuje to konieczność intensywnej rozbudowy średniego szkolnictwa zawodowego i wyższego...”

VII Plenum KC PZPR zaleciło tak przebudować sieć szkolnictwa, aby w 1965 roku na 1 ucznia liceum ogólnokształcącego przypadło 3,5—4 uczniów szkół zawodowych.

W 1961 roku Sejm uchwala Ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania. W 1962 roku XI Plenum KC PZPR ponownie podejmuje problem kształcenia kadr technicznych w Polsce, a XIII Plenum KC PZPR w 1963 roku wiele uwagi i troski poświęca socjalistycznemu wychowaniu młodzieży.

Kształceniem zawodowym młodzieży bardzo żywo zainteresowały się związki zawodowe, NOT, organizacje społeczne i całe społeczeństwo. Wymienione czynniki głęboko przeorały opinię społeczeństwa i jego stosunek do szkoły zawodowej. Świadczy o tym rosnący napór młodzieży na szkoły zawodowe, co ilustruje poniższe zestawienie:

Typ szkoły	R o k s z k o l n y								
	1963/64			1964/65			1965/66		
	ubieg.	przyj.	%	ubieg.	przyj.	%	ubieg.	przyj.	%
Lic. Og.	3859	2806	72,7	3945	3159	80,0	4123	3098	75,1
Technika	3290	1641	49,8	3763	1938	51,4	4124	2152	52,1
ZSZ	5954	4341	72,9	5610	3932	70,0	6003	4801	79,9

Porównawcze zestawienie liczb wykazuje, że technika były w stanie przyjąć tylko 50% ubiegających się, podczas gdy licea ogólnokształcące i zasadnicze szkoły zawodowe przyjmowały niemalże jednakowy odsetek młodzieży. A w ubiegłym roku szkolnym 1964/65 ZSZ odrzuciły o 10% więcej kandydatów w porównaniu z liceami ogólnokształcącymi.

Wzrost znaczenia szkolnictwa zawodowego potwierdza także zmiana składu społecznego uczniów tych dwóch typów szkolnictwa na korzyść szkolnictwa zawodowego.

Ilustruje to poniższe zestawienie:

Grupa społeczna Rok szkolny	1959/60		1962/63		1964/65	
	LO	T.Z.	LO	T.Z.	LO	T.Z.
	%	%	%	%	%	%
robotnicy	27,0	37,8	28,9	39,3	31,2	38,6
chłopi	15,4	23,8	16,8	17,4	16,3	16,4
prac. umysłowi	43,6	25,5	42,0	33,8	40,6	33,2

Zjawisko powszechnego doceniania szkoły zawodowej nie jest wyrazem koniunktury zainteresowań społeczeństwa tym typem szkoły. O wzroście znaczenia szkolnictwa zawodowego świadczy nie tylko zmiana struktury socjalnej uczniów, ale wyraźne zwiększenie, szczególnie po roku 1959, napływu młodzieży do tych szkół.

Ilustrują to poniższe tabele:

ZASADNICZE SZKOŁY ZAWODOWE DLA NIE PRACUJĄCYCH W L. 1945—1965

Rok szkolny	szkoły	oddziały	uczniowie	U w a g i
1945/46	3	7	182	szkoły dokszał.
1946/47	21	63*)	1.988	szkoły przemysł.
1952/53	12	89	3.296**)	gimnazj. zawod.
1958/59	20	138	4.975	
1961/62	27	213	7.545	
1963/64	37	295	10.688	
1964/65	33	324	11.934	

Źródło: sprawozdawczość szkół

*) dane prowizoryczne

**) bez resortów gospodarczych

TECHNIKA ZAWODOWE DLA MŁODZIEŻY NIE PRACUJĄCEJ W L. 1947—1964

Rok szkolny	Technika młodzieżowe			Technika dla pracujących		
	szkoły *)	oddziały	uczniowie	szkoły	oddziały	uczniowie
1947/48	3	16	450	—	—	—
1952/53	11	70	1.912	—	—	—
1958/59	13	58	1.644	11	14	456
1959/60	11	49	1.594	16	32	649
1960/61	16	70	2.293	12	27	807
1961/62	20	90	3.280	13	44	1.272
1962/63	22	122	4.579	16	49	1.425
1963/64	23	155	5.825	18	48	1.483
1964/65	29	195	7.343	21	52	1.797

Źródło: sprawozdawczość szkół

*) stan na 1.X. każdego roku szkolnego wg jednostek pedagogicznych.

Podłoże tego zainteresowania znajduje się w dużej mierze w przemianach jakościowych szkolnictwa.

Złożyły się na to zmiany organizacyjno-programowe wprowadzane od 1957 r. do dnia dzisiejszego, których zasadniczym celem było danie młodzieży większej wiedzy ogólnej i lepszego przygotowania do przyszłej pracy zawodowej. Zmiany te polegały przede wszystkim na wydłużeniu o 1 rok nauczania w ZSZ i technikach, zwiększeniu tym samym ogólnej liczby godzin nauczania z 80 do około 104 w ZSZ — trzyletniej a w technikach z 171 do około 175. Poprawa planów nauczania nie wyrażała się w bezwzględnym wzroście ogólnej liczby godzin, ale w lepszym rozłożeniu poszczególnych przedmiotów w latach, w zwiększeniu liczby godzin przedmiotów ogólnokształcących i pomocniczych oraz nauki zawodu w całym cyklu nauczania, przy równoczesnym zmniejszeniu tygodniowego wymiaru zajęć młodzieżowych.

ZESTAWIENIE PORÓWNAWCZE PLANÓW NAUCZANIA ZSZ
W GRUPIE ZAWODOWEJ — MECHANICZNEJ

Przedmioty	1953			1964		
	Tygodniowy wymiar godzin nauczania w klasach					
	I	II	III	I	II	III
A. Zajęcia praktyczne	18	21	—	12	18	21
B. Zawodowe						
Technologia	3	4	—	2	2	3
Materiałoznawstwo	2	—	—	2	—	—
Rysunek zawodowy	2	2	—	4	2	—
Maszynoznawstwo	—	—	—	—	2	—
Elektrotechnika	—	—	—	—	—	2
Gospodarka przedsiębior.	—	—	—	—	—	—
C. Pomocnicze						
Fizyka	2	2	—	3	2	—
Matematyka	3	3	—	4	2	2
Higiena	—	—	—	—	1	—
D. Ogólnokształcące						
język polski	3	3	—	3	3	2
W.O.P.	2	2	—	—	—	2
język rosyjski	2	2	—	2	2	—
Wychowanie fizyczne	2	2	—	2	2	2
R a z e m	39	41	—	34	36	36

Zlikwidowanie bardzo wąskiej specjalizacji w przygotowaniu zawodowym absolwentów (np. w ZSZ w grupie elektryczno-energetycznej było 24 specjalności a obecnie jest tylko 5, w grupie chemicznej było 21 jest

5 itp.) przy równoczesnym opracowaniu nowych programów, pozwoliło bardziej wszechstronnie przygotować uczniów do przyszłej pracy zawodowej.

Warunki ku temu stwarza także polepszająca się baza szkolnictwa zawodowego. Sprzyjał temu także pomimo dużych trudności stały wzrost ilościowo-jakościowy kadry nauczycielskiej. Dla porównania warto podać, że w roku szkolnym 1951/1952 w ZSZ tylko 25% nauczycieli teorii posiadało pełne kwalifikacje a nauczyciele zawodu w większości byli niewykwalifikowani, co zmusiło DOSZ w następnym roku szkolnym do wymiany kadry w 40%. W wyniku tego już w 1953 roku stan kadry kwalifikowanej podniósł się do 42,9%, a w roku 1957 do 95,2%. Wprowadzie dynamiczny rozwój szkół zawodowych w latach 1958—1964 spowodował spadek liczby nauczycieli z pełnymi kwalifikacjami do 80%, ale ogólny poziom pracy pedagogicznej ulegał jednak stałej poprawie.

Za takim stwierdzeniem przemawiają oceny pracy szkół dokonywane przez nadzór pedagogiczny KOS w czasie wizytacji szkół oraz materiały statystyczne z zakresu wyników nauczania.

W roku szkolnym 1952/1953 w ZSZ promowano 78,4% a w technikach 80,1% uczniów. W roku 1958/1959 w technikach promowano już 90,2% a w ZSZ 80,3% uczniów i ten wskaźnik promocji utrzymuje się z niewielkimi zmianami do dnia dzisiejszego np. w roku 1963/1964 w ZSZ promowano 89,2% a w technikach 86% uczniów. Przeprowadzone przez KOS badania metod pracy i kryteriów ocen stosowanych w szkołach wykazały, że nauczyciele w zasadzie oceniają obiektywnie, chociaż nierzadkie są przypadki zawyżania wymagań.

Wyraźnej poprawie uległa także sprawność szkoły zawodowej, przez co należy rozumieć procent kończących szkołę w przewidzianym czasie. Sprawność szkolnictwa zawodowego w latach 50-tych była bardzo niska. Np. w cyklu nauczania 1952/54 r. w ZSZ już w klasach pierwszych odeszło ze szkoły 12,8% młodzieży, nie promowano 12% uczniów, czyli do drugiej klasy przeszło tylko 75,2% uczniów przyjętych w poprzednim roku do klasy pierwszej. Ukończyło szkołę w przewidzianym czasie tylko 54,2% uczniów. W latach 1947—51 wskaźnik ten był jeszcze niższy, ponieważ kształtował się na poziomie 30%. Jeszcze niższą sprawność miały technika np. w cyklu nauczania 1954—1958 wyniosła ona tylko 27,8%, a w cyklu 1955—1959 już 30,5%. Były też szkoły jak np. T. Odlewnicze w Nowej Soli, którego sprawność w analogicznym okresie wyniosła 17,4% i 19,0%. Jedną z głównych przyczyn takiego stanu był fakt podejmowania pracy zawodowej przez uczniów przed ukończeniem szkoły. Duże zapotrzebowanie na pracowników, nie zwracanie uwagi na formalne kwalifikacje powodowały masowy ubytek uczniów szkół zawodowych. Stan ten zmienił się wyraźnie z początkiem lat 60-tych. Już w cyklu nauczania 1961—1964 r. ZSZ osiągnęły 70% a technika w cyklu nauczania 1949—1964 r. 55,6% sprawności. Były to wskaźniki wyższe niż przeciętna krajowa.

W latach 1945 do 1964 szkoły zawodowe wszystkich typów wypuściły około 35.417 absolwentów. Z tego w latach 1960—1964 ukończyło szkoły zawodowe 21.118 osób, w tym 7539 absolwentów techników i 18.579 absolwentów w ZSZ i SPR. /

ABSOLWENCI SZKÓŁ ZAWODOWYCH W LATACH 1950—1964

Lata	Typ szkoły								Razem
	SPZ	SRB	SPR	ZSZ dla nie prac.	ZSZ dla prac.	Techn. równorządne szkoły dla nie prac.	Techn. zawod. dla pracujących	Techn. zaoczne	
1950	—	—	—	900	—	170	—	—	1070
1951	—	—	—	—	—	168	—	—	168
1952	—	—	—	—	—	192	—	—	192
1953	—	—	—	984	—	964	36	—	1984
1954	—	—	—	1187	—	820	—	—	2007
1955	—	—	—	912	—	770	22	—	1704
1956	—	—	—	949	—	894	—	15	1858
1957	80	—	—	927	—	798	—	18	1823
1958	66	—	55	201	—	785	—	153	1260
1959	—	—	400	620	18	1082	10	103	2233
1960	—	—	592	940	55	607	40	527	2761
1961	—	—	523	1200	194	1109	220	499	3745
1962	126	—	555	1368	339	1077	101	508	4074
1963	32	—	604	1935	719	1166	225	342	5023
1964	—	—	739	2542	1097	680	202	256	5515

Wielu spośród absolwentów pełni dziś odpowiedzialne funkcje w aparacie administracyjnym i gospodarczym kraju. Setki osób ukończyło wyższe studia, część z nich pracuje w wyższych uczelniach w charakterze pracowników nauki, część wróciła do szkół i pracuje w charakterze nauczycieli. Np. w Technikum Ekonomicznym w Gorzowie pracuje 5 ekonomistów — absolwentów tej szkoły. Nie ma zakładu pracy, w którym nie pracowaliby absolwenci szkół zawodowych. Np. w Gorzowskich Zakładach Włókien Sztucznych „Stilon” 85% wszystkich zatrudnionych techników-chemików stanowią absolwenci Technikum Chemicznego w Gorzowie.

• Wnioski stwierdzające awans szkolnictwa zawodowego w naszym kraju winny być ze szczególną siłą zaakcentowane. Szczególnie mocno trzeba podkreślić, że konieczność przyspieszenia postępu technicznego w naszym kraju wymaga troski nie tylko o inwestycje ale i o kadrę pracowników. Musimy sobie zdać sprawę z tego, że podstawą wysokiego poziomu technicznego produkcji jest techniczna kultura szerokich rzesz ludzi pracy.

„Na szkolnictwo zawodowe — jak powiedział na Krajowym Zjeździe Oświaty zawodowej prof. Suchodolski — spada wyjątkowa wręcz odpowiedzialność za takie przygotowanie młodego pokolenia, aby stało się ono zdolne do zerwania z tradycją złej i niedbałej roboty, z tradycją prymitywnej pracy wykonywanej prymitywnymi narzędziami”¹⁰⁾.

JÓZEF GŁODEK
BRONISŁAW RATUŚ

**KSZTAŁCENIE
NAUCZYCIELI
W WOJEWÓDZTWIE
ZIELONOGÓRSKIM
W LATACH 1945-1965**

Sprawa kształcenia nauczycieli stanowiła w polityce oświatowej zawsze jedno z najważniejszych zagadnień, gdyż wszelkie zmiany w szkolnictwie, rezultaty jego pracy i wypełnienie społecznych zadań przez system oświatowy uzależnione są nie tylko od programu, organizacji i bazy materialnej, ale przede wszystkim od kadry nauczycielskiej, jej kwalifikacji i postawy ideowo-moralnej.

Po roku 1945 obowiązywał w Polsce ustrój szkolny określony ustawą z 11.III 1932 r. a dekret z dnia 23.XI 1945 r. o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym zezwalał ministrowi oświaty na tworzenie szkół i kursów nie przewidzianych w ustawie z 11.III 1932 r. oraz na skracanie czasu nauki w szkołach nią objętych. Zakłady kształcenia nauczycieli w okresie ostatnich lat dwudziestu przeszły złożony proces rozwoju i reorganizacji, zanik jednych form kształcenia oraz powstania innych typów zakładów o zmienionym okresie kształcenia i modyfikowanych programach nauczania.

Ustawa z 11.III 1932 r. określała również formy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych¹⁾.

Na mocy wspomnianej wyżej ustawy o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym, minister oświaty kolejnymi zarządzeniami wpro-

1) Dz. U. R. P. Nr 38/poz. 389 z roku 1932. oraz Kazimierz Wojciechowski: *Z historii kształcenia kadr nauczycielskich w Polsce Ludowej „Pedagogika na usługach szkoły”* P.Z.W.S 1964, s. 302.

a) 3-letnie licea pedagogiczne oparte na programie gimnazjalnym. Kandydat na nauczyciela uczył się 6 lat w szkole podstawowej, 4 lata w gimnazjum i 3 lata w liceum pedagogicznym,

b) 2-letnie pedagogia oparte na programie liceum ogólnokształcącego. Kandydat na nauczyciela po 6-letniej szkole podstawowej uczył się 4 lata w gimnazjum, 2 lata w liceum ogólnokształcącym i 2 lata w pedagogium.

wadził następujące formy kształcenia nauczycieli, które w zasadzie obowiązywały od roku 1954:

- 3 miesięczne wstępne kursy pedagogiczne dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego posiadających świadectwo dojrzałości,
- 6 tygodniowe wstępne kursy pedagogiczne,
- 6 miesięczne wstępne kursy pedagogiczne dla kandydatów po siedmiu klasach szkoły podstawowej,
- 5 miesięczne kursy nauczycielskie,
- 1 roczne kursy pedagogiczne dla uczniów klas X i XI liceów ogólnokształcących,
- 10 dniowe kursy wprowadzające do zawodu nauczycielskiego,
- 8 tygodniowe kursy wprowadzające do zawodu nauczycielskiego.

Zasadniczą zaś i decydującą formą kształcenia nauczycieli szkół podstawowych do roku 1954 były licea pedagogiczne, a od roku 1954 licea pedagogiczne i studia nauczycielskie. Taki system kształcenia nauczycieli ustalony uchwałą Prezydium Rządu Nr 276 z 1954 roku, a następnie ustawą sejmową o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15.VII 1961 r. obowiązuje z małymi modyfikacjami do końca roku szkolnego 1965/1966. Te typy zakładów kształcenia nauczycieli przechodziły każdego roku proces wewnętrznej modyfikacji i reorganizacji programowej, nie zmieniało to jednak ich struktury. Nauka w liceach pedagogicznych od roku 1957 trwa 5 lat. Do tego czasu były one kolejno 3 letnie, 2 letnie, 4 letnie.

Reforma systemu kształcenia nauczycieli wprowadzona cytowaną uchwałą Prezydium Rządu²⁾ z roku 1954 ograniczała liceum pedagogicznemu zadania tylko do przygotowania nauczycieli klas I—IV. Powołane tą uchwałą do życia 2 letnie studia nauczycielskie miały za zadanie przygotować nauczycieli do klas V—VII. Wszyscy zaś czynni nauczyciele, którzy będą chcieli uczyć w klasach V—VII mieli ukończyć studia nauczycielskie. Nauczyciele o dłuższym stażu pracy mogli złożyć egzamin uproszczony na nauczycieli klas V—VII.

Ogólnie stwierdzić należy, że nie wszystkie ustalenia cytowanej uchwały Prezydium Rządu zostały wykonane do końca. Licea pedagogiczne w dalszym ciągu przygotowują nauczycieli do nauczania w całej szkole podstawowej, a studia nauczycielskie, obok specjalizacji przedmiotowej do nauczania w klasach V—VIII, przygotowują również do nauczania wszystkich przedmiotów w klasach I—IV. Ponadto od roku 1962 ukończenie SN daje „naukowo-pedagogiczne” kwalifikacje do nauczania w zasadniczych szkołach zawodowych.

Brak stabilizacji programów nauczania utrudniał prawidłową organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego. Owe zmiany uzasadnione były koniecznością nadążania treści kształcenia za zmieniającym się życiem. Przedłużenie nauki w liceach pedagogicznych do lat pięciu od roku 1957

2) Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 7, poz. 57 z roku 1955.

pozwoili na zwiększenie wymiaru godzin nauczania przede wszystkim na śpiew z muzyką i zajęcia praktyczne.

Studia nauczycielskie w latach 1954—1957 przygotowywały swoich absolwentów do nauczania dwóch przedmiotów a od roku szkolnego 1957/1958 tylko jednego przedmiotu w klasach V—VII, zaś wprowadzenie metodyki nauczania początkowego pozwoliło na przygotowanie również do nauczania w klasach I—IV. Sytuacja ta trwała w zasadzie bez zmian do roku 1961. W roku szkolnym 1961/1962 powtórnie wprowadzono w studiach nauczycielskich zasadę przygotowania nauczycieli do nauczania dwóch przedmiotów w klasach V—VIII, pozostawiając również metodykę nauczania początkowego.

Zasadnicze etapy w polityce kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w Polsce można ująć w latach 1944—1947, 1948—1954, 1955—1965. Okres pierwszy określić można jako organizacyjny tego typu szkolnictwa. W roku 1947 ukształtowana została ostateczna struktura 4-letniego liceum pedagogicznego. Za granicę drugiego etapu można przyjąć 1954 rok, w którym zorganizowano studia nauczycielskie. Datą graniczną w bieżącym dwudziestolecu jest rok 1965, w którym po raz ostatni przyjmowano uczniów do klas pierwszych w liceach pedagogicznych.

Rok 1966 będzie początkiem sukcesywnej likwidacji liceów pedagogicznych w całej Polsce. W ramach tych etapów można wydzielić jeszcze podokresy dla poszczególnych typów ZKN, przyjmując za kryterium podziału subtelne zmiany funkcjonalne tego typu szkolnictwa.

Na Ziemi Lubuskiej zakłady kształcenia nauczycieli w okresie Polski Ludowej zorganizowane zostały od podstaw i ukształtowane w związku z potrzebami polityki oświatowej, kadrowymi szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi na tym terenie. Do chwili zorganizowania województwa zielonogórskiego istniały już licea pedagogiczne w Sulechowie, Nowej Soli, Ośnie Lubuskim i LP TPD w Gorzowie. Pierwszym liceum pedagogicznym na terenie województwa było liceum sulechowskie, które do tego miasta zostało przeniesione z Wolsztyna z dniem 1.I 1946 r. Pierwszym dyrektorem tego liceum był Antoni Maćkowiak. 1.IX 1946 r. zostało zorganizowane Liceum Pedagogiczne w Nowej Soli z pierwszym dyrektorem Edwardem Kubalskim. Liceum Pedagogiczne w Ośnie Lubuskim³⁾ otwarto w dniu 10.X 1947 r.

Zorganizowane w roku szkolnym 1949/1950 Liceum Pedagogiczne TPD w Gorzowie przez Edmunda Ciesielskiego o zostało upaństwowione z dniem 1.I 1952 r.

Tak więc na terenie dzisiejszego województwa zielonogórskiego Kuratorium Okręgu Szkolnego w Poznaniu w okresie do roku 1950 organizo-

3) Jako ciekawostkę podajemy, że Ministerstwo Oświaty w swoim zarządzeniu (Dz. U. Min. Ośw. Nr 13 z 1947 roku) mówi o otwarciu PLP w Ośnie Zachodnim.

Miejscowość ta we wszystkich analizowanych dokumentach z tego okresu nosiła nazwę „Ośno Lubuskie”. Pomyłka w Zarządzeniu Ministra Oświaty wyniknęła stąd, że organizator tego liceum mgr Józef Fietz z polecenia KOS w Poznaniu użył nazwy „Ośno Zachodnie”. Notatka ta została przesłana do Ministerstwa Oświaty, które na jej podstawie wydając zarządzenie o utworzeniu nowego liceum użyło błędnej nazwy miejscowości (akta Dep. KN Min. Ośw.teczka KOS Poznań za lata 1945—50).

wało 3 ośrodki kształcenia nauczycieli — Sulechów, Ośno Lubuskie, Gorzów, uruchamiając jednocześnie system szkolenia zaocznego w Sulechowie i Ośnie. Kuratorium Okręgu Szkolnego we Wrocławiu zorganizowało stały ośrodek kształcenia nauczycieli w Nowej Soli oraz trwający w roku 1947 kurs przygotowawczy do zawodu nauczycielskiego w Szprotawie z liczbą 31 słuchaczy.

Stwierdzić należy, że Ministerstwo Oświaty już wówczas doskonale zdawało sobie sprawę ze specyfiki tych ziem. W sprawozdaniu powiżytacynym Ministerstwa Oświaty z 23—31.IV 1946 r. czytamy, że

„...jest to teren rozwojowy, napływają tu ciągle nowe fale ludzkie, tam, gdzie wczoraj jeszcze była pustka, dziś zjawiają się nowe możliwości, wszystko jest tu nowe.

Akcja werbunkowa na kursy nauczycielskie daje najlepsze wyniki wśród młodzieży repatrianckiej, ten bowiem element przychodzi na Śląsk z mocnym postanowieniem zagospodarowania i utrzymania tej ziemi. Nauczyciele muszą odegrać poważną rolę w procesie zespolenia tych ziem z Macierzą” 4).

Dla województwa zielonogórskiego prawidłowe będzie wyodrębnienie następujących etapów kształtowania się systemu kształcenia nauczycieli:

1. 1945—1949 (od wyzwolenia do utworzenia woj. zielonogórskiego).
2. 1950—1956 (od powstania woj. zielonogórskiego do zorganizowania na tym terenie pierwszego Studium Nauczycielskiego).
3. 1957—1965 (do początku likwidacji liceów pedagogicznych).

Nie jest to zbyt precyzyjny podział, jednak na Ziemi Lubuskiej adekwatny do sytuacji w tym dziale szkolnictwa. Rok 1957 może stanowić granicę chronologiczną z uwagi na zorganizowanie pierwszego Studium Nauczycielskiego w Zielonej Górze 5).

Na 70 nauczycieli zatrudnionych wówczas w LP 47 nie posiadało kwalifikacji do nauczania w szkole średniej, co stanowi 67%. Do PZPR należało 21 nauczycieli LP (30%), do ZSL — 2 (3%), do SD — 3 (4%). Nauczyciele ci przeważnie wywodzili się ze szkolnictwa podstawowego, gdzie przeszli proces adaptacji społecznej na Ziemi Lubuskiej 6).

Przez cały okres minionego dwudziestolecia problemem kształcenia nauczycieli żywo interesowały się instancje partyjne. Kilkakrotnie problem ten analizowała egzekutywa KW PZPR, rady narodowe, instancje stronnictw politycznych oraz organizacji społecznych i ZNP. Pomoc dla ZKN ze

4) Akta Dep. KN. Min. Ośw. z lat 1945—50,teczka KOS Wrocław.

5) Archiwum KOS w Zielonej Górze, sprawozdanie z organizacji liceów pedagogicznych w r. 1950.

6) Protokoły z posiedzeń KOS w Zielonej Górze z r. 1950.

KADRA ZKN WOJEWÓDZTWA ZIELONOGÓRSKIEGO W LATACH 1950—1965
(STAN Z WRZEŚNIA KAŻDEGO ROKU SZKOLNEGO)

Rok szkolny	Nauczyciele		U w a g i
	ogółem	niekwalifikowani	
1950/51	70	47	(bez LWP — 11 naucz. 9 niekw.
1951/52	77	66	(bez. LWP — 15 naucz. 11 niekw.
1952/53	114	67	łącznie LP i LWP
1953/54	122	67	"
1954/55	117	44	"
1955/56	126	29	"
1956/57	136	27	"
1957/58	158	33	łącznie LP, LWP, SN
1958/59	162	31	"
1959/60	170	33	"
1960/61	169	32	"
1961/62	176	33	"
1962/63	175	34	"
1963/64	182	39	"
1964/65	201	42	"

strony instancji partyjnych i organizacji wyrażała się w polepszeniu warunków lokalowych, wyposażeniu w sprzęt i pomoce naukowe oraz w doborze nauczycieli.

Czynnikiem decydującym w procesie kierowania polityką kształcenia nauczycieli w pierwszym okresie istnienia województwa była przede wszystkim dążność do osiągnięcia jak największej ilości nauczycieli, w następnym okresie ich ilości i jakości. Obecnie w okresie realizacji reformy szkolnej — we wszystkich dyskusjach związanych z kształceniem nauczycieli, na pierwszym miejscu stawiany jest problem jakości nauczyciela, jego poziomu naukowego, światopoglądu, postawy ideowo-moralnej i aktywności społecznej. Sprawą przygotowania dobrych nauczycieli dla potrzeb reformującej się szkoły zajmowało się Plenum KW PZPR w roku 1961.

Ministerstwo Oświaty w swoich dyrektywach w zakresie kształcenia nauczycieli, nawet przy różnych skrótowych formach nauczania, ciągle eksponowało problem ilości i jakości nauczycieli. Dobitnie problem ten podkreślono już w roku 1948:

„Zakłady (ZKN) te muszą wychować nowy typ nauczyciela, który zdecydowanie i z głębokim przekonaniem wewnętrznym włączy się w nurt walki o demokrację ludową w Polsce, typ nauczyciela ludowego w pełnym tego słowa znaczeniu, związanego jak najściślej z ludem, z masami, z demokracją ludową” 7).

Jednak wobec katastrofalnego braku nauczycieli w naszym województwie problem ilości nauczycieli na początku lat pięćdziesiątych był decy-

7) Instrukcja Min. Ośw. z roku 1958 w sprawie organizacji roku szkolnego 1958/59.

dującym czynnikiem w kształtowaniu kadr dla potrzeb szkolnictwa. Na potwierdzenie tej tezy podajemy chociażby fakt, że w latach 1951—1953 ówczesny Wydział Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej organizował kursy pedagogiczne w klasach X i XI liceów ogólnokształcących, aby pozyskać w ten sposób większą ilość nauczycieli. Kursy takie zorganizowano w liceach ogólnokształcących w Drezdenku, Gorzowie, Sulęcinie, Świebodzinie, Rzepinie, Żarach, Nowej Soli, Wschowie i Zielonej Górze, uzyskując tą drogą już w 1951 r. 172 nauczycieli⁸⁾. W większości przypadków na kursach tych nie było zaangażowanego ani jednego nauczyciela z kwalifikacjami pedagogicznymi. Przedmioty pedagogiczne wykładali niekiedy nauczyciele z wykształceniem średnim.

Duże niedobory kadrowe zmuszały władze oświatowe do szukania różnych, wyjątkowych, skrótowych form kształcenia. Np. w roku szkolnym 1950/1951 na 2008 nauczycieli szkół podstawowych 843 nie posiadało kwalifikacji, co stanowi ponad 42%. Potrzeby kadrowe szkolnictwa podstawowego w roku 1951 wyrażały się liczbą blisko 600 nauczycieli, podczas gdy licea pedagogiczne wypuściły w tym roku tylko 159 absolwentów. Deficyt kadry nauczycielskiej pogłębiał fakt odchodzenia z zawodu, np. w roku 1951 dobrowolnie odeszło 155 nauczycieli, głównie z powodu „niskiego uposażenia” i trudności w pracy⁹⁾.

Z problemem nauczycieli niekwalifikowanych w szkolnictwie podstawowym, województwo nasze uporało się ostatecznie dopiero w ostatnich latach. W roku 1965/1966 w szkolnictwie podstawowym pracuje jeszcze tylko 44 nauczycieli niewykwalifikowanych⁹⁾. Jest to pierwszy rok na przestrzeni całego dwudziestolecia, w którym nauczycieli niekwalifikowanych w szkolnictwie podstawowym jest mniej niż 100.

W latach 1951—1953 władze oświatowe województwa zamierzały również otwierać nowe licea pedagogiczne w Nowym Miasteczku i Żaganiu. Zorganizowano jedynie w Zielonej Górze (1951 r.) i w Lubsku (1954 r.).

Powstanie w roku 1957 SN w Zielonej Górze, a rok później w Gorzowie oznacza dalszy postęp pozytywnych zmian w kształceniu nauczycieli szkół podstawowych w naszym województwie. Od roku 1962 oba studia nauczycielskie uprofilowano w ten sposób, że na terenie województwa zaczęto kształcić nauczycieli — specjalistów do nauczania wszystkich przedmiotów występujących w programie szkoły podstawowej.

W całym dwudziestolecu w naszym województwie stacjonarne licea pedagogiczne opuściło ponad 3600, stacjonarne studia nauczycielskie 1582 absolwentów.

Oprócz stacjonarnych istniały również formy zaocznego kształcenia nauczycieli. Najważniejsze z nich na terenie naszego województwa, to zorganizowane od roku 1946 RKKN w Sulechowie, Nowej Soli, a później Ośnie Lubuskim, Gorzowie i przy Liceum Ogólnokształcącym w Żarach. Słuchacze RKKN w Żarach zażądali, aby ich przydzielić do Nowej Soli, gdyż „Komisja w Żarach nic im nie dawała”. Z końcem roku szkolnego

8) Archiwum KOS w Zielonej Górze,teczka liceów pedagogicznych, rok 1951.

9) *Sprawozdanie z ruchu służbowego za rok 1951 i 1965* — oddział Kadr KOS w Zielonej Górze.

1951/1952 Komisja w Żarach faktycznie przestała istnieć, mimo to w urzędowym wykazie Wydziału Oświaty WRN figurowała jeszcze w roku 1953¹⁰⁾.

Od roku 1957 decydującą formą dokształcania nauczycieli pracujących w naszym województwie stały się Zaoczne Studia Nauczycielskie. Szczególnie intensywny rozwój tej formy dokształcania przypada na lata 1962—1965. Zaważyły na tym przede wszystkim decyzje VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnej, a ułatwił fakt skrócenia ZSN z 3 do 2 lat oraz zniesienie egzaminów wstępnych. Do roku 1955 systemem studiów zaocznych w naszych studiach nauczycielskich zdobyło kwalifikacje 1555 nauczycieli. Zakłady kształcenia nauczycieli odegrały dużą rolę w dziejach szkolnictwa lubuskiego. Przede wszystkim zapewniły wystarczającą ilość kadry nauczycielskiej. Dodać trzeba, że kadra ta została dobrze przygotowana do prowadzenia pracy z dziećmi — szczególnie w zakresie wychowania umysłowego. Rzuca to na coraz lepsze wyniki nauczania szkolnictwa podstawowego. Słabiej zakłady nasze przygotowały do prowadzenia zajęć z wychowania muzycznego, wychowania fizycznego oraz zajęć praktycznych¹¹⁾. Problem ten rozwiązało dopiero powołanie specjalistycznych kierunków w studiach nauczycielskich w Gorzowie (śpiew z muzyką i w.f.) i w Zielonej Górze (zajęcia praktyczne).

Cechą charakterystyczną naszych zakładów kształcenia nauczycieli był na przestrzeni całego dwudziestolecia wysoki ich poziom działalności ideowo-politycznej — nauczycieli i młodzieży. Zawsze wysoko oceniano działalność organizacji młodzieżowych w ZKN — od ZWM, OMTUR, ZHP przez ZMP do ZMS, ZMW i ZHP.

ZKN w naszym województwie były pierwszym działem oświaty, który nabrał charakteru świeckiego w ramach laicyzacji systemu oświatowego.

Nie sposób wymienić wszystkich nauczycieli i działaczy oświatowych, którzy mają szczególne zasługi w organizowaniu i rozwoju szkolnictwa pedagogicznego w naszym województwie, należy jednak wymienić niektórych z nich. Są to: Edmund Ciesielski, Stanisław Badowski, Edward Jarmoliński, Ludwik Kończal, Tadeusz Jodko, Adam Nataneć, Józefa Chimiak, Helena Buckowa, Konstanty Bakowiec, Franciszek Czarnecki, Maria Kędzierszawska, Bolesław Hejduk, Piotr Jędrasiak.

Formą przygotowania do przyszłej pracy nauczycielskiej jest łączność ZKN ze środowiskiem. Wyraża się to najczęściej w przygotowywanych przez młodzież występach artystycznych, pracach społeczno-użytecznych i udziale w różnego rodzaju kampaniach inicjowanych przez władze partyjne lub państwowe. W każdym ZKN naszego województwa od początku jego istnienia zorganizowano zespół artystyczny skupiający od kilkunastu do kilkudziesięciu uczniów. Członkowie tych zespołów stawali się w późniejszej pracy organizatorami życia artystycznego uczniów szkół podstawowych.

Proces kształcenia w poszczególnych ZKN systematycznie ulegał poprawie, a miernikiem jego jest m. in. systematyczny wzrost promocji.

10) Akta Dep. KN Ministerstwa Oświaty — teczka Zielona Góra.

11) Akta własne — ankieta przeprowadzona wśród 60 nauczycieli w latach 1963—64, sprawozdania Wydziałów Oświaty P.R.N. z roku 1961.

W roku 1951 niepromowanych było 33% uczniów LP, w roku 1960 — 9%, w roku 1964 — 3,3%, a w ślad za tym następowała poprawa sprawności kształcenia z 42% w roku 1960 do 79,8% w roku 1965.

Wpływały na to między innymi: wzrost kwalifikacji kadry nauczycielskiej w ZKN, poprawa wyposażenia w pomoce naukowe łącznie ze środkami audiowizualnymi, szerszy ruch intelektualny wśród kadry nauczycielskiej — co wyrażało się w masowym podejmowaniu studiów magisterskich, w staraniach o otwarcie przewodów doktorskich.

ABSOLWENCI STACJONARNYCH FORM KSZTAŁCENIA ZKN
WOJ. ZIELONOGÓRSKIEGO W LATACH 1950—1965

R o k	Absolwenci		
	LP	LWP	SN
1950	142	28	—
1951	159	33	—
1952	139	48	—
1953	210	53	—
1954	211	64	—
1955	262	91	—
1956	247	56	—
1957	44	29	—
1958	220	37	—
1959	277	—	93
1960	245	48	123
1961	302	61	199
1962	255	25	243
1963	253	27	298
1964	243	29	287
1965	323	28	339

Olbrzymim osiągnięciem Polski Ludowej w zakresie szkolnictwa pedagogicznego jest szeroka rozbudowa systemu studiów zaocznych, pozwalających czynnym nauczycielom zdobyć wykształcenie od średniego aż po studia doktorskie. W naszym województwie rezultaty kształcenia zaocznego nauczycieli są bardzo widoczne. Podczas gdy w 1950 roku było w szkołach podstawowych ponad 42% nauczycieli niekwalifikowanych, to obecnie jest ich tylko 0,8%. Z wykształceniem więcej niż średnim w roku 1961 było 18%, obecnie jest 43,5% oraz ponad 1000 nauczycieli studiujących zaocznie, co stanowi 20% ogółu zatrudnionych.

Nie sposób tu nie wspomnieć o doniosłej roli Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej, szczególnie w dokształcaniu nauczycieli. Szerokie kontakty z bibliotekami w całym kraju i za granicą umożliwiają nauczycielom na miejscu przygotować prace dyplomowe i magisterskie. O tym, że zarówno WBP jak i powiatowe biblioteki pedagogiczne służą przede wszystkim nauczycielom studiującym zaocznie może świadczyć fakt, że w roku 1960 w Woj. Bibliotece Pedagogicznej było 427 czytelników nauczycieli, w powiatowych bibliotekach pedagogicznych — 1600. W roku 1963, gdy liczba nauczycieli studiujących zaocznie potroiła się w porównaniu z rokiem 1960, ilość nauczycieli korzystających z tych bibliotek wzrosła do 3430. Ta współzależność ilości nauczycieli studiujących zaocznie i czytelników, stwarza przesłankę upoważniającą do stwierdzenia, że wśród nauczycieli naszego województwa nie ma naturalnej dążności do czytelnictwa. Zapotrzebowanie na książkę wzrasta u tych, którzy podjęli studia zaoczne. Trudno bez specjalnych badań znaleźć racjonalne uzasadnienie na ten, wydaje się, utylitarny stosunek do książki.

Omówiony system kształcenia i dokształcania nauczycieli w minionym 20-leciu był uzupełniony przez doskonalenie nauczycieli w zakresie ich pracy dydaktyczno-wychowawczej i ideologiczno-politycznej.

Potrzeba doskonalenia nauczycieli wynikała między innymi z szybkiego rozwoju szkolnictwa oraz nienadążania przez zakłady kształcenia w przygotowaniu dostatecznej ilości nauczycieli z pełnymi kwalifikacjami zawodowymi, którzy mogliby zabezpieczyć właściwą realizację programu nauczania i wychowania.

Różnorodność form kształcenia nauczycieli wpływała na to, że poważna część tych nauczycieli posiadała na początku lat pięćdziesiątych niewystarczający zasób wiedzy rzeczowej i pedagogicznej.

Na podstawie Zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 7.VII.1951 roku (Nr DK 2-3254/51) Wydział Oświaty PWRN w Zielonej Górze w roku 1951 powołał Wojewódzki i Powiatowe Ośrodki Doskonalenia Kadr Oświatowych, których zadaniem było podnoszenie poziomu przygotowania ideowo-politycznego i dydaktyczno-wychowawczego nauczycieli w zakresie socjalistycznych metod wychowania oraz nowych metod nauczania poszczególnych przedmiotów. Ośrodki doskonalenia kadr oświatowych prowadziły swoją działalność do końca sierpnia 1958 roku, to jest do czasu ich rozwiązania przez Ministerstwo Oświaty.

Do najbardziej rozpowszechnionych form działalności ośrodków w tym zakresie należy zaliczyć: organizowanie konferencji i porad w sprawie podnoszenia poziomu nauczania i wychowania, hospitacje nauczycieli i udzielanie im pomocy przy warsztacie pracy, organizowanie pomocy dla niekwalifikowanych nauczycieli poprzez lekcje otwarte prowadzone przez najlepszych nauczycieli, opracowanie wzorowych rozkładów materiału nauczania i konspektów lekcyjnych, przygotowanie i przeprowadzenie konferencji sierpniowych organizowanych przez władze oświatowe, popularyzacje czasopism metodycznych i ogólnopedagogicznych, organizowanie wystaw ilustrujących najlepsze osiągnięcia itp.

W latach 1949—1956 Związek Nauczycielstwa Polskiego prowadził szkolenie ideologiczne, na którym nauczyciele zapoznawali się z nauką

marksizmu-leninizmu. W okresie od września 1958 roku do czerwca 1960 roku doskonalenie nauczycieli było prowadzone przez wydziały pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego, które sześć razy w ciągu roku szkolnego organizowały dla nauczycieli wszystkich typów szkół konferencje rejonowe, na których omawiano zagadnienia dydaktyczno-pedagogiczne i społeczno-polityczne.

Do chwili powstania Okręgowego Ośrodka Metodycznego, a więc do czerwca 1960 roku, doskonalenie nauczycieli w szkołach zawodowych prowadził Ośrodek Metodyczny przy Dyrekcji Okręgowej Szkolnictwa Zawodowego.

Podstawową tematyką w działalności ośrodków metodycznych w ciągu minionych pięciu lat było zaznajamianie nauczycieli z nowymi programami nauczania i wychowania oraz z programami przejściowymi poprzez organizowanie dyskusji w zespołach samokształceniowych na konferencjach przedmiotowych, kursach śródrocznych i wakacyjnych.

Wiele miejsca w pracy ośrodków metodycznych zajmowało systematyczne uzupełnianie i unowocześnianie wiedzy nauczycieli poprzez popularyzowanie czasopism naukowych i technicznych, organizowanie wycieczek do nowoczesnych zakładów pracy oraz spotkania z pracownikami nauki Poznania, Wrocławia, Łodzi, Warszawy i innych ośrodków naukowych.

Ośrodki metodyczne w swej działalności stosowały takie formy pracy doskonaleniowej jak: konferencje metodyczno-przedmiotowe, zespoły samokształceniowe, szkoły wiodące, hospitacje nauczycieli, konsultacje zbiorowe, odczyty pedagogiczne, kursy śródroczne i wakacyjne.

W problematyce pedagogicznej ośrodków metodycznych w naszym województwie dominowały takie zagadnienia jak: nauczanie problemowe i problemowo-zespołowe, wykorzystywanie nowoczesnych pomocy naukowych, aktywizacja myślowa uczniów w procesie lekcyjnym, wydobywanie z programu nauczania i wychowania treści ideowo-politycznych, rozwijanie motywów uczenia się, kryteria oceny pracy ucznia i inne.

Jednym z ważnych zadań w pracy ośrodków metodycznych było wydobywanie i upowszechnianie doświadczeń przodujących nauczycieli poprzez organizowane rokrocznie akcje odczytów pedagogicznych.

Udział nauczycieli naszego województwa w pisaniu odczytów pedagogicznych w minionym pięcioleciu był znaczny. Napisano 83 odczyty pedagogiczne, a w b. roku szkolnym pisze 63 autorów. Wartościowe odczyty pedagogiczne były wykorzystywane przez nauczycieli w różnych formach pracy doskonaleniowej. Najbardziej wartościowe odczyty, nagrodzone na szczeblu okręgu i centralnym, zostały wydane drukiem pt. **Z doświadczeń nauczycieli szkół lubuskich.**

Od dwóch lat na terenie całego województwa pracuje 50 szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, które zostały uznane za wiodące. Szkoły wiodące rozwiązują praktycznie te problemy pracy dydaktyczno-wychowawczej, które zostały w sposób naukowy opracowane przez pedagogów-teoretyków. Dalszy rozwój szkół wiodących ma duże znaczenie dla prawidłowej realizacji reformy szkolnej, ponieważ zadaniem ich jest dostarczanie pozostałym nauczycielom wzorów dydaktyczno-wychowawczych.

Co roku były prowadzone kursy wakacyjne dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów nauczania ze szkół podstawowych i średnich, w których uczestniczyło przeciętnie 800 nauczycieli rocznie. Celem tych kursów było uzupełnienie wiedzy rzeczowej i metodycznej wynikającej z nowych programów nauczania i wychowania.

Podstawową jednak formą pracy doskonaleniowej prowadzonej przez ośrodki metodyczne są zespoły samokształceniowe, na których dyskutowane były takie tematy jak: rozwijanie aktywności i samodzielności uczniów, przyczyny niepowodzeń szkolnych, uspołecznianie uczniów, kryteria oceniania uczniów i inne.

Na terenie naszego województwa w minionym roku szkolnym pracowało 638 zespołów samokształceniowych wśród nauczycieli szkół podstawowych i 169 zespołów wśród nauczycieli szkół średnich.

Wszystkie wysiłki ośrodków metodycznych w naszym województwie były skoncentrowane na intensywnym zaznajamianiu nauczycieli z nowymi programami nauczania, wdrażaniu do praktyki zawodowej nowych treści, metod i form pracy szkoły zgodnych z duchem reformy szkolnej, na wywalaniu inicjatywy nauczycieli, skłanianiu ich do samodzielnych i twórczych poszukiwań, wdrażaniu do stałej i systematycznej analizy i oceny wyników własnej pracy oraz na popularyzowaniu osiągnięć przodujących nauczycieli wśród pozostałych.

W opracowaniu swoim staraliśmy się przedstawić główne problemy kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli na Ziemi Lubuskiej w minionym 20-leciu.

**W Y C H O W A N I E
F I Z Y C Z N E I S P O R T
W S Z K O L N I C T W I E
L U B U S K I M**

Truizmem stało się już twierdzenie, że wychowanie fizyczne stanowi obecnie integralną część procesu ogólnowychowawczego. Coraz rzadziej traktuje się też wychowanie fizyczne jako dziedzinę pracy wychowawczej izolowaną od innych i dość marginesową w stosunku do zasadniczych zadań wychowawczych szkoły.

Współczesna fizjologia i psychologia coraz bardziej odsłaniają materialne, biochemiczne podłoże wszelkich zjawisk psychicznych. W świetle tych odkryć zapewnienie prawidłowego rozwoju sił fizycznych i psychicznych człowieka — stało się problemem istotnym i ważnym.

Dla zachowania równowagi biologicznej we współczesnym świecie mechanizacji i automatyzacji, w świecie pełnym pyłów, spalin i innych szkodliwych zanieczyszczeń, biorąc jeszcze pod uwagę bardzo intensywne tempo życia, koniecznym jest zabezpieczenie człowiekowi systemu regeneracji zdrowia, a przede wszystkim profilaktyki zdrowotnej.

Bardzo ważnym członem tego systemu jest wychowanie fizyczne i sport.

Szczególna rola przypada wychowaniu fizycznemu w szkole. Tu bowiem mamy do czynienia z młodymi, kształtującymi się jeszcze organizmami, dla których wychowanie fizyczne stanowi niejako fundament, warunkujący dalszy, pełny i harmonijny rozwój.

Celem wychowania fizycznego i sportu w szkole jest przede wszystkim — doskonalenie funkcji aparatu ruchu, układu krążenia, oddechowego i nerwowego, kształtowanie niektórych cech charakteru, rekreacja po pracy umysłowej, wyrobienie nawyku do systematycznego uprawiania kultury fizycznej. Osiągnięcie tego celu uzależnione jest od szeregu czynników i warunków.

Jednym z podstawowych czynników, od których zależy rozwój kultury fizycznej, jest baza materialna, tj. urządzenia i sprzęt sportowo-gimnastyczny oraz środki finansowe.

Z trwałych urządzeń sportowych nadających się do eksploatacji, polskie szkolnictwo przejęło w roku 1945 zaledwie 21 sal gimnastycznych oraz kilkanaście prymitywnych boisk przyszkolnych. Nieliczny sprzęt sportowy pozostawiony przez Niemców nie tylko był zdekompletowany, ale ponadto nie odpowiadał wymogom naszych szkół ze względu na zupełnie odmienny system wychowania fizycznego w Niemczech. Trudno było również o wydzielenie nawet drobnych środków finansowych na potrzeby wychowania fizycznego wobec ogromu ważniejszych w tym okresie zadań.

W tej sytuacji nauczyciele próbowali rozwiązać trudności w oparciu o własną inwencję. Wiele pracy przy budowie, względnie renowacji przyszkolnych urządzeń sportowych wykonywała młodzież. Wszystkie te wysiłki przyniosły z przyczyn obiektywnych niewielkie efekty. Taki stan trwał do września 1949 r. — to jest do czasu, kiedy Biuro Polityczne KC PZPR podjęło uchwałę w sprawie kultury fizycznej. Wkrótce po tym powstało województwo zielonogórskie z własną administracją szkolną. Te dwa ważne wydarzenia miały decydujący wpływ na szybkie wzrastanie stanu materialnego szkolnej kultury fizycznej. Do roku 1955 liczba szkolnych sal gimnastycznych wzrosła do 35, a lata następne przyniosły dalszą ich rozbudowę w takim stopniu, że w roku szkolnym 1964/1965 szkoły lubuskie użytkowały 104 sale, nie licząc 67 sal zastępczych. Jeszcze wyraźniejsza poprawa nastąpiła w zakresie placów przyszkolnych, których stan liczebny osiągnął 561 z 822 boiskami do gier sportowych i podstawowymi urządzeniami do uprawiania lekkiej atletyki. W tym okresie znacznie wzbogaciło się również wyposażenie szkół w sprzęt sportowo-gimnastyczny przede wszystkim szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, w których warunki do prowadzenia wychowania fizycznego są obecnie dobre. Natomiast gorzej przedstawia się sytuacja w szkołach podstawowych, zwłaszcza wiejskich.

Dotychczasowe korzystne zmiany w dziedzinie wyposażenia, stały się możliwe dzięki wydatnemu wzrostowi środków finansowych przeznaczonych na wychowanie fizyczne i sport szkolny, co ilustruje poniższe zestawienie: w 1945 roku nie było oddzielnych kwot na wychowanie fizyczne, w 1950 r. wydzielono na ten cel już 150 tys. zł, w 1955 r. — 540 tys. zł, w 1960 r. — 2542 tys. zł, w 1965 r. — 4356 tys. zł.

Ponadto w minionym XX-leciu nakłady inwestycyjne na szkolne budownictwo sportowe wyniosły łącznie prawie 100 mln złotych, w tym z budżetu rad narodowych około 86 mln złotych, ze środków Totalizatora Sportowego około 14 mln złotych. Przyjmując, że warunkiem otrzymania funduszu z Totalizatora Sportowego w naszym województwie jest wkład pracy w ramach czynów społecznych w wysokości 40%, wartość prac wykonanych przez młodzież szkolną wynosi blisko 5 mln złotych, co poza efektem ekonomicznym, ma także doniosłe znaczenie wychowawcze.

Drugim, obok stanu materialnego warunkiem rozwoju wychowania fizycznego i sportu szkolnego było posiadanie odpowiedniej kadry nauczycielskiej. I tu szkolnictwo rozpoczynało pracę w trudnej sytuacji.

W roku 1945 na terenie województwa nie pracował żaden specjalista z dziedziny wychowania fizycznego. Poprawa w tym zakresie następowała w pierwszych latach po wojnie bardzo powoli. Wyraźniejszy postęp można zanotować dopiero po 1950 roku. Ilościowy wzrost kadry z kwalifikacjami ilustrują następujące liczby:

R o k	Nauczyciele wychowania fizycznego	
	po WSWF	po SN
1950	7	—
1955	41	—
1960	82	14

W celu podniesienia kwalifikacji nauczycieli wychowania fizycznego, oraz dla doraźnego złagodzenia niedoborów kadrowych, Okręgowy Ośrodek Metodyczny i Kuratorium Okręgu Szkolnego organizowały od 1952 roku specjalne kursy wakacyjne i śródroczne, na których przeszkolono 560 nauczycieli.

Obecnie w szkołach naszego województwa zatrudnionych jest: 111 absolwentów WSWF, 11 po egzaminie uproszczonym, 147 absolwentów SN. Problem kwalifikowanych nauczycieli wychowania fizycznego w szkołach średnich został w zasadzie rozwiązany. W dalszym ciągu jednak odczuwa się brak kwalifikowanych nauczycieli wychowania fizycznego w szkołach podstawowych, szczególnie wiejskich, w klasach od drugiej do czwartej. Coroczny dopływ absolwentów wyższych uczelni i Studium Nauczycielskiego w Gorzowie (kierunek wychowanie fizyczne z biologią) jeszcze przez długi czas nie zaspokoi potrzeb zważywszy, że obecnie w szkolnictwie podstawowym okręgu zielonogórskiego posiadamy zaledwie 33 proc. nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami do prowadzenia wychowania fizycznego. Oznacza to, że aktualnie brakuje 714 nauczycieli. W tej sytuacji Kuratorium Okręgu Szkolnego widzi możliwość złagodzenia trudności kadrowych przez wprowadzenie nauczycieli specjalizujących się. Od roku 1962 ta koncepcja Kuratorium jest stopniowo wprowadzana w życie. W szkołach podstawowych nie dysponujących kwalifikowanymi nauczycielami wychowania fizycznego przydziela się wszystkie godziny wychowania fizycznego, począwszy od klasy II, nauczycielom, którzy poświęcają się wyłącznie temu przedmiotowi. W ten sposób stwarza się z jednej strony — możliwość doszkalania i specjalizacji nauczycielom, z drugiej — umożliwia ośrodkom metodycznym skuteczniejszą działalność instruktazową. Pozwala to uniknąć komplikacji przy organizowaniu kursów i konferencji metodycznych, które odbywają się dla nauczycieli wszystkich przedmiotów w tym samym czasie. Trzeba stwierdzić, że część nauczycieli zbliżonych w ten sposób do wychowania fizycznego, podjęła już studia zaoczne. Mimo oczywistych korzyści wynikających z tego rozwiązania, w niektórych powiatach sprawa ta jest wprowadzana nie dość konsekwentnie i zbyt wolno.

Praca nauczycieli wychowania fizycznego prowadzona jest w oparciu o program ustalony przez Ministerstwo Oświaty, który w minionym XX-le-

ciu ulegał kilku zmianom. Zmiany te dotyczyły jednak w mniejszym stopniu zasobu materiału i jego układu, a ograniczały się głównie do wymiaru godzin.

W 1945 roku istniały 3 formy zajęć:

- a) obowiązkowe wychowanie fizyczne w wymiarze 2 godz. tygodniowo,
- b) nadobowiązkowe gry i zabawy (późniejsze przysposobienie sportowe) w wymiarze 2 godz. tygodniowo,
- c) pozalekcyjne zajęcia sportowe w szkolnych kółkach i kołach sportowych w wymiarze od 2 — 18 godzin w zależności od ilości oddziałów w szkole.

Siatka taka obowiązywała do roku 1954, w którym Ministerstwo Oświaty zlikwidowało przysposobienie sportowe, wprowadzając w to miejsce trzecią godzinę obowiązkowego wychowania fizycznego. W roku 1960 skreślono z planu nauczania trzecią godzinę wychowania fizycznego pozostawiając na klasę tylko 2 godz. tygodniowo. W 1961 roku Ministerstwo Oświaty ponownie wprowadziło przysposobienie sportowe, ale tylko w wymiarze 2 godzin tygodniowo na szkołę. Regres w zakresie liczby godzin przeznaczonych na wychowanie fizyczne i sport w szkołach obrazuje następujące zestawienie:

typ szkoły	Liczba godzin przypadająca na ucznia			
	1946 r.	1954 r.	1960 r.	1965 r.
podstawowe	3,04	2,61	2,29	2,53
średnie	4,50	3,45	2,69	3,15

W treści programów nie dokonywano w tym czasie zasadniczych zmian, co nauczycielom stwarzało dodatkowe trudności. Dopiero stopniowo, obowiązujący od roku 1961/1962 program częściowo rozwiązał problem, przez wprowadzenie podziału materiału na podstawowy, (obowiązujący w każdej szkole) i rozszerzony, fakultatywny (obowiązujący w szkołach posiadających odpowiednie warunki).

Aby złagodzić ujemne skutki zmniejszenia ilości godzin wychowania fizycznego Kuratorium Okręgu Szkolnego w Zielonej Górze, jako jedyne w Polsce, za zgodą Ministerstwa Oświaty, wprowadziło od roku 1963/1964 jednolite kryteria ocen. Składają się one z trzech elementów określających: rozwój cech psychologicznych ucznia, stopień opanowania przez niego umiejętności programowych oraz ocenę stosunku ucznia do przedmiotu.

Ukazanie się zarządzenia wprowadzającego jednolite kryteria ocen poprzedzone było szeregiem prac przygotowawczych. Po ustaleniu zestawu prób przeprowadzono badania w kilku szkołach okręgu, a uzyskanie wyniki pozwoliły na sprecyzowanie wymogów dla poszczególnych grup wieku. Ustalone minima, różne w każdym półroczu, podane są do wiadomości

uczniów tak, że każdy z nich sam może przeprowadzić egzamin swojej sprawności. Próby polegają na prostych ćwiczeniach, nie wymagających specjalnych przyrządów, nie stwarzają niebezpieczeństwa wypadków i mogą być wykonywane poza szkołą.

Dwuletnia praktyka wykazała, że zobiektywizowanie ocen oraz wcześniejsze podanie do wiadomości uczniów wymogów zmobilizowało ich do ćwiczeń w domu. System ten pozwala również na trafniejszą ocenę pracy nauczyciela, a jemu umożliwia kontrolę nad równomiernym rozwijaniem cech psychofizycznych młodzieży dostarczając równocześnie informacji o słuszności i celowości doboru ćwiczeń stosowanych na lekcjach.

Dla zwiększenia efektywności zajęć wychowania fizycznego Kuratorium Zielonogórskie zleciło szkołom odstępianie od tradycyjnych form prowadzenia lekcji, polegających na ciągłym stosowaniu ćwiczeń w kolumnach gimnastycznych.

Takie zajęcia były nieatrakcyjne dla młodzieży, nie mobilizowały jej do intensywnego wysiłku, uniemożliwiając tym samym zwiększenie natężenia lekcji. Zalecone usportowienie lekcji, wprowadzenie elementów współzawodnictwa, uczyniło wychowanie fizyczne ciekawszym, bardziej angażującym młodzież emocjonalnie. Pozwoliło to nauczycielom na osiągnięcie wyższej fizjologicznej krzywej natężenia, decydującej w efektach lekcji, eliminując równocześnie psychiczne skutki wywoływane monotonnymi ćwiczeniami.

Jednolite kryteria ocen, tendencje do usportowienia lekcji, przyczyniły się do częściowego zrekompensowania negatywnych następstw spowodowanych zmniejszeniem w planie nauczania ilości godzin wychowania fizycznego.

W ocenie Ministerstwa Obrony Narodowej kandydaci do szkół oficerskich z terenu naszego województwa wykazują najlepsze w kraju przygotowanie fizyczne. Stanowi to wykładnik rezultatów wychowania fizycznego w szkołach lubuskich, świadczący o prawidłowości przyjętego kierunku.

Trzeba jednak równocześnie stwierdzić, że wszystkie te wysiłki i poczynania nie gwarantują młodzieży szkolnej prawidłowego rozwoju fizycznego. Zbyt mała liczba godzin wychowania fizycznego, nawet przy bardzo dobrej pracy nauczycieli, posiadaniu potrzebnych urządzeń i sprzętu, nie jest w stanie zapobiec działaniu ujemnych bodźców środowiska. Przeprowadzone przez Wojewódzką Przychodnię Higieny Szkolnej badania ujawniają, że około 50 proc. młodzieży posiada wady postawy, skrzywienia kręgosłupa, płaskie stopy itp. Stwarza to konieczność organizowania zespołów gimnastyki leczniczej, jednak nie sposób objąć nimi wszystkich, którzy tego wymagają. Jedynym wyjściem z impasu wydaje się skuteczniejsze niż dotychczas działanie profilaktyczne uzależnione przede wszystkim od zwiększenia czasu przeznaczonego na obowiązkowe wychowanie fizyczne.

Obok obowiązkowego wychowania fizycznego ważną rolę w szkolnictwie lubuskim odgrywał również sport. Już w pierwszych latach po wojnie, mimo trudności z którymi borykały się szkoły, powstawały szkolne koła sportowe, organizowane najczęściej z inicjatywy młodzieży. Ten spontaniczny ruch stanowił naturalną reakcję po okresie okupacji, kiedy uprawianie sportu było zabronione,

W roku 1947 już 76 proc. szkół średnich i 23 proc. szkół podstawowych posiadało szkolne koła sportowe. Dyscyplinami najczęściej uprawianymi była siatkówka i piłka nożna, a w szkołach podstawowych piłka ręczna. Istniejące sekcje kół sportowych korzystały ze sprzętu szkolnego, który jednak nie zaspokajał nawet minimalnych potrzeb. Działalność szkolnych kół sportowych ograniczała się do sporadycznego przeprowadzania rozgrywek wewnątrz-szkolnych, rzadziej międzyszkolnych.

W latach 1948/1949 działalność szkolnych kół sportowych osłabła, bowiem część młodzieży zniechęcona brakiem odpowiednich warunków zrezygnowała z uprawiania sportu, a część wstąpiła do klubów pozaszkolnych.

Wyrażna aktywizacja w szkolnym ruchu sportowym nastąpiła po 1949 roku, gdy Okólnik nr. 19 Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z 30 września 1949 r. oraz Zarządzenie Ministra Oświaty z 18 kwietnia 1950 roku unormowały obowiązki opiekunów Szkolnych Kół Sportowych i ustaliły zasady pracy SKS-ów.

W 1953 roku Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego powołał do życia Zrzeszenie Sportowe Szkolnictwa Zawodowego „ZRYW” — co miało doniosłe znaczenie dla rozwoju sportu szkolnego. W tym samym roku powstała w Zielonej Górze Rada Okręgowa Zrzeszenia dysponująca oddzielnymi środkami finansowymi na działalność kół, zakup sprzętu, opłatę instruktorów, organizację imprez itd. W 1955 roku w 90 proc. szkół zawodowych działały już wielosekcyjne koła „Zryw”. Systematycznymi treningami objęto ponad 10 proc. uczniów. Bogaty kalendarz imprez i zawodów sportowych, współzawodnictwo między kołami, spowodowały, że poziom sportowców — uczniów szkół zawodowych znacznie się podniósł. W 1955 roku okręg zielonogórski zajął I miejsce w ogólnopolskim współzawodnictwie prowadzonym przez Radę Główną Zrzeszenia, co było dowodem właściwej pracy.

Mniejsze zmiany nastąpiły w szkołach licealnych i podstawowych, w których pozostały szkolne koła sportowe. W założeniu patronaty nad nimi sprawować miały kluby sportowe, ale ich opieka sprowadzała się przeważnie do pozyskiwania do swych sekcji garstki najbardziej sportowo utalentowanej młodzieży.

Po likwidacji Centralnego Urzędu Szkolnictwa Zawodowego w 1958 roku, Zrzeszenie Sportowe Szkolnictwa Zawodowego „Zryw” przekształciło się w Szkolny Związek Sportowy obejmujący swym zasięgiem wszystkie szkoły podległe Ministerstwu Oświaty.

Od tego momentu nastąpił szybszy rozwój sportu szkolnego.

Zakres działalności Szkolnego Związku Sportowego obejmujący początkowo międzyszkolne kluby sportowe, zorganizowane na terenie województwa zielonogórskiego w każdym powiecie, został poszerzony o szkolne koła sportowe. Dla usprawnienia pracy w 1964 roku powołano przy Wydziałach Oświaty zarządy powiatowe szkolnego związku sportowego.

Corocznie opracowywany jest jednolity szkolny kalendarz imprez sportowych, który w formie drukowanej broszury dostarczony jest wszystkim jednostkom. Stanowi on dla szkolnych kół sportowych podstawowy dokument, na podstawie którego opierają swą działalność. Stworzony na zasadach

lig system rozgrywek, stanowi poważną zachętę dla szkół, ponieważ awans do nich powoduje zwiększenie pomocy finansowej dla koła.

Corocznie w okresie ferii zimowych i wiosennych oraz podczas wakacji letnich około 600 osób przebywa na obozach sportowych o charakterze kondycyjnym. Niezależnie od tego Kuratorium Okręgu Szkolnego organizuje w okresie letnim szkolenie aktywistów szkolnych kół sportowych, na którym młodzież przygotowuje się do samodzielnej pracy organizacyjnej w kole.

Według danych z roku szkolnego 1964/1965 ilość startów uczniów w imprezach szkolnych zamknęła się cyfrą ponad 315 tys. Wynika z tego, że na statystycznego ucznia szkoły średniej i podstawowej wyżej zorganizowanej przypada udział w około 2 imprezach.

Przeprowadzona w tym roku wojewódzka spartakiada XX-lecia wykazała, że Szkolny Związek Sportowy jest obecnie równorzędnym partnerem dla Zrzeszeń Sportowych Związków Zawodowych, Ludowych Zespołów Sportowych, Gwardii, Startu i innych. Szkolny Związek Sportowy wygrał spartakiady w większości powiatów, a zespoły koszykówki męskiej i żeńskiej, siatkówki żeńskiej, piłki ręcznej, wioślarstwa dorównują i niejednokrotnie przewyższają poziomem sportowym zespoły seniorów. W ogólnej punktacji Wojewódzkiej Spartakiady XX-lecia pion szkolny zajął II miejsce za zespołami sportowymi związków zawodowych a przed LZS, Gwardią, Startem i zespołami wojskowymi. Równie wysoką pozycję wywalczył sobie sport szkolny naszego województwa na arenie krajowej. Szóste miejsce zdobyte przez ekipę zielonogórską na I Letnich Igrzyskach Młodzieży Szkolnej w Zielonej Górze w roku 1963, oraz III miejsce na II Igrzyskach w Olsztynie w bieżącym roku dowodzi, że praca z młodzieżą jest właściwie ukierunkowana a przyjęte założenia programowe i organizacyjne są słuszne.

Przedstawiony rozwój kultury fizycznej w szkolnictwie lubuskim oraz poważne osiągnięcia w dziedzinie sportu szkolnego w okresie minionego XX-lecia — to dowód szczególnej troski ze strony władz partyjnych i państwowych o tę dziedzinę wychowania. To dowód ofiarnej pracy i pełnego zaangażowania kadry nauczycielskiej i działaczy sportowych w naszym województwie.

**ROZWÓJ OŚWIATY
DOROSŁYCH
W WOJEWÓDZTWIE
ZIELONOGÓRSKIM**

Potrzeby organizowania oświaty dorosłych na Ziemi Lubuskiej wynikały z nowych, zmienionych stosunków społeczno - politycznych i gospodarczych, jakie zaistniały po odzyskaniu niepodległości oraz z olbrzymich potrzeb społecznych.

O rozmiarach zaniedbań kulturalno-oświatowych wśród szerokich mas społeczeństwa polskiego świadczyć może liczba trzech i pół miliona analfabetów w Polsce w roku 1946.

W dniu 14 lipca 1945 roku ukazuje się pismo Ministra Oświaty w sprawie organizacji kursów początkowych dla analfabetów, a 27 sierpnia tegoż roku okólniki nr 43 i 44 w sprawie kursów ogólnokształcących i szkół powszechnych oraz gimnazjów i liceów dla dorosłych.

Od tego czasu datuje się także stopniowy rozwój placówek oświaty dorosłych na Ziemi Lubuskiej.

Decydujący okres walki z analfabetyzmem rozpoczyna się od chwili uchwalenia przez Sejm w dniu 7 kwietnia 1949 roku pierwszej w naszych dziejach ustawy o likwidacji analfabetyzmu. Obowiązek nauki ustawa rozciągała na wszystkich analfabetów i półanalfabetów w wieku od 14 do 50 lat.

Podobnie jak w całym kraju przebiegała walka z analfabetyzmem w województwie zielonogórskim.

Podczas rejestracji dokonanych w latach 1949 — 1951 przez społeczne komisje rejestracyjne na terenie całego województwa zakwalifikowano jako analfabetów i półanalfabetów 28.052 osoby. Z tej liczby od obowiązku uczenia się zwolniono 8.035 osób, w tym 5.952 osoby na skutek przekroczonego wieku, z innych powodów 2.018 osób. Zakwalifikowano do obowiązkowej nauki 20.017 osób.

Do dnia 1 grudnia 1951 roku naukę początkową ukończyło 17.201

osób w tym 13.730 na wsi i 3.531 w mieście. Wśród absolwentów było 8.687 mężczyzn i 8.574 kobiety.

Mniejszą liczbę kobiet wśród absolwentów należy tłumaczyć przede wszystkim tym, iż Komisje Społeczne do walki z analfabetyzmem działające w latach 1949 — 1951 niejednokrotnie zwalniały część kobiet od obowiązku uczenia się. Szczególnie wyraźnie zjawisko to występowało w środowisku wiejskim. Oto np. w gminie Kołczyn 70 proc. zwolnionych od nauki stanowiły kobiety.

Podstawową formą nauczania analfabetów i półanalfabetów w województwie były kursy i zespoły, a tylko tam gdzie nie było żadnych możliwości zorganizowania tych form prowadzono indywidualne nauczanie. Z poczynionych obserwacji w okresie likwidacji analfabetyzmu wynika, że nauczanie na kursach i w zespołach dawało lepsze rezultaty nie tylko ilościowe, ale także jakościowe. Nauczanie indywidualne prowadzone było w przeważającej mierze przez nauczycieli społecznych i uczniów różnych szkół, którzy mimo dobrych chęci, nie zawsze potrafili uczyć i nauczyć człowieka dorosłego. Liczba przeszło 17 tysięcy absolwentów świadczy nie tylko o likwidacji analfabetyzmu wśród tych ludzi, ale również o jakimś wielkim zrywem społecznym, zmierzającym do likwidacji resztek ciemnoty i zacofania w Polsce oraz stworzenia warunków wszystkim ludziom do korzystania z dorobku kultury.

W akcji likwidacji analfabetyzmu na terenie województwa zielonogórskiego w latach 1949 — 1951 brało udział 2.334 nauczycieli. Organizowali oni i nauczali absolwentów na kursach w zespołach lub indywidualnie. Udział nauczycieli był nie tylko największy lecz i decydujący.

W likwidacji analfabetyzmu brały czynny udział organizacje społeczne jak Związek Młodzieży Polskiej, Związek Samopomocy Chłopskiej oraz związki zawodowe i Liga Kobiet. Z organizacji zatrudnionych było 893 nauczycieli społecznych. Na 128 kursach nauczaniem indywidualnym ZMP objął 2.458 analfabetów.

W likwidacji analfabetyzmu na wsi duże zasługi położył Związek Samopomocy Chłopskiej obejmując nauczaniem na kursach oraz nauczaniem indywidualnym 4.000 analfabetów.

Duży również dorobek w likwidacji analfabetyzmu w województwie zielonogórskim posiadają związki zawodowe, które działalnością swą obejmowały zakłady pracy i PGR. Objęły one nauczaniem ogółem 3.402 analfabetów.

Liga Kobiet nauczaniem początkowym objęła 921 osób.

W dniu 21 grudnia 1951 roku Pełnomocnik Rządu wydał ogłoszenie o zakończeniu likwidacji analfabetyzmu, co nie oznaczało zakończenia walki z tym zjawiskiem. Nauczanie początkowe analfabetów prowadzone było w następnych latach aż do 1965 roku. Kursy nauczania początkowego ukończyło dalszych 3.200 osób.

Nowa ustawa z 15 lutego 1952 roku zabezpieczała od strony prawnej przejście do nowych i wyższych form organizacji nauczania początkowego dorosłych. Ustawa ta miała zabezpieczyć absolwentom warunki do dalszego kształcenia.

Komisje społeczne do walki z analfabetyzmem, organizacje społeczne nie potraktowały nauczania początkowego jako pierwszego etapu walki z analfabetyzmem, lecz jako akcję zakończoną. Uważano bowiem, że z chwilą ogłoszenia zakończenia likwidacji analfabetyzmu w województwie problem ten został definitywnie i bezpowrotnie rozwiązany. Dlatego obowiązek dalszej opieki nad absolwentami spadł wyłącznie na nauczycieli, szkoły i wydziały oświaty.

Jesienią 1951 r. wydziały oświaty w województwie wydały zarządzenia do szkół o organizacji zespołów czytelniczych dla absolwentów nauczania początkowego. Większość szkół przystąpiła do organizowania zespołów czytelniczych oraz czytelnictwa indywidualnego. Przy organizowaniu tych placówek nauczyciele napotykali na wielkie trudności wynikające z oporu samych absolwentów i dlatego ten wysiłek kończył się najczęściej niepowodzeniem. Zespoły czytelnicze oraz czytelnictwo indywidualne nie spełniały swego zadania w zakresie zapobiegania powrotnemu analfabetyzmowi.

Przeprowadzone przez autora, pod kierunkiem Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Pedagogiki, w latach 1960 — 1961 oraz w latach 1963 — 1964 badania losów życiowych absolwentów nauczania początkowego w województwie zielonogórskim potwierdziły zjawisko powrotnego wśród nich analfabetyzmu, małej ich aktywności społeczno-kulturalnej. Tylko nieliczni z nich doksztalcali się w zakresie szkoły podstawowej. Badania wykazały iż na losy życiowe absolwentów nauki początkowej działały czynniki wewnętrzne — stopień opanowania techniki czytania i pisanie oraz ich aktywność, jak również czynniki zewnętrzne, tkwiące w środowisku, w bodźcach pobudzających do aktywności i samokształcenia. Nie wszyscy więc słuchacze kursów nauczania początkowego zdobyli przewidziane programem wiadomości i umiejętności. Gdyby bowiem wszyscy uczestnicy kursów zdobyli umiejętności czytania i pisanie na kursach, wdroyli się do pracy umysłowej, jeśliby wśród wszystkich absolwentów rozbudowano zainteresowania życiem społecznym, gospodarczym i kulturalnym Polski to i po zakończeniu nauki na kursie wykazywaliby większe zainteresowanie dalszą nauką, czytelnictwem książek i czasopism i na pewno wówczas nie zaistniałoby zjawisko masowego powrotnego analfabetyzmu.

Przy jego ocenie trzeba wziąć pod uwagę to, że nie wszyscy analfabeci i półanalfabeci chętnie uczęszczali na naukę. Niechęć do nauki występowała przede wszystkim wśród osób starszych i kobiet. Trzeba było nieraz zużyć wiele wysiłku, aby ściągnąć tych ludzi na kurs. Z zebranych materiałów wynika, że nauka na kursie nie wytworzyła u absolwentów jakiegos wewnętrznego zobowiązania do dalszego kształcenia.

Błędem byłoby także mniemanie, że wśród badanych absolwentów nie byłoby powrotnego analfabetyzmu, gdyby byli otoczeni dostateczną opieką ze strony organizacji masowych, zakładów pracy, placówek kulturalno-oświatowych, gdyby byli otoczeni należyłą opieką dydaktyczną i wychowawczą. Przecież niektórzy absolwenci ze względu na stan zdrowia (wzrok, rozwój umysłowy), nie mogliby ani doksztalczać się dalej, ani czytać książek i prasy. Wśród nich powrotny analfabetyzm byłby w jakiejś mie-

rze usprawiedliwiony. Rozmiary jego byłyby jednak znacznie mniejsze. Przy większym zainteresowaniu losem absolwentów ze strony środowiska społecznego na pewno, i czytelnictwo, i doksztalcanie w zakresie przynajmniej szkoły podstawowej byłoby znacznie szersze, objęłoby większą liczbę absolwentów.

Badania, które prowadziłem wskazały także — jak pisze również prof. dr W r o c z y ń s k i — na niebezpieczeństwa i trudności działań „akcyjnych” w dziedzinie oświaty i wychowania.

Równolegle z likwidacją analfabetyzmu organizowane były szkoły podstawowe dla dorosłych o ustroju semestralnym, kursy ogólnokształcące w zakresie szkoły podstawowej oraz kursy maturalne, gimnazja i licea dla dorosłych.

W pierwszych latach rozwój tych placówek był spontaniczny. Powstały tam gdzie znalazła się grupa młodzieży lub dorosłych pragnąca uzupełnić swoje wykształcenie. Już 4 czerwca 1947 roku zarządzeniem Ministra Oświaty zostaje otwarte pierwsze na Ziemi Lubuskiej Państwowe Koedukacyjne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych w Gorzowie Wlkp.

Brak odpowiednich programów i podręczników, w wielu miejscowościach światła elektrycznego, bardzo utrudniał pracę tych placówek. Sieć ich nie zawsze odpowiadała realnym potrzebom i warunkom społeczno-gospodarczym. Dlatego Minister Oświaty w 1950 roku wydaje zarządzenie o organizacji szkoły podstawowej dla pracujących, liceum ogólnokształcącego dla pracujących oraz korespondencyjnego liceum ogólnokształcącego. Wprowadza się do tych szkół nowe programy.

Organizacja nowego szkolnictwa dla pracujących zbiega się z powstaniem województwa zielonogórskiego.

Już w roku szkolnym 1950/1951 zorganizowano w województwie 25 szkół podstawowych dla pracujących z liczbą 1360 uczniów, 105 kursów ogólnokształcących w zakresie szkoły podstawowej, na które uczęszczało 1506 osób. Powstają również trzy licea ogólnokształcące dla pracujących — w Gorzowie Wlkp., Nowej Soli i Zielonej Górze oraz korespondencyjne liceum ogólnokształcące w Gorzowie Wlkp. i Zielonej Górze, do których zapisuje się łącznie 1122 uczniów.

Ilość uczniów w szkołach podstawowych dla pracujących i na kursach ogólnokształcących nie była adekwatna do potrzeb, które były znacznie większe. Niestety, w owym czasie zakłady pracy, instytucje nie dostrzegały związku między wydajnością i kulturą pracy człowieka a jego wykształceniem i niewiele interesowały się doksztalcaniem swoich pracowników. Obojętność zakładów wobec tych spraw wpływała ujemnie na postawy pracowników, którzy powinni byli uzupełnić swoje wykształcenie. W szkołach i na kursach uczyli się ci, którzy bez jakiegokolwiek przymusu społecznego chcieli zdobyć świadectwo szkoły podstawowej. W roku szkolnym 1952/1953 na 1520 uczniów w szkołach podstawowych dla pracujących 40 proc. stanowili uczniowie w wieku od 14 do 15 lat i nie pracujący zawodowo.

Mimo dużego wysiłku ze strony nauczycieli jeszcze przez następne kilka lat sytuacja w szkolnictwie podstawowym dla pracujących nie uległa zasadniczej poprawie.

Dopiero uchwała 810 Rady Ministrów z dnia 15 grudnia 1956 roku w sprawie dokształcania pracowników w zakresie szkoły podstawowej posunęła sprawę nieco naprzód. I tak w roku szkolnym 1959/1960 naukę w szkołach podstawowych i na kursach ogólnokształcących pobierały już 6624 osoby.

Dalsza poprawa w zakresie kształcenia podstawowego dorosłych nastąpiła od 1960 roku, od chwili realizacji 5-letniego planu dokształcania w zakresie szkoły podstawowej. W roku szkolnym 1960/1961 czynnych było w województwie 39 szkół podstawowych dla pracujących i 393 kursy ogólnokształcące, na które uczęszczało 8659 osób. W porównaniu do roku szkolnego 1957/1958 nastąpił ponad trzykrotny wzrost liczby uczących się. W roku szkolnym 1964/1965 uczęszczało w tych placówkach 7919 osób.

Nastąpiła także poprawa w składzie uczniów. Jeżeli w roku szkolnym 1957/1958 aż 46 proc. uczniów stanowili młodociani w wieku do 16 lat, to w roku 1960/1961 procent ten wynosił tylko 20. Procent robotników wzrósł z 50 do 73, a kobiet z 29 do 32. Poprawa jest wynikiem tego, że w ostatnich latach większe zainteresowanie tymi sprawami wykazały zakłady pracy, a szczególnie Wojewódzka Komisja Związków Zawodowych, która ściśle współpracuje z Kuratorium Okręgu Szkolnego w realizacji planów dokształcania pracujących. Większe zainteresowanie nauką wykazują również sami pracownicy, którzy nie mają ukończonej szkoły podstawowej. Świadectwo szkolne zdobyło prawa obywatelskie. O świadectwo szkolne ubiega się dziś nie tylko pracownik umysłowy lecz i robotnik fizyczny. Aby pełnić określoną funkcję społeczną czy zawodową, trzeba posiadać oprócz innych walorów także i wykształcenie.

O podnoszeniu wykształcenia mówi się dziś we wszystkich zakładach pracy, instytucjach i urzędach. Coraz więcej zakładów pracy żąda od robotników dokształcania się w zakresie szkoły podstawowej. Zakłady stwarzają im odpowiednie warunki do dalszej nauki, zapewniają pomieszczenia i pomoce naukowe w celu organizowania szkół podstawowych dla pracujących i kursów ogólnokształcących przyzakładowych, umożliwiają swoim pracownikom regularne uczęszczanie na zajęcia lekcyjne. Wykształcenie w wielu zakładach pracy jest jednym z decydujących czynników przy zawodowych awansach pracowników.

Na poprawę sytuacji w zakresie dokształcania podstawowego silniej niż przedtem, przynajmniej w niektórych zawodach, wpływają bodźce ekonomiczne. Niemożliwość zdobycia tytułu robotnika wykwalifikowanego czy mistrza bez przedłożenia świadectwa ukończenia szkoły podstawowej zmusza wielu robotników do podjęcia nauki w szkole podstawowej dla pracujących lub na kursie ogólnokształcącym. Nie znaczy to jednak, że młodzież pracująca zawodowo i dorośli bez podstawowego wykształcenia chętnie zgłaszają się na naukę. I dziś jeszcze wśród wielu osób tkwią opory i niechęć do nauki, pomimo że władze szkolne i zakłady pracy stwarzają odpowiednie ku temu warunki. Swój upór i niechęć do nauki tłumaczą obowiązkami rodzinnymi (szczególnie kobiety), brakiem zdolności, uważają, że pracują tak dobrze iż dalsza nauka jest im zupełnie niepotrzebna, po prostu nie widzą związku między własnym wykształceniem a wykonywaną pracą zawodową i społeczną, często nie rozumieją, że wykształcenie

jest jednym z podstawowych warunków właściwego korzystania ze wszystkich dóbr kulturalnych.

Powoli, ale systematycznie podnosiła się także sprawność szkół i kursów. Jeśli w roku szkolnym 1954/1955 procent promowanych w szkołach wynosił tylko 67,9, to w roku 1963/1964 wzrósł do 78.

Wyniki nauczania w szkołach dla pracujących i na kursach ogólnokształcących nie są wysokie, a w wielu placówkach nawet bardzo niskie. Składa się na to szereg przyczyn subiektywnych i obiektywnych tkwiących w uczniu, nauczycielu i w organizacji całego procesu dydaktycznego.

Jednak mimo szeregu braków i niedociągnięć, placówki te spełniły i jeszcze przez szereg najbliższych lat spełniać będą poważną funkcję społeczną. Potrzeby w tym zakresie są jeszcze bardzo duże tak w mieście jak i na wsi, a szczególnie w dużych zakładach pracy i w PGR. Tylko w ubiegłym roku szkolnym czynnych było w PGR 50 kursów, na które uczęszczało ponad 700 robotników rolnych.

Fakt uzyskania w okresie od 1950 do 1965 roku świadectwa ukończenia pełnej szkoły podstawowej dla pracujących przez 34.063 osoby świadczy najdobitniej o potrzebie istnienia tych placówek.

Brak jest badań w zakresie losów życiowych tych ludzi. Wielu jednak z nich odwiedza dziś biblioteki, czyta książki i prasę, uczęszcza na uniwersytety powszechne, uprawia samokształcenie. Część z nich doksztalała lub doksztala się dalej, podnosi swoje kwalifikacje zawodowe. Np. w bieżącym roku szkolnym do klasy ósmej Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących w Zielonej Górze przyjętych zostało 16 absolwentów szkół dla pracujących i kursów ogólnokształcących.

Podobnie jak szkolnictwo podstawowe dla pracujących stałą tendencję rozwojową wykazywało także szkolnictwo średnie ogólnokształcące. Szczególnie dynamiczny rozwój tego szkolnictwa nastąpił w latach 1960—1965, kiedy powstało 6 nowych liceów dla pracujących. Obecnie w województwie zielonogórskim jest czynnych 11 liceów dla pracujących i 2 licea korespondencyjne. Wraz z ilością placówek wzrastała liczba uczniów. Jeżeli w roku szkolnym 1950/1951 w szkołach tych było tylko 1122 uczniów, w roku szkolnym 1957/1958 — 1520, to już w roku szkolnym 1964/1965 liczba zapisanych na początku roku szkolnego wzrosła do 4935 — w tym w liceach dla pracujących 3323 i liceach korespon. 1612.

W bieżącym roku szkolnym tj. 1965/1966 liczba zapisanych wynosi już 5767 osób.

Większość uczniów tych szkół to pracownicy umysłowi z instytucji i zakładów pracy. Z roku na rok wzrasta jednak liczba robotników. Np. w roku szkolnym 1950/1951 uczyło się w liceach dla pracujących 117 robotników (18 proc.) a w roku szkolnym 1964/1965 liczba ta wzrosła do 773 (22 proc.).

Wiek uczniów kształtował się różnie. W roku szkolnym 1954/1955 w liceach dla pracujących 48 proc. stanowili uczniowie w wieku od 14 do 17 lat. Wynika stąd wniosek, że zainteresowanie nauką w zakresie szkoły średniej wśród dorosłych w tych latach nie było duże. Z roku na rok sytuacja ulegała jednak poprawie i w roku szkolnym 1964/1965 tylko 14 proc. uczniów było w/w wieku. Zmniejsza się także liczba uczniów w wieku star-

szym (ponad 35 lat). Licea dla pracujących i korespondencyjne stają się coraz bardziej szkołami młodzieży pracującej.

Wzrasta również procent kobiet w szkołach średnich.

W roku szkolnym 1950/1951 kobiety stanowiły: 38 proc., 1960/1961 — 50 proc., 1964/1965 — 63 proc. uczniów. Zjawisko to należy tłumaczyć tym iż zakłady pracy i instytucje stawiają coraz większe wymagania w stosunku do zatrudnionych kobiet.

Niepokojącym zjawiskiem w liceach dla pracujących i korespondencyjnych był śródroczny odsiew uczniów.

W liceach dla pracujących wahał się on w granicach od 15 do 25, a nawet 28 proc. Największy odsiew notuje się zawsze wśród uczniów młodszych. Spowodowany on jest przede wszystkim tym, że nie wszyscy uczniowie potrafili pogodzić naukę z pracą zawodową i obowiązkami rodzinnymi, inni opuszczają szkołę po prostu dlatego, że lekceważą naukę, a jeszcze inni na skutek różnych wypadków losowych. Wielu z nich po kilku — a nawet kilkunastoletniej przerwie wraca do szkoły, by na nowo podjąć naukę.

W liceach korespondencyjnych sytuacja była jeszcze gorsza. W roku szkolnym 1952/1953 odsiew uczniów wynosił 49, a w 1960/1961 — 40 proc. W ostatnich latach również w tych szkołach sytuacja ulegała znacznej poprawie i w roku 1964/1965 odsiew zmniejszył się do 24 proc. Wynika to między innymi z lepszego doboru słuchaczy i skuteczniejszej pracy szkół.

Procent promowanych uczniów w liceach dla pracujących wahał się zawsze w granicach 85 — 88 proc. w stosunku do uczniów zapisanych w końcu roku szkolnego. Niewysoki wzrost odsetka promowanych należy tłumaczyć większymi wymaganiami stawianymi uczniom przez szkołę i nauczycieli. W liceach korespondencyjnych poprawa na tym odcinku była dość wyraźna. W roku szkolnym 1952/1953 otrzymało promocję 47 proc. uczniów zapisanych w końcu roku szkolnego, a w roku szkolnym 1964/1965 procent promowanych wyniósł już 70.

Wyniki nauczania w liceach dla pracujących i korespondencyjnych można ocenić jako dostateczne.

W okresie od 1950 do 1965 roku licea dla pracujących i licea korespondencyjne ukończyło 4310 osób, w tym 2437 w liceach dla pracujących i 1566 w liceach korespondencyjnych, wśród nich 2437 mężczyzn i 1873 kobiety. Dla porównania podam, że absolwenci tych szkół stanowią 46% absolwentów liceów młodzieżowych i 31,9 proc. wszystkich absolwentów liceów ogólnokształcących w minionym 15-leciu. W liczbie absolwentów szkół dla pracujących nie ma absolwentów liceów dla pracujących MON, które czynne były w województwie w latach 1954 — 1963.

Wielu absolwentów liceów dla pracujących i korespondencyjnych studiowało lub studiuje na wyższych uczelniach, dla wielu świadectwo dojrzałości umożliwiło awans życiowy, większość z nich do dziś przebywa na terenie naszego województwa a niektórzy pełnią bardzo odpowiedzialne funkcje państwowe i społeczne.

Równoległe ze szkolnictwem średnim ogólnokształcącym dla pracujących od roku szkolnego 1956/1957 rozwija się średnie szkolnictwo zawodowe dla pracujących. W roku tym powstają pierwsze dwa rozwojowe tech-

nika, do których przyjętych zostaje 51 uczniów. W roku szkolnym 1958/1959 powstają trzy wydziały zaoczne techników z liczbą 992 uczniów. Potrzeby społeczne w odniesieniu do tego typu szkół z roku na rok wzrastają, otwarcia nowych techników domagają się zakłady pracy. W roku szkolnym 1961/1962 czynnych było w województwie 13 techników stacjonarnych dla pracujących i 3 wydziały zaoczne z łączną liczbą 2729 uczących się.

W związku z zarządzeniem Ministra Oświaty w 1962 r. o organizacji tego typu techników dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i szkół rzemiosł budowlanych, sieć średnich szkół technicznych oraz liczba uczniów szybko wzrasta. W roku szkolnym 1964/1965 było już 19 techników dla pracujących z liczbą 1797 uczniów i cztery wydziały zaoczne z liczbą 1651 uczniów. W roku szkolnym 1965/66 działa już 25 techników dla pracujących, do których przyjętych zostało 1964 uczniów.

Najwięcej uczniów w roku szkolnym 1964/1965 miały technika ekonomiczne (1213), następnie wydziały technologii budowy maszyn i obróbki skrawaniem — 887 uczniów, budowlany 307, włókienniczy — 278 i elektryczny 221 uczniów.

W pierwszych latach istnienia tego szkolnictwa większość uczniów stanowiły osoby w wieku ponad 35 lat. W ostatnich latach wzrasta liczba młodzieży pracującej, podobnie jak w liceach ogólnokształcących dla pracujących. W roku szkolnym 1964/1965 kobiety w technikach ekonomicznych stanowiły 61,8 proc., włókienniczych 57,2 proc., chemicznych 43,5 proc., mechanicznych 6,5 proc., budowlanych 3,7 proc. Nie ma wcale kobiet w technikach elektrycznych i komunikacyjnych. Tak zróżnicowany odsetek kobiet w poszczególnych typach techników należy tłumaczyć liczbą kobiet zatrudnionych w zakładach pracy i instytucjach, gdzie nie wymaga się kwalifikacji zawodowych.

I w tych szkołach z podobnych przyczyn jak w liceach dla pracujących odsiew uczniów w ciągu roku szkolnego był dość wysoki. W roku szkolnym 1961/1962 wynosił 28 proc., a w roku szkolnym 1963/1964 — 24,9 proc. Procent promowanych w technikach i wydziałach zaocznych w roku szkolnym 1961/1962 wynosił 89,1, a już w roku szkolnym 1963/1964 — 92 proc. Wpływ na wzrost odsetka promowanych miała niewątpliwie coraz lepsza praca szkół i lepszy dobór uczniów.

W okresie od 1959 do 1965 roku świadectwo dojrzałości/technikum dla pracujących otrzymało 2037 osób, a w tym 1112 osób na wydziałach zaocznych i 925 w technikach dla pracujących.

W podnoszeniu kwalifikacji zawodowych robotników wielką rolę spełniała i spełnia uchwała Rady Ministrów nr 367 z roku 1959 w sprawie przyznania tytułów kwalifikacyjnych robotnikom zatrudnionym w zakładach uspołecznionych. Ta nowa forma przyznawania tytułu robotnika wykwalifikowanego i tytułu mistrza zmusiła wielu robotników do dokończenia się zawodowego na kursach organizowanych przez zakłady pracy i organizacje społeczne. Od chwili ukazania się uchwały, tytuły robotników wykwalifikowanych otrzymało 2660 osób, a tytuły mistrzów 3010 osób. 47 proc. tytułów wykwalifikowanego robotnika i mistrza uzyskano w grupie mechanicznej, w pozostałych zawodach 53 proc.

Udział kobiet w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych tą drogą wynosił tylko 1,9 proc.

Obok szkół dla pracujących jako systematycznej formy kształcenia dorosłych rozwijana była działalność oświatowo-wychowawcza placówek oświaty pozaszkolnej, jak zespoły czytelnicze i problemowe, zespoły samokształceniowe, kursy języków obcych, na które coraz bardziej wzrasta zapotrzebowanie społeczne.

W oświacie pozaszkolnej od 1956 roku bardzo poważną rolę spełniały uniwersytety powszechne, organizowane w większości na wsi. Placówki te są terenem działalności przede wszystkim TWP, TSS i ZMS. Z roku na rok liczba tych placówek w województwie wzrasta i w roku szkolnym 1964/1965 wynosiła 91, z tego 58 prowadziło Towarzystwo Wiedzy Powszechnej i 21 Towarzystwo Szkół Świeckich. Dużą popularnością, szczególnie wśród kobiet, cieszą się uniwersytety z problematyką dotyczącą wychowania dziecka, a na wsi z problematyką rolniczą. Należy przypuszczać, że w następnych latach zainteresowanie tymi placówkami wśród społeczeństwa będzie wzrastać.

Tak przedstawia się zarys — osiągnięć organizacyjnych i dydaktycznych oświaty dorosłych na Ziemi Lubuskiej w minionym dwudziestolecu. W tej pracy największy był niewątpliwie udział nauczycieli. Równoległe bowiem z organizacją szkolnictwa młodzieżowego organizowali oni kursy i szkoły dla dorosłych oraz inne placówki oświaty dorosłych. O masowym udziale nauczycieli w organizacji placówek oświatowych dla dorosłych świadczy fakt, iż w nauczaniu początkowym analfabetów w latach 1949 — 1951 brało udział 1441 nauczycieli.

Praca w pierwszych latach powojennych w placówkach oświaty dorosłych wymagała bardzo dużego wysiłku, a nieraz wprost poświęcenia ze strony nauczycieli. Jakże bowiem często nauczyciele pracowali w niezwykle trudnych warunkach na kursach i w szkołach dla dorosłych, a jednak osiągnęli pozytywne wyniki w swojej pracy. Społeczne zaangażowanie się nauczycieli w pracy oświatowej z dorosłymi w minionym 20-leciu było bardzo duże. Dla sprawiedliwości trzeba stwierdzić, że wynagrodzenie za pracę w szkołach i na kursach dla dorosłych było niskie. Nauczyciele nie bacząc na to organizowali placówki oświaty dorosłych, w których nie tylko nauczali ale i wychowywali dorosłych. Zdawali sobie sprawę z tego, że ucząc i wychowując dorosłych dźwigają na wyższy poziom oświatę i kulturę narodu.

Na tym odcinku pracy oświatowej jest jeszcze wiele do zrobienia, szczególnie w zakresie kształcenia pracujących na poziomie szkoły podstawowej. Według danych, zawartych w biuletynie statystycznym, spisu powszechnego ludności z 6 grudnia 1960 r. w województwie zielonogórskim było 146.635 czynnych zawodowo osób bez ukończonej szkoły podstawowej, w tym tylko do 35 lat — 53.358 osób. Umiejących tylko czytać było 2756, w tym 498 osób do lat 49 oraz 9571 osób nie umiejących czytać ani pisać, w tym do 49 lat — 2431 osób. Dlatego też w latach 1966 — 1970 główny wysiłek w pracy oświatowej z dorosłymi położony będzie na dalszy rozwój szkolnictwa dla pracujących i na podniesienie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Na zakończenie należałoby odpowiedzieć na pytanie, co sprzyja, a co przeszkadza w doksztalcaniu dorosłych i jakie są perspektywy w tym zakresie na najbliższe lata?

Lata poprzedzające i lata likwidacji analfabetyzmu nie były okresem sprzyjającym do organizowania doksztalcania dorosłych, po prostu dlatego, że nie zawsze wykształcenie podstawowe, średnie czy nawet zawodowe brano pod uwagę przy zatrudnieniu pracowników w zakładach pracy, instytucjach, urzędach. Nie dostrzegano związku między wykształceniem ogólnym czy kwalifikacjami zawodowymi a wydajnością pracy. Duże zapotrzebowanie społeczne na robotnika eliminowało kryteria wykształcenia ogólnego, podstawowego. Szybko rozwijający się przemysł i rolnictwo zatrudniały każdego, kto się do pracy zgłosił. W tym okresie doksztalcali się przede wszystkim ci, u których działały ambicje dorównania innym, swoim sąsiadom, współpracownikom.

Sytuacja od kilku lat na tym odcinku uległa radykalnej zmianie. Świadectwo szkolne zdobyło prawo obywatelskie. O świadectwo szkolne ubiega się dziś nie tylko pracownik umysłowy, lecz i robotnik fizyczny. Aby pełnić określoną funkcję społeczną czy zawodową trzeba posiadać oprócz innych walorów także i wykształcenie. O podnoszeniu wykształcenia mówi się dziś we wszystkich zakładach pracy, instytucjach i urzędach. Coraz

ROZWÓJ

LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH DLA PRACUJĄCYCH W WOJEWÓDZTWIE ZIELONOGÓRSKIM W LATACH 1950—1965

Lp.	Rok szkolny	licea	Uczniowie			Absolwenci		
			Ogółem	w tym:		Ogółem	w tym:	
				m	k		m	k
1.	1950/51	3	662	402	260	65	41	24
2.	1951/52	3	530	312	218	91	61	30
3.	1952/53	3	524	261	262	132	84	47
4.	1953/54	3	551	280	271	82	33	29
5.	1954/55	3	555	286	269	99	61	38
6.	1955/56	5	1235	695	540	104	64	40
7.	1956/57	5	1198	670	528	104	62	42
8.	1957/58	5	822	477	345	104	62	42
9.	1958/59	5	1029	559	470	154	84	70
10.	1959/60	5	1098	540	558	206	120	86
11.	1960/61	5	1493	695	798	174	85	89
12.	1961/62	5	2033	1009	1024	419	226	192
13.	1962/63	7	2141	889	1252	244	123	121
14.	1963/64	8	2892	1172	1720	367	180	187
15.	1964/65	8	3323	1223	2100	399	170	229
16.	1965/66	11	3941	1320	2621			

więcej zakładów pracy żąda od robotników dokształcania się w zakresie pełnej szkoły podstawowej. Stwarza się im odpowiednie warunki do dalszej nauki, zapewnia pomieszczenie i pomoce naukowe do organizowania szkół dla pracujących i kursów ogólnokształcących przyzakładowych, umożliwia swoim pracownikom regularne uczęszczanie na zajęcia lekcyjne. Wykształcenie w wielu zakładach pracy jest jednym z decydujących czynników przy awansach zawodowych pracowników.

Wiele miejsca w swojej działalności dokształcania dorosłych w zakresie przede wszystkim podstawowym poświęcają obecnie związki zawodowe.

Z danych liczbowych zawartych powyżej wynika, że potrzeby społeczne w zakresie kształcenia podstawowego dorosłych są jeszcze duże. Zaspokojenie tych potrzeb winno być jednym z podstawowych zadań oświatowych wśród dorosłych na najbliższe lata.

Z realizacji tego zadania nie można zrezygnować, jeśli chcemy zapobiec wtórnemu analfabetyzmowi, podnieść poziom wiedzy, kultury i wydajność pracy człowieka dorosłego. Chodzi tylko o to, aby sprawy kształcenia dorosłych jak najlepiej rozwiązywać.

**PERSPEKTYWY
ROZWOJU
SZKOLNICTWA
NA ZIEMI LUBUSKIEJ
W LATACH 1966—1970**

Rozwój szkolnictwa na Ziemi Lubuskiej w latach 1966 — 1970 wyznaczony jest czynnikami ogólnorozwojowymi, zadaniami w zakresie wychowania młodzieży wynikającymi z Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania z lipca 1961 roku oraz z uchwał IV Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej.

Spośród czynników ogólnokrajowych determinujących główne kierunki rozwoju szkolnictwa w następnej pięcioletce wymienić należy dwa podstawowe: potrzeby wynikające z prognoz demograficznych i potrzeby gospodarki narodowej.

W latach 1966 — 1970 nastąpią znaczne zmiany w strukturze ludności województwa zielonogórskiego. Wystąpi spadek liczby dzieci w grupie przedszkolnej i szkoły podstawowej na korzyść wieku 15 do 17 lat; szczególnie wysoki przyrost ludności nastąpi w wieku 18 — 24 lat.

Wynikiem zmian struktury ludności będzie wysoki przyrost zasobów siły roboczej wynoszący około 60 tys. osób. Największe perspektywy zatrudnienia stwarza rozwój przemysłu. W tym dziale gospodarki narodowej zatrudnimy około 40% wstępującej do pracy młodzieży. Poza tym duże zapotrzebowanie na kwalifikowaną siłę roboczą zgłosiły rolnictwo, budownictwo, handel, służba zdrowia i oświata.

Wejście stosunkowo dużej rzeszy młodzieży w życie dorosłych przyniesie bez wątpienia ogromny ładunek dynamizmu i energii społecznej, które stanowić będą bezcenny kapitał służący sprawie dalszego rozwoju naszego województwa i kraju.

Wprowadzenie z dniem 1. IX 1966 r. 8-letniego obowiązkowego szkol-

nego pozwoli na lepsze przygotowanie absolwentów szkoły podstawowej do życia, do dalszej nauki w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych.

Pełna realizacja założeń programowych zreformowanego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego wymagać będzie przede wszystkim poprawy warunków nauczania w już istniejących szkołach, polepszenia bazy szkoleniowej w warsztatach szkół zawodowych, zwiększenia liczby miejsc w internatach, zorganizowania odpowiednich pracowni specjalistycznych oraz właściwego wyposażenia izb lekcyjnych.

W okresie od roku 1966 — 1970 nastąpi reorganizacja szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego związana z reformą szkolnictwa podstawowego. Zmiany te opierają się na pięciu podstawowych założeniach ustalonych przez Ministerstwo Oświaty:

1. zmiany w organizacji szkolnictwa zostaną przeprowadzone w całym kraju wg jednolitych zasad,
2. przejście z 7-letniego na 8-letni okres nauczania nastąpi w okresie dwu lat tj. w roku szkolnym 1966/1967 i 1967/1968,
3. w okresie przechodzenia z 7 letniego na 8 letni okres nauczania zostanie utrzymana ciągłość kształcenia w szkołach zawodowych przez rekrutację w roku szkolnym 1965/1966 uczniów klas siódmych, kończących w pierwszym półroczu 1966 roku 14 rok życia.
4. począwszy od roku szkolnego 1966/1967 w liceach ogólnokształcących nie będzie organizowana klasa VIII, a od roku szkolnego 1967/1968 do klasy I liceum ogólnokształcącego będą przyjmowani wyłącznie absolwenci 8 klasy szkoły podstawowej.
5. w latach szkolnych 1967/1968 w szkolnictwie zawodowym, opartym już na 8 klasowej szkole podstawowej, zostanie wprowadzona nowa nomenklatura kształcenia oraz nowe plany i programy nauczania.

Zadania wynikające z potrzeb kadrowych rozwijającej się gospodarki naszego województwa oraz z założeń reformy szkolnej opracowane zostały w formie planu gospodarczego na lata 1966—1970.

SKOLNICTWO PODSTAWOWE

W okresie najbliższych lat sieć pełnych 8 klasowych szkół podstawowych na wsi rozwinie się w takim stopniu, że obejmie ona 94 % dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu. W dalszym ciągu zmniejszać się będzie ilość dzieci nie wypełniających obowiązku szkolnego. Według zatwierdzonej już sieci szkolnej Kuratorium przewiduje, że w 1970 roku na ogólną liczbę 888 szkół 570 będzie pełnych 8 klasowych. W wyniku stałej poprawy i rozwoju sieci komunikacyjnej PKS istnieje możliwość zmniejszenia liczby szkół niepełnych o 1 nauczycielu i kierowania dzieci z tych miejscowości do wyżej zorganizowanych szkół 8 klasowych. Dotychczasowa praktyka wykazuje, że rocznie ulega w ten sposób likwidacji kilka szkół niżej zorganizowanych.

Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Oświaty w każdej przyszłej 8 klasowej szkole winna być już w roku szkolnym 1965/1966 klasa siódma. Rozpatrując pod tym kątem zatwierdzoną przez Kuratorium sieć szkolną

stwierdzamy, że obecnie już wszystkie przyszłe 8 latki posiadają klasy VII. Jest to dowodem prawidłowości sieci szkół 8 klasowych opracowanej już w roku 1962.

W latach obecnej 5-latki liczba uczniów wstępujących do klasy pierwszej będzie stopniowo malała — co obrazuje poniższa tabela.

PLANOWANA LICZBA PRZYJĘĆ DO KLASY I-SZEJ

l a t a				
1966	1967	1968	1969	1970
22.547	20.375	19.122	17.561	17.143

Mimo rozszerzenia obowiązku szkolnego w związku z wprowadzeniem klasy VIII, liczba uczniów szkół podstawowych w 1970 roku nie ulegnie zwiększeniu utrzymując się na poziomie roku 1965/1966 i wynosić będzie 162 tys. Ogólna liczba uczniów w szkołach podstawowych osiągnie swój szczyt w roku szkolnym 1967/1968 i wyniesie 178 tysięcy.

Jednym z ważnych elementów wprowadzenia reformy szkolnej jest stworzenie lepszych warunków lokalowych dla przyszłych szkół 8 letnich. W okresie poprzedzającym szkoły podstawowe posiadały stosunkowo słabą bazę materialną. Dysponowały one 3790 izbami lekcyjnymi. Z liczby tej jeden procent stanowiły pomieszczenia zastępcze nie nadające się do dłuższego użytkowania ze względu na małą powierzchnię i zły stan techniczny. Z powyższych względów 513 izb przewidzianych było do wymiany. Z opracowanego bilansu wynikało, że w roku 1966/1967 potrzebnych będzie 4848 izb dla wszystkich szkół podstawowych. Uwzględniając wzrost liczby uczniów o 16 tys. (8 kl.) oraz konieczność wycofania z eksploatacji części pomieszczeń lekcyjnych dodatkowe potrzeby będą wynosiły około 1600 izb.

Mimo ogromnego wysiłku państwa i społeczeństwa nie uda się zaspokoić wszystkich potrzeb do roku 1966/1967. Potrzeby szkolnictwa podstawowego zostaną w zasadzie zaspokojone do roku 1970. W związku z tym wskaźnik zagęszczenia na 1 izbę lekcyjną wzrośnie w porównaniu z 1965 r. o 0,5 ucznia tj. do 40,9. Szczególnie niekorzystnie ukształtuje się sytuacja na tym odcinku w szkołach wiejskich, w których wskaźnik ten wzrośnie o 2,4 ucznia. Trudności te zarysowują się nie tylko w naszym województwie, ale w skali całego kraju.

Aby zapewnić ciągłość kształcenia w szkołach zawodowych Ministerstwo Oświaty przewiduje wprowadzenie klasy VIII szkoły podstawowej w dwóch etapach.

1. W roku szkolnym 1966/1967 — do klasy VIII uczęszczać będzie około 65 % uczniów kończących klasę VII. Pozostałe 35 % obowiązek szkolny wypełniać będzie w szkołach zawodowych (zasadnicze szkoły zawodowe, technika).

2. W roku szkolnym 1967/1968. klasa VIII obejmie już wszystkich uczniów kończących klasę VII.

Stąd największe trudności lokalowe w szkolnictwie podstawowym naszego województwa wystąpią w roku szkolnym 1967/1968, kiedy wszyscy uczniowie klasy VII-mej kontynuować będą naukę w klasie VIII-mej. Trzeba wówczas, jak wskazano wyżej, zapewnić izby lekcyjne dla 178 tysięcy dzieci i młodzieży. Począwszy jednak od roku 1968 Kuratorium przewiduje stałą poprawę warunków lokalowych szkół w takim stopniu, że w 1970 roku planujemy osiągnąć wskaźnik 36,7 ucznia na jedną izbę lekcyjną.

W tej sytuacji ulegnie również zmniejszeniu liczba oddziałów na jedną izbę szkolną z 1,5 w 1965 roku do 1,4 w 1970 roku. Wysiłki Kuratorium będą szły również w kierunku zapewnienia wszystkim szkołom podstawowym realizującym program 8-letni odpowiednich warunków w zakresie doświadczalnego nauczania, przede wszystkim fizyki, chemii, oraz praktycznego stosowania wiedzy teoretycznej w pracowniach technicznych. Już w roku szkolnym 1966/1967 w zasadzie we wszystkich pełnych szkołach podstawowych uruchomi się pracownię lub klasopracownię fizyko-chemiczną oraz techniczną. Do roku 1970 natomiast przewiduje się zastąpienie wszystkich klasopracowni wyposażonymi w pełni pracowniami, dalsze wzbogacenie ich urządzeń oraz zaopatrzenie szkół w potrzebne pomoce do pozostałych przedmiotów nauczania — jak język polski, języki obce, biologia, geografia i inne.

Na ten cel Kuratorium przeznaczy w budżecie około 12 i pół miliona złotych rocznie, dzięki czemu w 1970 roku będzie możliwe zapewnienie każdej grupie 4 uczniów jednego zestawu urządzeń do przeprowadzania ćwiczeń na lekcji fizyki lub chemii oraz każdemu uczniowi stanowiska pracy w pracowni zajęć praktyczno-technicznych.

Wykonanie powyższych założeń, zarówno w zakresie organizacji jak i wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne, stworzy lepsze warunki do prawidłowej realizacji programów nauczania i zadań wychowawczych szkoły. Umożliwi to również usunięcie występujących obecnie trudności i niedomagań w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół jak: niezadowolająca jeszcze sprawność kształcenia szkół podstawowych, duży stosunkowo odświew, wynoszący obecnie 1,5% rocznie, niezadowolające przygotowanie uczniów do dalszej nauki, nieproporcjonalnie niski, w stosunku do innych klas wskaźnik promocji w klasie piątej. Realizacja tych zadań przyniesie zmniejszenie liczby uczniów na 1 oddział z 28 w 1965 roku na 26,1 ucznia w roku 1970.

SZKOLNICTWO SPECJALNE

- W zakresie szkolnictwa specjalnego Kuratorium planuje znaczną rozbudowę sieci szkół i zakładów specjalnych. Plan na lata 1966 — 1970 przewiduje objęcie nauką w szkołach lub zakładach specjalnych wszystkich dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym.

Według zatwierdzonego planu rozwoju szkolnictwa specjalnego na każde dwa powiaty woj. zielonogórskiego powstanie jeden taki zakład. W wyniku realizacji tego założenia liczba oddziałów w szkołach specjalnych wzrośnie ze 117 w roku szkolnym 1965/1966 do 138 w roku 1970.

Dzięki temu nauczaniem w szkołach specjalnych będzie można objąć prawie 100% dzieci upośledzonych. W ten sposób odejdą ze szkół podstawowych dzieci wymagające specjalnej opieki wychowawczej, a to z kolei poprawi wskaźniki promocji i sprawności szkół.

LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

Ustawa o rozwoju oświaty i wychowania głosi w art. 17, że licea ogólnokształcące zapewnią wykształcenie ogólne i politechniczne, niezbędne do podjęcia studiów wyższych oraz przysposobienie do pracy zawodowej. VII Plenum KC PZPR w uchwale wskazało jako najważniejsze braki liceów ogólnokształcących to, że młodzież nie wynosi ze szkoły dostatecznej wiedzy o zastosowaniu osiągnięć naukowych i umiejętności posługiwanie się podstawowymi urządzeniami pracy. Metody nauczania i wychowania są przestarzałe i w zbyt małym stopniu rozwijają zainteresowania uczniów, ich zdolności poznawcze, nie uczą samodzielności myślenia, nie budzą inicjatywy.

Wprowadzenie tych postanowień w życie to jedno z najtrudniejszych zadań stojących przed szkolnictwem licealnym w okresie jego reformy.

Równocześnie ze zmianami w treściach nauczania nastąpi zmiana oblicza tych szkół. Staną się one nowoczesnie zorganizowanymi i wyposażonymi zakładami dydaktyczno-wychowawczymi. Cechować je będzie zgodny z naukowymi zasadami podział pracy, odpowiedni rytm, pełne wykorzystanie pomocy naukowych, aparatury laboratoryjnej, zapobieganie werbalizmowi i splyceniowi procesów poznawczych. A to z kolei umożliwi skuteczne kształtowanie przekonań i postawy ideowo-moralnej uczniów.

W roku szkolnym 1966/1967 licea ogólnokształcące nie będą przeprowadzać rekrutacji do klasy VIII. Począwszy od roku szkolnego 1967/1968 wchodzić będzie w życie stopniowa reforma organizacyjna i programowa tych szkół. W związku z tym od września 1966 r. pozostaną w liceach tylko trzy klasy (IX, X i XI), dzięki czemu nastąpi poprawa sytuacji lokalowej tych szkół oraz powstanie rezerwa kadrowa.

Do roku 1970 Kuratorium Okręgu Szkolnego nie przewiduje ilościowego wzrostu liceów ogólnokształcących, a jedynie dalszy rozwój organizacyjny powołanych do życia w 1964 roku liceów w Witnicy, Strzelcach Krajeńskich i Koźuchowie.

Istniejąca sieć (25 liceów ogólnokształcących) — zdaniem Kuratorium zaspokoi w pełni potrzeby województwa. Nabór do klasy I nowego liceum wyniesie w 1967 roku 2600 uczniów, a w następnych latach liczba przyjętych wzrośnie do 3400.

KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH W ZAKRESIE SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Przechodząc z kolei do omówienia zagadnień szkolnictwa ogólnokształcącego dorosłych należy stwierdzić, że w zakresie szkolnictwa podstawowego dla pracujących nie przewiduje się liczbowego wzrostu zadań.

Liczba uczniów w szkołach podstawowych dla pracujących i na kursach dla dorosłych utrzymana zostanie na poziomie roku 1965 i wynosić ona będzie około 8200 rocznie. Podobnie wygląda sytuacja w zakresie liceów korespondencyjnych. W dwu działających na terenie województwa korespondencyjnych liceach ogólnokształcących przewidujemy w latach 1966—1970 ustabilizowaną liczbę 1600 uczniów.

Natomiast nieznaczny wzrost liczby uczniów planuje się w liceach dla pracujących. W roku 1970 w liceach dla pracujących uczyć się będzie 4000 osób, co oznacza wzrost w stosunku do r. 1965 o 600 uczniów.

W wyniku realizacji planów w obu typach szkół średnich dla pracujących w roku 1970 będzie zdobywało wykształcenie ogólnokształcące około 5500 osób.

PRZEDSZKOLA

W omawianym 5-leciu Kuratorium zamierza zwrócić większą niż dotychczas uwagę na zagadnienia wychowania przedszkolnego, a zwłaszcza na wzrost zasięgu tych placówek. Plan na lata 1966—1970 przewiduje — obok istniejących już placówek przedszkolnych — organizację 11 nowych przedszkoli. Dzięki temu liczba dzieci objętych opieką w wieku przedszkolnym wzrośnie z 22,6% w roku 1965 do 30,7% w 1970 roku. W liczbach bezwzględnych wzrost ten wynosi 3200 dzieci.

Szczególne troskę otoczy się w tym zakresie środowisko wiejskie. Przewidujemy, że do roku 1970 zostanie zorganizowanych 20 nowych przedszkoli w Państwowych Gospodarstwach Rolnych. W stosunku do stanu aktualnego oznacza to wzrost o 50%, łącznie obejmuje się systematyczną opieką wychowawczą około 2 tysiące dzieci. Natomiast we wsiach zamieszkałych przez rolników pracujących na gospodarstwach indywidualnych plan przewiduje organizowanie bardziej rozwiniętej sieci ognisk przedszkolnych i sezonowych dziecińców wiejskich.

W wyniku realizacji tych założeń planu opieką wychowawczą zostanie objętych około 35% dzieci w wieku przedszkolnym w mieście i około 20% na wsi.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE

Konieczność rozbudowy i doskonalenia szkolnictwa zawodowego wyznaczają trzy czynniki: rozbudowa gospodarki narodowej, postęp nauki i techniki oraz wyż demograficzny. Rozbudowa gospodarki województwa wymagać będzie coraz więcej wysokokwalifikowanej kadry ze średnim wykształceniem technicznym.

Opracowany przez Wojewódzką Komisję Planowania Gospodarczego bilans potrzeb kadry ze średnim wykształceniem zawodowym wskazuje, że w latach 1966 — 1970 gospodarka lubuska potrzebować będzie 14.290 techników różnych specjalności oraz około 38.000 wykwalifikowanych robotników. Te zadania nakreślają kierunki rozwoju szkół zawodowych róż-

nych typów, głównie techników rozmaitych specjalności i zasadniczych szkół zawodowych.

Sieć szkolnictwa zawodowego została już w zasadzie ustabilizowana do roku 1965. Została ona wprowadznie dostosowana do obecnych potrzeb gospodarczych województwa, jednak wymagać będzie stałej poprawy i unowocześnienia, uwzględniając stale rozwijający się przemysł, rolnictwo i postęp w całym naszym życiu. Szkolnictwo zawodowe obejmuje dalszym nauczaniem 64,3% absolwentów szkół podstawowych. To oznacza, że przekroczyło ono w tym zakresie wskaźnik ustalony przez IV Zjazd Partii na rok 1970. Obecnie działają 23 technika młodzieżowe, w których kształci się młodzież w 31 specjalnościach oraz 33 zasadnicze szkoły zawodowe, przygotowujące młodzież do 30 zawodów. W latach 1966 — 1970 zostaną powołane do życia trzy technika zawodowe (dwa mechaniczne i jedno branży spożywczej) oraz dwie zasadnicze szkoły zawodowe.

Zgodnie z planowanymi założeniami, w latach 1968—1970 nastąpi poważny wzrost przyjęć do młodzieżowych szkół zawodowych wszystkich typów. Ilustrują to liczby: w roku 1965 przyjęto do klasy I szkół zawodowych 14 700 uczniów, w roku 1968 przyjętych zostanie 16 200, w 1969 r. — 16.940, a w roku 1970 — 17.380. Z tej liczby (17.380) 14.380 uczniów przyjmą technika i zasadnicze szkoły zawodowe podległe Kuratorium, pozostałe 3 tysiące przyjmą szkoły zawodowe innych resortów. Jak z tego wynika szkolnictwo zawodowe województwa zielonogórskiego w 1970 roku będzie mogło przyjąć ponad 2600 uczniów więcej niż w roku 1965.

Liczba absolwentów wszystkich szkół zawodowych w latach 1966—1970 wyniesie około 40,5% z tego 13.672 stanowić będą absolwenci techników i szkół równorzędnych, a około 27.000 zasadniczych szkół zawodowych. Jeżeli liczbę absolwentów porównamy z potrzebami, to okaże się, że wystąpią niedobory kadry ze średnim wykształceniem zawodowym wynoszące około 620 osób, w tym głównie w branży mechanicznej, spożywczej, włókienniczo-odzieżowej i budowlanej. Natomiast niedobór kwalifikowanych robotników, zakładając, że zakłady pracy przeszkolą dodatkowo około 10,5 tysiąca ludzi, będzie wynosić ponad 1500 osób. Poważniejsze niedostatki zarysowują się w zawodach grupy mechanicznej, elektrycznej, chemicznej i kierowców pojazdów mechanicznych.

Uzyskanie wymienionej wyżej liczby absolwentów niezbędnych gospodarce lubuskiej stanie się możliwe między innymi dzięki podniesieniu efektywności kształcenia i wzrostowi wskaźnika sprawności szkół zawodowych. Planowany wzrost sprawności techników wyniesie w 1970 roku około 15% (z 55,6% do 70%), zaś w zasadniczych szkołach zawodowych 10% (z 70% w 1965 roku do 80% w 1970 roku).

W perspektywie przewiduje się dalszy wzrost Szkół Przysposobienia Rolniczego, jak też i poważną poprawę pracy SPR. Do roku 1970 planuje się zorganizować 28 dalszych szkół przysposobienia rolniczego, (aktualnie istnieje 88), w wyniku czego w ostatnim roku 5-latki będzie działać 110 szkół tego typu. W szkołach tych winna ulec zasadniczej poprawie sprawność kształcenia, aby w 1970 roku wyniosła ona co najmniej 65—70%. Aktualny wskaźnik 44,3% uznać należy jako niezadowolający.

W zakresie szkół zawodowych dla pracujących Kuratorium nie przewiduje zasadniczych zmian. Liczba 21 techników dla pracujących przykładowych, zaocznych i wieczorowych zorganizowanych bądź przy technikach młodzieżowych bądź jako jednostki samodzielne kształcą obecnie około 4 tysiące uczniów. Tę ilość średnich zawodowych szkół dla pracujących uważamy za wystarczającą tym bardziej, jeśli się zważy, że począwszy od 1966 r. przyjmować one będą około 1600 uczniów rocznie.

Zmiany organizacyjne w tym typie szkoły pójdą w kierunku stopniowego przekształcania techników 5 letnich na 3 letnie oparte na podbudowie zasadniczych szkół zawodowych.

Podobnie kształtuje się sprawa zasadniczych szkół zawodowych dla pracujących. Obecnie są 72 takie szkoły, w których uczy się ponad 20 000 uczniów i nie przewiduje się ich dalszego rozwoju ilościowego.

W latach 1967/1968 nastąpi zmiana czasokresu nauczania: w większości zasadniczych szkół zawodowych z trzech na dwa lata, w dużej części techników i liceów zawodowych z pięciu na cztery lata. Okresy nauki w tych szkołach w poszczególnych zawodach i specjalnościach reguluje nowa nomenklatura kształcenia zawodowego.

PLACÓWKI OPIEKI NAD DZIECKIEM

W zakresie wychowania oraz opieki nad dzieckiem perspektywiczny plan rozwoju na lata 1966 — 1970 zakłada dalszy wzrost liczby placówek opiekuńczo-wychowawczych w województwie zielonogórskim. Wymienić tu należy w pierwszym rzędzie Państwowe Domy Dziecka.

W 5-leciu powstaną na terenie województwa dwie nowe placówki tego typu o 120 miejscach. W ten sposób do roku 1970 osiągniemy stan placówek opiekuńczo-wychowawczych z ogólną liczbą dziewięćset miejsc.

INTERNATY

Wraz z rozwojem szkolnictwa średniego i wzrostem liczby uczniów w szkołach średnich ogólnokształcących oraz zawodowych poważnie wzrasta zapotrzebowanie na miejsca w internatach. 53 istniejące internaty z 7400 miejscami w chwili obecnej nie są już w stanie pomieścić uczącej się młodzieży zamiejscowej. Do roku 1970 Kuratorium przewiduje budowę 5-ciu nowych internatów na ogólną liczbę 1000 miejsc. Ponadto w planach budżetowych przewidziano sumy na wyposażenie istniejących już internatów.

ŚWIETLICE

Inną z form opieki nad dzieckiem są działające przy szkołach świetlice, które zapewniają opiekę wychowawczą oraz prowadzą działalność pozalekcyjną z młodzieżą szkolną. W okresie najbliższych 5-lat ilość świetlic

przy szkołach wzrośnie z 96 w 1965 do 130 w 1970 roku, zaś liczba dzieci objętych opieką ulegnie zwiększeniu z 4400 do 6700.

Mimo znacznego wzrostu, ilość świetlic nie będzie jednak wystarczająca, jeśli się zważy, że ogólna liczba młodzieży w szkołach podstawowych wyniesie w 1970 r. 162 tysiące. Zamierzenia Kuratorium idą w tym kierunku, aby w każdej szkole, zwłaszcza 8 letniej, zorganizować świetlicę szkolną.

ZAGADNIENIE WYPOCZYNKU, ZDROWIA, SPORTU I TURYSTYKI

Skupiając uwagę na sprawach organizacyjnych i rozwoju ilościowego szkolnictwa Kuratorium nie traci z pola widzenia — zagadnień wypoczynku, zdrowia i sprawności fizycznej młodzieży szkolnej. Plany na lata 1966—1970 przewidują w tym zakresie dalszy postęp i wzrost, gdyż wszechstronny rozwój wymaga zabezpieczenia warunków regeneracji sił uczącej się młodzieży.

W omawianym okresie w woj. zielonogórskim czynne będą trzy Domy Wczasów Dziecięcych, które równocześnie zabezpieczą wypoczynek 900 dzieciom w 6-cio i 12-to tygodniowych turnusach. Miejsca w Domach Wczasów Dziecięcych przewidujemy przede wszystkim dla dzieci wychowujących się w trudnych warunkach materialnych.

Planujemy znaczne rozszerzenie zasięgu różnych form wypoczynku letniego. Już obecnie mamy na tym odcinku osiągnięcia wyrażające się liczbą 37 000 dzieci i młodzieży korzystającej z kolonii, półkolonii i obozów letnich.

W planach na lata 1966 — 1970 przewidujemy objąć tymi formami wypoczynku około 50 000 uczniów tj. około 25% ogólnej liczby młodzieży szkolnej. Równocześnie w dalszym ciągu przewiduje się organizację małych form wczasów jako uzupełnienie kolonii, półkolonii i obozów.

Uwzględniając wszystkie formy wczasów, przy pełnej realizacji tych założeń w 1970 roku zostanie objętych opieką wychowawczą około 100.000 dzieci i młodzieży.

W dążeniu do osiągnięcia wysokiej zdrowotności młodzieży szkolnej wysiłki nasze będą szły w kierunku zapewnienia opieki lekarskiej i dentyścycznej wszystkim szkołom i placówkom wychowawczym. Kuratorium zdaje sobie sprawę, że jego pomyślność w realizacji tego założenia zależy w dużym stopniu od liczby kadry lekarskiej i niższego personelu służby zdrowia.

Ważne miejsce w planach dalszego rozwoju oświaty na Ziemi Lubuskiej zajmuje sport i wychowanie fizyczne.

Dotychczasowe osiągnięcia zarówno w zakresie zdobytej już sprawności fizycznej i sportu szkolnego jak też w dziedzinie budownictwa szkolnych obiektów sportowych mobilizują do wysiłków w kierunku rozwoju kultury fizycznej w szkolnictwie zielonogórskim. Do roku 1970 każda szkoła 8 letnia posiadać będzie boisko szkolne wyposażone w niezbędne urządzenia sportowe, a wyposażenie w sprzęt sportowy odpowiadać będzie

co najmniej normatywom opracowanym przez Ministerstwo Oświaty. Do końca 5 latki zostanie ostatecznie zaniechana praktyka prowadzenia wychowania fizycznego przez kilku nauczycieli nie posiadających dodatkowych kwalifikacji w zakresie wf. We wszystkich 8 klasowych szkołach podstawowych będą nauczyciele specjalizujący się w tym przedmiocie.

Prawidłowo zorganizowany system obowiązkowego wychowania fizycznego stanowi doskonałą bazę do rozwoju sportu szkolnego. Mimo niewątpliwych sukcesów i przodującej pozycji okręgu zielonogórskiego w sporcie młodzieżowym kraju, dużego wysiłku będzie wymagać pozyskanie dla sportu większej niż dotychczas liczby uczniów. Planuje się do roku 1970 objąć ćwiczeniami szkolnych kół sportowych i Międzyszkolnych Klubów Sportowych 15% młodzieży. W tym celu przewiduje się zorganizowanie w każdej szkole 8 klasowej Szkolnego Koła Sportowego. Główna rola kierownika i koordynatora działalności sportowej w szkole przypada w udziale Szkolnemu Związkowi Sportowemu, który tę funkcję powinien pełnić bardziej samodzielnie. Dotyczy to przede wszystkim powołanych obecnie do życia Powiatowych Oddziałów Szkolnego Związku Sportowego.

Ziemia Lubuska ze swymi zabytkami polskości, bogactwem krajobrazów oraz licznymi szlakami wodnymi i jeziorami stwarza wielką możliwość rozwoju krajoznawstwa i turystyki szkolnej. Poznawanie piękna tych odwiecznych ziem polskich stanowi jedną z form kształtowania u dzieci i młodzieży przywiązania do tego regionu Polski Ludowej.

Rozwój turystyki w latach 1966 — 1970 zmierzać będzie w kierunku zabezpieczenia bazy noclegowej poprzez organizację schronisk młodzieżowych, których liczba wzrośnie wg założeń z 30 w 1965 r. do 45 w 1970 roku a liczba miejsc noclegowych wzrośnie z 1000 do 1510. W rozwoju sieci szkolnych schronisk uwzględni się najbardziej uczęszczane szlaki turystyczne. Równocześnie przewiduje się rozbudowę szkolnych wypożyczalni sprzętu turystycznego w takim stopniu, aby do roku 1970 znajdowały się one w każdym powiecie.

INWESTYCJE

Zadania wynikające z rozbudowy sieci szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, zaspokojenie występujących potrzeb w zakresie izb lekcyjnych uwzględniają plany inwestycyjne Kuratorium Okręgu Szkolnego.

Zgodnie ze wskaźnikami dyrektywnymi ustalonymi w oparciu o wytyczne uchwały Komitetu Ekonomicznego Rady Ministrów z maja 1964 r. nakłady na inwestycje szkolne w latach 1966—1970 ustalone zostały dla naszego województwa w wysokości 372,4 miliona złotych, z tego na roboty budowlane 332,5 mln zł.

Niezależnie od tej sumy Kuratorium otrzymało 164 mln złotych na kapitalne remonty.

Plany inwestycyjne Kuratorium przewidują, w ramach przyznaných limitów inwestycyjnych, zabezpieczenie przede wszystkim niezbędnej ilości izb lekcyjnych dla szkolnictwa podstawowego i zawodowego. Przydzielone na budownictwo szkolne limity są jednak zbyt szczupłe, by zaspokoić

wszystkie potrzeby szkół podstawowych. Bilans potrzeb izb lekcyjnych w tym dziale szkolnictwa do roku 1970 wyraża się liczbą 634.

Z nakładów inwestycyjnych będziemy w stanie zapewnić jedynie 466, mimo, że udział szkolnictwa podstawowego w ogólnych nakładach inwestycyjnych wynosi 56.5 %. Pozostałe 168 izb musimy uzyskać drogą adaptacji ze środków na kapitalne remonty oraz przez budownictwo w czynach społecznych ludności. Przewidujemy, że przy poważnym zaangażowaniu szkół i środków społecznych uzyskamy do roku 1970 110 izb lekcyjnych, a pozostałe 58 zdobędziemy drogą wykupu i adaptacji.

Drugą pozycję, co do wielkości przewidzianych sum, zajmuje w planach inwestycyjnych szkolnictwo zawodowe. Udział szkół zawodowych w ogólnych nakładach w okresie lat 1966 — 1970 wynosi 31 %. Z tych środków wybuduje się 134 izby lekcyjne oraz rozbuduje się warsztaty szkolne.

Udział pozostałych działów szkolnictwa w nakładach inwestycyjnych w nadchodzącej 5 latce kształtuje się następująco:

- szkoły specjalne 0,7 %,
- opieka nad dzieckiem 7,4 %,
- w tym udział przedszkoli wynosi 5,7 %,
- internaty 4,4 %.

Jak wynika z powyższego, najmniejsze limity przewiduje się dla internatów i szkolnictwa specjalnego, chociaż potrzeby w tym zakresie są niewspółmiernie wyższe.

Liczba przedszkoli w planie 5-letnim wybudowanych ze środków państwowych wzrośnie o 10. Oczywiście nie zaspokoi to istniejących potrzeb. Dlatego też budową nowych przedszkoli Kuratorium winno zainteresować instytucje społeczne, zakłady pracy a zwłaszcza Państwowe Gospodarstwa Rolne, które swoje środki muszą przeznaczyć na zaspokojenie poważnych potrzeb w tym zakresie.

ZADANIA W ZAKRESIE PRACY DYDAKTYCZNO WYCHOWAWCZEJ

Przed szkolnictwem lubuskim stoją nie tylko poważne zadania w zakresie ilościowego rozwoju, wzrostu liczby uczniów, zapewnienia dla nich bazy lokalowej. W parze z tym idą poważniejsze i coraz bardziej odpowiedzialne zadania dydaktyczno-wychowawcze. Przewidywany do roku 1970 wzrost izb lekcyjnych i pracowni szkolnych, dalsza poprawa w zakresie wyposażenia szkół w urządzenia, maszyny i pomoce naukowe sprzyjać będzie podniesieniu poziomu i wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół.

W szkolnictwie podstawowym uwaga nauczycielstwa i administracji szkolnej skupiać się powinna na:

- prawidłowej realizacji programów nauczania,
- doskonaleniu metod pracy dydaktycznej i wychowawczej,
- dalszym podnoszeniu wskaźników promocji i sprawności kształcenia,
- zmniejszeniu odsiewu śródrocznego i wakacyjnego,
- rozwijaniu zainteresowań poznawczych uczącej się młodzieży,
- kształtowaniu naukowego poglądu na świat i patriotycznej postawy uczniów.

Pracownicy nadzoru pedagogicznego Kuratorium i wydziałów oświaty skoncentrują uwagę w klasach V, kierownicy szkół nasilą w tych klasach działalność hospitacyjną w celu ustalenia przyczyn i przezwyciężenia trudności dydaktyczno wychowawczych występujących w kl. V. Okręgowy Ośrodek Metodyczny podejmie wysiłki zmierzające do znacznej poprawy pracy szkół niepełnych, a zwłaszcza do podniesienia wyników nauczania w tych szkołach. Ponadto na czoło zadań stojących przed pracownikami Okręgowego i Powiatowych Ośrodków Metodycznych wysuwa się sprawa doskonalenia pracy szkół wiodących i popularyzacji najcenniejszych osiągnięć tych szkół.

Licea ogólnokształcące — niezależnie od troski o stały wzrost przygotowania absolwentów do studiów wyższych muszą podjąć wysiłki zmierzające do przygotowania zawodowego tej części młodzieży, która nie będzie podejmowała studiów wyższych. Służyć temu będzie w pewnym stopniu organizowanie pracowni technicznych i przygotowanie ich do stosowania obróbki ręcznej i maszynowej metali oraz robót elektryczno radioteletechnicznych. Służyć temu będą organizowane w liceach ogólnokształcących koła zainteresowań przygotowujące chętnych do praktycznej działalności w administracji państwowej, w przedsiębiorstwach usługowych i przemysłu.

Mając na uwadze lepsze przygotowanie absolwentów liceów ogólnokształcących do dalszych studiów — zwróci się szczególną uwagę na nauczanie języków obcych. W związku z tym zapewni się młodzieży szeroką możliwość nauki języka zachodnio-europejskiego, wprowadzi się w większym niż dotąd stopniu nowe metody nauczania tego przedmiotu przy zastosowaniu środków techniki.

Równie odpowiedzialne zadania zarysowują się w najbliższych pięciu latach przed szkolnictwem zawodowym. Zgodnie z założeniami programowo-organizacyjnymi zreformowana szkoła zawodowa powinna realizować główne postulaty życia gospodarczego i nauk pedagogicznych.

Najważniejsze z nich to:

- wszechstronność kształcenia i wychowania łączącego w sobie wykształcenie ogólne i zawodowe,
- ściślejsze powiązanie kształcenia z produkcją,
- drożność szkolnictwa zawodowego zapewniająca możliwość dalszego kształcenia absolwenta SPR i ZSZ.

Postulat wszechstronności kształcenia znajdzie swoje odzwierciedlenie w nowych programach szkół zawodowych. Wąsko-utilitytarny sposób przygotowania kadr wyrażający się w przyuczeniu do określonych czynności zawodowych jest nieekonomiczny. Tak wyuczony absolwent nie nadąża potem za przemianami w nauce i technice.

Zadaniem zreformowanej szkoły zawodowej będzie nie tylko przygotowanie do wykonywania określonego zawodu, ale wykształcenie takich cech osobowości, dzięki którym praca zawodowa będzie mogła być wykonywana w sposób odpowiadający wymogom postępu technicznego.

Zagadnienie ściślejszego powiązania kształcenia zawodowego z produkcją jest problemem złożonym.

Oznacza on — po pierwsze dobór specjalności do potrzeb gospodarki oraz ukierunkowanie kształcenia w zakresie tych specjalności na postępowanie techniczny. Po drugie skonkretyzowany program techniki warsztatowej i produkcyjnej składającej się na praktyczne przygotowanie zawodowe absolwenta. W tym zakresie mimo stałej poprawy wyposażenia i rozbudowy warsztatów — szkoła nie będzie w stanie przygotować absolwentów z całkowicie i wszechstronnie opanowaną technologią produkcji. Koniecznością staje się więc realizowanie praktyk zawodowych szerzej niż dotychczas w zakładach produkcyjnych.

Po trzecie — oznacza to daleko idącą modernizację procesu kształcenia w kierunku dostosowania systemu kształcenia zawodowego do rozwoju gospodarki narodowej i wymagań współczesnej techniki. Realizacja postulatów modernizacji procesu kształcenia wymagać będzie nowoczesnej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, intensyfikacji procesu nauczania, który wzbogacać będzie się w treści ogólnokształcące i teoretyczno-zawodowe, oraz stosowania nowoczesnych metod nauczania.

Stąd konieczność dalszej rozbudowy laboratoriów i pracowni, wzbogacania wyposażenia, bez czego trudno wyobrazić sobie unowocześnienie procesu dydaktycznego. Modernizacja procesu kształcenia służyć musi również pogłębieniu praktyki zawodowej uczniów. Trzeci z postulatów — drożność szkolnictwa zawodowego jest już realizowany przez rozbudowę sieci techników dla absolwentów SPR oraz 3-letnich techników na podbudowie zasadniczych szkół zawodowych.

Rozwijaniu wszechstronnych zamiłowań i zainteresowań ucznia, kształtowaniu jego aktywności i samodzielności intelektualnej służyć będą różne formy zajęć pozalekcyjnych, organizowanych we wszystkich typach szkół i placówkach oświatowo-wychowawczych. Plany Kuratorium w tym zakresie przewidują powołanie w każdej szkole 8-letniej oraz średniej zawodowej i ogólnokształcącej kół przedmiotowych, technicznych oraz zespołów zainteresowań. Wśród tych ostatnich zwrócimy szczególną uwagę na organizowanie zespołów artystycznych.

W celu zagwarantowania systematyczności i ciągłości pracy kół i zespołów, Kuratorium Okręgu Szkolnego organizować będzie co roku wystawy osiągnięć, przeglądy, konkursy, zloty itp.

KADRA — POTRZEBY I MOŻLIWOŚCI ICH ZASPOKOJENIA, KSZTAŁCENIE I DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI

Realizacja nakreślonych zadań dydaktyczno-wychowawczych spocząć będzie przede wszystkim w rękach kadry nauczycielskiej i kierowniczej szkół.

Wraz z rozwojem organizacyjnym szkół, wzrośnie znacznie liczba nauczycieli. Szkolnictwo podstawowe w latach 1966—1970 będzie potrzebowało 2.486, a średnie szkoły ogólnokształcące i zawodowe około 620 wysoko kwalifikowanych nauczycieli.

Szczególnie nasilenie potrzeb wystąpi w latach 1968 i 1969. Potrzeby kadrowe szkolnictwa podstawowego w pełni zaspokoja działające na te-

renie województwa zakłady kształcenia nauczycieli. Już w bieżącym roku szkolnym absolwenci liceów pedagogicznych i Studiów Nauczycielskich w Gorzowie i w Zielonej Górze, pokryli w pełni zapotrzebowanie na nauczycieli szkół podstawowych. W latach 5-latki — licea pedagogiczne opuści łącznie 1.375 absolwentów, studia nauczycielskie wykształcą 1.990 nauczycieli. Suma absolwentów tych zakładów nie tylko zaspokoi potrzeby województwa, ale powstanie pewna rezerwa kadrowa, która pokryje w całości ubytek nauczycieli.

Kadrę ze średnim wykształceniem zawodowo-pedagogicznym, potrzebną zasadniczym szkołom zawodowym, pozyska się poprzez powołanie do życia w 1966 roku Technikum Przemysłowo Pedagogicznego w Nowej Soli, w miejsce wygasającego Liceum Pedagogicznego.

Roczny nabór do Technikum Przemysłowo-Pedagogicznego wyniesie 80 uczniów — to jest po 40 na kierunkach mechaniczno- i elektryczno-pedagogicznym.

Będziemy również pełnowystarczalni w zakresie zapewnienia kwalifikowanej kadry dla przedszkoli. Liceum Pedagogiczne dla Wychowawczyń Przedszkoli w Sulechowie w 5-leciu wykształci około 380 absolwentek. Ta grupa wychowawczyń zaspokoi 100% potrzeb w tym zakresie.

Pokrycie potrzeb kadrowych szkół średnich przewiduje się przez zatrudnienie absolwentów wyższych uczelni, doksztalcanie zaoczne czynnych nauczycieli oraz drogą zatrudnienia w szkołach zawodowych odpowiednio kwalifikowanych ludzi z przemysłu i zakładów produkcyjnych. Aby zapewnić sobie dopływ absolwentów wyższych uczelni Kuratorium zwiększy liczbę stypendiów fundowanych do 120 rocznie oraz zwiększy ilość umów przewidzianych ze studentami.

W świetle wytycznych VII Plenum i Uchwał IV Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, do roku 1970 — 70% nauczycieli szkół podstawowych winno posiadać dodatkowe kwalifikacje. Aktualnie w szkołach podstawowych województwa zatrudnionych jest 2.224 nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami, co stanowi 43% ogółu zatrudnionych. W roku 1966 w chwili wprowadzenia klasy VIII uzyskamy około 48% kadry z dodatkowymi kwalifikacjami. Biorąc pod uwagę coroczny dopływ absolwentów stacjonarnych studiów nauczycielskich oraz wzrastającą efektywność kształcenia SN-ów w naszym województwie — przewidujemy, że w 1970 roku przekroczymy planowane 70% kadry z dodatkowymi kwalifikacjami.

Do takiego stwierdzenia upoważniają liczby.

W latach 1966—1970 planujemy zatrudnić około 2 tysięcy absolwentów SN — studiów stacjonarnych, a około 1.500 nauczycieli zdobędzie dodatkowe kwalifikacje w zaocznych studiach nauczycielskich. W rezultacie w 1970 roku osiągniemy liczbę 5.300 nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami.

Zadania wynikające z realizacji reformy szkolnej powodują konieczność intensywnego doskonalenia ideowo-politycznego i zawodowego nauczycieli, stałego podnoszenia poziomu ich kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Zadania te realizowane będą przez Okręgowy Ośrodek Metodyczny, Związek Nauczycielstwa Polskiego, poprzez konferencje metodyczne, kursy śródroczne i wakacyjne oraz konferencje rejonowe ognisk związkowych.

Szczególną rolę w zakresie doskonalenia i samokształcenia nauczycieli będą miały do spełnienia szkolne i międzyszkolne zespoły samokształceniowe.

Praca tych zespołów powinna wpływać na doskonalenie metod pracy nauczyciela i rozwoju ruchu nowatorstwa pedagogicznego, pomóc w upowszechnianiu wartościowych doświadczeń, związanych z realizacją programów nauczania, zwłaszcza w zakresie samodzielnego działania i myślenia uczniów oraz ich społeczno-moralnego wychowania.

Realizacja przedstawionych zadań będzie wymagała poważnych nakładów finansowych ze strony państwa, dużego wysiłku ze strony Kuratorium, wydziałów oświaty oraz wszystkich nauczycieli i społeczeństwa Ziemi Lubuskiej. Mając na uwadze dotychczasowe osiągnięcia oraz duże poparcie, z jakim spotykają się nasze przedsięwzięcia ze strony wojewódzkich i terenowych władz partyjnych oraz Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej, wyrażam przekonanie, że zadania i plany w zakresie rozwoju szkolnictwa na lata 1966—1970 zostaną zrealizowane.

Realizacja powyższych zadań — zarówno w zakresie organizacji i rozwoju szkolnictwa, jak też przedstawionych zadań dydaktyczno-wychowawczych, pozwoli pełniej i wszechstronniej kształtować postawę młodzieży szkolnej zgodnie z ideami wychowania socjalistycznego.

II. RECENZJE

RECENZJE

ALEKSANDER SCHWARTZ

ZMIANY KRAJOBRAZU KRAINY ZIELONOGÓRSKIEJ NA TLE ROZWOJU OSADNICTWA OD XI DO XX WIEKU¹⁾

Ukazała się jako 9 zeszyt „BIBLIOTEKI LUBUSKIEJ” firmowanej przez Lubuskie Towarzystwo Naukowe.

Wymieniona publikacja reprezentuje wynik szerszych zainteresowań Autora, temat bowiem znajduje się w centrum uwagi nie tylko jednej dyscypliny, w najszerszym rozumieniu — geografii, ściślej geografii historycznej, ale budzi żywe zainteresowanie historyka, ekonomisty i demografa. Ta więc z pogranicza kilku nauk praca, stanowi — jak określił to sam Autor we wstępie — „studium z dziedziny badań nad zmiennością tzw. krajobrazu kulturalnego, tj. krajobrazu przekształconego przez człowieka”. Omawia więc niesłychanie doniosłą rolę pracy ludzkiej w przeobrażeniach środowiska geograficznego na przestrzeni dziesięciu stuleci.

Tak bardzo szeroko zakrojony temat rozwiązał Autor w nader zwięzły i treściwy sposób. Myślę, że to jest pierwsza wielka zaleta pracy Al. Schwartza. Skoncentrowawszy swój wysiłek nad niewielkim obszarem krainy zielonogórskiej, której odębności nikt już chyba dziś nie kwestio-

nuje, omówił w 5-ciu rozdziałach dzieje osadnictwa, poczynwszy od wieku XI, kończąc na wieku XX. O tej rozpiętości chronologicznej zadecydowały chyba dwa podstawowe względy:

1. trzeba było sięgnąć tak daleko wstecz, jak sięga dokumentacja osadnictwa stanowiąca podstawowy materiał źródłowy,
2. trzeba było liczyć się, przystępując do realizacji samego zamierzenia, z przedstawieniem go w najbardziej syntetycznym zarysie.

Ten drugi warunek, Autor wykonał w sposób zadowalający i interesujący.

Związek problematyki geograficznej z historyczną, znalazł swoje odbicie w podporządkowaniu treści rozważań podstawowemu procesowi przemian ustrojowych, społeczno-gospodarczych, ściśle zespolonych z postępem i rozwojem osadnictwa.

Logiczne i uzasadnione stało się przyjęcie podziału całości na wspomniane rozdziały, pokrywające się z okresami historycznymi. Po wprowadzającym rozdziale I, omawiającym elementy środowiska geograficznego, tj. krainy zielonogórskiej, po krótkim zapoznaniu czytelnika z rzeźbą terenu i geologią, stosunkami hydrograficznymi, klimatem, glebą, szatą leśną, a więc z głównymi czynnikami zamykającymi pojęcie środowiska geograficznego i krajobrazu w

¹⁾ Wydawnictwo Poznańskie 1966 r., str. 75

okresie wczesnofeudalnym (do końca XII wieku). W rozdziale tym uderza pewne stwierdzenie iż „**krainę zielonogórską ...pokrywała we wczesnym średniowieczu na całym obszarze pierwotna prapuszczą, zaludniona nader słabo**”. Na potwierdzenie tej tezy zostają wymienione tylko dwa grody: Krosna Odrz. i Nowogród Bobrzański, a w zdaniu następnym, nie mogąc zlekceważyć wyników badań archeologicznych, Autor wylicza odkryte grodziska w liczbie 11. Wydaje się, że w świetle zdobyczy archeologii, której Autor nie pominął, nie da się utrzymać tezy o krainie „zaludnionej nader słabo”. Grodziska jako przeszłość grodów, to też mieszkających w nich ludzi. Mając na uwadze ilość grodzisk, chyba trudno utrzymywać, że kraina zielonogórska, leżąca przy strefie przygranicznej, a więc częściej narażona na niepokoje i niebezpieczeństwa wojen, była niezmiernie rzadko zasiedlona. Mimo rzeczywistości istniejących niebezpieczeństw, krainę tę zamieszkiwało proporcjonalnie nie mniej osadników niż ziemie leżące nieco dalej od strefy przygranicznej. Podstawowym argumentem pozostaje przecież stosunkowo duża ilość grodzisk.

Rozdział III omawiający rozwój osadnictwa i zmiany krajobrazu w okresie tzw. kolonizacji na prawie niemieckim (od pocz. XIII do połowy XV wieku), ze względu na objętość materiału źródłowego, pozwala Autorowi na postawienie tezy o zasadniczym przełomie w stosunkach osadniczych i społeczno-gospodarczych, co z kolei wpłynęło w sposób istotny na przeobrażenia i zmiany krajobrazu. Ilość osad powstałych w tym czasie, znacznie przewyższała nie tylko poprzedni okres, ale i okresy późniejsze.

Dobrze się jednak stało, że Autor nie omieszczał, mówiąc o kolonizacji niemieckiej, podkreślić, iż charakter etniczny omawianego obszaru, pozostał polski ze względu na duży udział osadników polskich uczestniczących w kolonizacji. Cytowane głosy niektórych historyków niemieckich,

stanowią obiektywne źródło faktycznego stanu rzeczy.

Rozdział IV i V stanowią przedłużenie rozdziału poprzedniego w okresie od połowy XV do XX wieku.

Każdy z wymienionych rozdziałów, kończy nader pożyteczne zestawienie tych wszystkich osad, które w danym okresie powstały. Dzięki tym zestawieniom, czytelnik otrzymuje jasny obraz rozwoju osadnictwa i w ślad za tym idących zmian w krajobrazie.

Nie trzeba dodawać, że znakomitym uzupełnieniem wymienionych zestawień są mapy z XVII, XVIII, XIX i XX wieku. Na szczególną uwagę zasługuje mapa obrazująca proces kurczenia się szaty leśnej krainy zielonogórskiej na tle rozwoju osadnictwa w okresie od XI do XX wieku. Pracę kończą podsumowujące całość rozważań wnioski, jeszcze raz pozwalające prześledzić drogę badawczą Autora i zamykające w lapidarnym skrócie najważniejsze wyniki dokonanej pracy.

W sumie pracę Al. Schwartza zaliczyć należy do udanych syntez ważnego, ale i rozległego zagadnienia. Ogromną wartością omawianej pracy jest jej zważywszy na konstrukcyjną i idącą za tym dużą oszczędność słowa, którego jest tyle ile wymaga tego temat. Godzi się ten fakt podkreślić, w obserwowanych dość często zjawiskach prac „przegadanych”, w których w powodzi słów, trudno doszukać się treści.

W pracy Al. Schwartza przewagę ma treść podana żywym, komunikatywnym językiem, który zapewni jej dużą poczytność. Z satysfakcją podkreślając wysokie walory merytoryczne 9 zeszytu „Biblioteki Lubuskiej”, nie sposób nie zgłosić pod adresem Wydawnictwa Poznańskiego pewnej pretensji dotyczącej szaty graficznej, szczególnie zaś przezielenionej okładki, wręcz niesmacznej. Jeżeli publikacja dotyczy Zielonej Góry, nie koniecznie książka musi tonąć w zielonych kolorach.

WŁADYSŁAW KORCZ

BOGDAN KRES

ZARYS DZIEJÓW WINIARSTWA ZIELONOGÓRSKIEGO

Poznań, Zielona Góra, 1966, s. 110.

Od kilkunastu już lat pojawiają się u nas liczne głosy, postulujące wydawanie publikacji popularno-naukowych, które by w sposób przystępny zapoznawały szerokie kręgi społeczeństwa z najnowszymi osiągnięciami naukowymi. Tym postulatom wychodzi naprzeciw coraz więcej autorów, a mimo to liczba prac popularno-naukowych jest wciąż niewystarczająca w stosunku do istniejących potrzeb. Szczególnie dotkliwie odczuwa się brak takich prac w dziedzinie humanistyki, w tym również z zakresu historii. Dlatego też z dużym zadowoleniem należy powitać fakt pojawienia się na półkach księgarskich omawianej publikacji B. Kresa, która jest dobrym przykładem popularyzacji osiągnięć naukowych. Autor w zwięzłym zarysie przedstawił nam więcej zagadnień aniżeli zapowiada tytuł. Czytelnik, który sięgnie do tej książki, pozna na jej podstawie nie tylko dzieje uprawy winorośli oraz przemysłu winiarskiego na terenie dzisiejszego województwa zielonogórskiego, ale także początki uprawy winorośli w świecie, Europie i w Polsce. To chronologiczne, geograficzne i merytoryczne rozszerzenie zakresu tematyki, stanowiące jakoby wstęp do zasadniczej części pracy, jest istotnym czynnikiem umożliwiającym lepsze zrozumienie podstawowej problematyki publikacji, zwłaszcza dla czytelnika z tymi zagadnieniami nieobeznanego. Dalsze walory pracy jak: komunikatywność i poprawność jej języka, co jest sprawą niezwykle ważną w rozprawach popularnych, oraz przejrzysta konstrukcja i jasność wykładu, pozwalają ją zakwalifikować do grupy bardziej pożytecznych publikacji popularno-naukowych w naszym kraju.

Recenzowana praca jest zgodnie z intencją autora tylko zarysem zielonogór-

kiego winiarstwa, stąd też, rzecz rozumiała, nie wyczerpuje całości problematyki, lecz szkicuje tylko główne zachodzące w nim procesy techniczne, ekonomiczne, społeczne i kulturalne. Przy bardziej wyężonej kwerendzie archiwalnej i bibliotecznej¹⁾ można by zapewne znaleźć jeszcze wiele dodatkowych interesujących faktów, które by rozszerzyły zakres posiadanej przez nas wiedzy o winiarstwie dzisiejszego województwa zielonogórskiego i pozwoliły na rozwiązanie jeszcze dalszych nurtujących już badacza naukowego kwestii, ale taka rozprawa byłaby mało „strawna” dla czytelnika niespecjalisty. Wybrana więc przez autora koncepcja, jedna z wielu możliwych, jest ze względu na charakter publikacji jak najbardziej słuszna.

Konstrukcja pracy, mimo na ogół jej jasności nasuwa kilka drobnych uwag krytycznych. Autor, mówiąc o początkach uprawy winorośli w Polsce, niepotrzebnie przytacza i analizuje pewne fakty z połowy XIX wieku, kiedy to już niektóre ośrodki winiarstwa zaczęły podupadać. Nadto praca zyskałaby sporo na czytelności przez lepsze usystematyzowanie wywodów w rozdziałach: rozwój winiarstwa zielonogórskiego od XVI wieku do roku 1945 oraz zielonogórski przemysł winiarski w Polsce Ludowej. Są to drobne potknięcia nie osłabiające podstawowych walorów publikacji.

Wartość książki podnoszą znacznie zawarte w niej liczne ilustracje oraz tabele statystyczne i wykresy. Bez niektórych ilustracji trudno byłoby zrozumieć część opisów przeobrażeń w technice przemysłu winiarskiego. Z tabel statystycznych jedynie zamieszczona na stronie 37 jest niezbyt precyzyjnie zredagowana.

¹⁾ Warto zwrócić uwagę na pominięcie przez autora między innymi następujących, dotyczących tematu pracy pozycji bibliograficznych: *Der Mostertrag in Preussen Zeitschrift des königlichen preussischen statistischen Bureau*, R. XLV, 1905, R. LIV, 1914; R. LV, 1915; *Der Weinbau Preussens 1890. Zeitschrift des königlichen preussischen statistischen Bureau*, R. XXXII, 1892; *Reetz W., Eine Wanderung durch das Posener Weinland. Aus dem Posener Lande*, R. II, 1907.

Słabszą natomiast stroną recenzowanej rozprawy jest nie dość dokładnie przeprowadzona korekta, stąd też sporo w niej tak zwanych błędów literowych, zwłaszcza w tekście niemieckim.

Rozprawa B. Kresa o zielonogórskim winiarstwie rozbudziła poważnie ambicje poznawcze u wielu jej czytelników, stąd też z dużym zainteresowaniem będą oni zapewne oczekiwać opracowywanej obecnie przez tego samego autora, wyczerpującej naukowej monografii o dziejach przemysłu winiarskiego na terenie dzisiejszego województwa zielonogórskiego.

CZESŁAW ŁUCZAK

ADAM KOŁODZIEJSKI

ROZWÓJ ARCHEOLOGII NA TERENIE WOJEWÓDZTWA ZIELONOGÓRSKIEGO W DWUDZIESTOLECIU POLSKI LUDOWEJ

Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra,
s. 143, 5 map, 9 planów, 31 fotografii.

Praca powyższa poświęcona podsumowaniu wyników prac archeologicznych i ich popularyzacji na terenie województwa zielonogórskiego, wypełnia jednocześnie lukę w obrazie badań okresu po II wojnie światowej na omawianym terenie. Punktem wyjścia są badania archeologiczne, których intensyfikacja przypada na lata 1954 — 1960, kiedy to równolegle do prac prowadzonych przez ośrodki centralne włączył się zielonogórski ośrodek archeologiczny. Autor nie ograniczył jednak swych poszukiwań jedynie do tego okresu. Zrekonstruował sumiennie także wcześniejsze przedsięwzięcia archeologów na tym terenie.

Zagadnienie to zasługuje na specjalne podkreślenie, unaocznia bowiem olbrzymi wkład pracy autora. Zważyć bowiem trzeba, że dotychczasowa wiedza nasza o odkryciach i badaniach archeologicznych na Ziemi Lubuskiej w pierwszych la-

tach powojennych była więcej niż znikoma. Odnosnie do tego okresu nie posiadamy prawie żadnych materiałów w archiwach zielonogórskich. Nie dysponuje nimi także najbogatsze dla terenów zachodniej Polski archiwum Muzeum Archeologicznego w Poznaniu. Obok tych założeń idących w kierunku przekazania potomnym w krótki, skondensowany sposób wysiłków archeologów w latach 1945 — 1965, stawia sobie autor inny jeszcze cel — dostarczenie społeczeństwu **archeologicznych dowodów słowiańskości i polskości tego terytorium w wykazaniu błędów przedwojennych teorii niemieckiej archeologii.**

Czy cel został osiągnięty?

Autor podzielił całość pracy na 5 rozdziałów, zamykając ją w zakończeniu wnioskami. **Badania zwiadowcze** — to tytuł pierwszego rozdziału (aczkolwiek bez numeracji, tak jak i pozostałe rozdziały). Omówiono w nim w układzie chronologicznym prace powierzchniowe i zbliżone do nich zapoczątkowane na Ziemi Lubuskiej już w 1946 roku.

Podkreślono tu działalność badaczy z ośrodków poznańskiego, łódzkiego, a pod koniec rozdziału, udział archeologów zielonogórskich. Jak wynika z dalszych części pracy, zwiadowcze badania określały nie tylko charakter obiektu, ale były właściwie punktem wyjścia do planowych poszukiwań stacjonarnych.

Rozdział następny omawia prowadzone na Ziemi Lubuskiej w latach 1948 — 1965 **badania ratownicze.** Taki jest też tytuł rozdziału. Przez badania ratownicze, jak należy sądzić rozumie autor przede wszystkim prace zabezpieczające, krótkotrwałe na najbardziej zagrożonych zniszczeniem obiektach.

W następnym wreszcie rozdziale mowa jest o **systematycznych badaniach wykopaliskowych.** Pod tym tytułem omówił autor wszystkie inicjatywy podejmowane w tym zakresie, zarówno przez Polską Akademię Nauk, muzea jak i konserwatorów zabyt-

ków. Także i tu zastosowano chronologiczny układ pracy, co z pewnością wpłynęło na jej przejrzystość.

Wymienione w trzech powyższych rozdziałach stanowiska archeologiczne pojawiają się przed oczyma czytelnika po raz wtóry w rozdziale czwartym — **Problematyka i wyniki badań.**

W części wstępnej tego rozdziału autor dzieli cały okres na trzy podokresy odpowiadające latom:

- a) 1945 — 1954,
- b) 1954 — 1960,
- c) 1960 — 1964.

Dalej omawia stan badań nad obiektami z różnych epok i kultur (paleolit, mezolit, neolit itp.), wskazując na brak proporcji pomiędzy badaniami nad okresami wcześniejszymi a wczesnym średniowieczem. Prawie 13 stron poświęcono omówieniu wyników prac wykopaliskowych na cmentarzyskach i osadach ludności kultury łużyckiej, by następnie przekazać czytelnikowi efekty osiągnięte na stanowiskach z okresu wpływów kultury prowincjonalno-rzymskiej. Najwięcej miejsca poświęcono jednak wczesnemu średniowieczu, uwypuklając znaczenie osiągniętych rezultatów w badaniach Krosna, Międzyrzecza, Santoka i szeregu mniej znanych, lecz nie mniej docenianych stanowisk obronnych z okresu kształtowania się państwa polskiego.

Dopełnieniem omówionych wyżej rozdziałów jest rozdział następny przedstawiający działalność upowszechnieniową. W tej części pracy autor omawia też krótko akcje zabezpieczenia zbiorów archeologicznych na terenie województwa zielonogórskiego (?).

Na następnych stronicach widzimy przegląd organizowanych od 1945 roku wystaw archeologicznych, stosunkowo dokładny wykaz odczytów o tematyce archeologicznej oraz inne formy popularyzacji wie-

dzy o przeszłości regionu. Rozdział ten zakończony został dosyć optymistycznym akcentem o nadążaniu działalności upowszechnieniowej za rozwojem badań archeologicznych.

Po przeczytaniu wstępu pracy, czytelnik uważnie śledzący za autorem dwudziestoletni okres badań archeologicznych na terenie województwa zielonogórskiego, dotrze wreszcie do ostatnich stronic książki, na których będzie szukał odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób uzyskane wyniki dostarczą nauce i społeczeństwu dowodów słowiańskości i polskości Środkowego Nadodrza? Odpowiedzi na to pytanie szukać będzie czytelnik tym bardziej, że na próbę rozwiązania tego problemu uczulił go sam autor na wstępie pracy.

To co dla archeologa będzie jasne i czytelne (wystarczy często chronologia, krótki opis obiektu i ważniejszych zabytków) nie zawsze zrozumiałym będzie dla czytelnika — miłośnika tej nauki.

I tu wreszcie dotykamy, naszym zdaniem, sprawy najważniejszej. Jak wynika z przedstawionej całości praca A. Kołodziejskiego nie posiada wyraźnie określonego charakteru. Naszym zdaniem jest to praca, mimo zachowanych wymogów warsztatowych fachowca, popularno-naukowa. Z taką jej klasyfikacją zgadza się zresztą sam autor (patrz wstęp). Dlatego też niedociągnięciem pierwszoplanowym jest nie dość silne podkreślenie tych stanowisk, uwypuklenie materiału wykopaliskowego, który by posiadał bardziej przekonującą wymowę. Dla profesjonalisty fakt odkrycia i przebadania znanego stanowiska kultury przeworskiej jest często wystarczającym dowodem, dla laika jest to tylko jeszcze jedno prehistoryczne znalezisko.

Wprawdzie autor na str. 79 wspomina o uzyskanych dowodach słowiańskości, robi to jednak bardzo nieśmiało.

Szukając wśród wielu pozytywów omawianej pozycji niedociągnięć, zwrócić mu-

simy uwagę na sam układ pracy. Wydaje się, że wyliczony na wstępie podział badań archeologicznych, ich nomenklatura, stosowana nie zawsze zresztą konsekwentnie wg założeń autora, musi także wprowadzać pewne wątpliwości. Nie bardzo wiemy czy autor utożsamia badania ratownicze i zwiadowcze, jaką widzi różnicę między sondażem a badaniami stacjonarnymi itp. Usprawiedliwieniem w tej kwestii jest z pewnością brak z góry ustalonego nazewnictwa, a kryteria określające rodzaje prac badawczych są dotąd niejednolite.

Mimo tego rozdział omawiający problematykę i stan badań umieszczony na wstępie pracy, byłby z pewnością wpływał na jej większą przejrzystość.

Stosowana przez autora retrospekcja, konieczna przy przyjętym obecnie układzie, byłaby zbyt duża gdyby omówiono pod koniec rozdziałów 1, 2 i 3 osiągnięte wyniki.

Spostrzeżenia nasze odnośnie ujemnych stron pracy A. Kołodziejskiego nie powinny jednak żadną miarą dyskredytować wysiłków autora i podważać wartości pracy. Jest to pierwsza, pionierska praca, z której czerpać będzie każdy pragnący uzyskać obraz historii badań archeologicznych na terenie województwa zielonogórskiego.

Na koniec kilka uwag natury edytorskiej. Wydaje się, że umiejscowienie przypisów na końcu pracy jest mniej czytelne i obecnie bardzo rzadko stosowane. Pewnym nieporozumieniem jest też rozbieżność w tytule pracy (na okładce: **Rozwój archeologii na terenie województwa zielonogórskiego w dwudziestolecu Polski Ludowej**, zaś na tronie tytułowej: **Rozwój archeologii województwa zielonogórskiego w dwudziestolecu Polski Ludowej**) bez znaczenia dla czytającego, ważna zaś dla bibliografii. Autorem projektu pomysłowej okładki jest art. plastyk — Witold Cichacz.

BOGDAN KRES

PRACA ZBIOROWA

Z DZIEJÓW POLSKOŚCI NA ZIEMI LUBUSKIEJ

Lubuskie Towarzystwo Kultury,
Zielona Góra — 1966

Każde nowe wydawnictwo ukazujące się w Zielonej Górze wzbudza zrozumiałe zainteresowanie. W pierwszym rzędzie przez wzgląd na próby dopracowania się własnej tradycji edytorskiej. W tej dziedzinie wydaje się, że Zielona Góra cierpiała (i chyba jeszcze cierpi) na niezbyt uzasadniony kompleks niższości wobec innych ośrodków.

Dlatego też dobrze się stało, że Lubuskie Towarzystwo Kultury zainaugurowało wydawanie nowej serii pod nazwą „Zeszytów Lubuskich”.

Istnieje również społeczna potrzeba publikacji prac popularnych, które winny spełniać wielorakie funkcje. Obok więc funkcji typowo popularyzacyjnych „Zeszyty” winny służyć pomocą kadrze oświatowej i kulturalnej skupionej w szkołach i innych placówkach kulturalno-oświatowych.

Zeszyt 1, który został wydany przez Lubuskie Towarzystwo Kultury, przy współpracy Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich, Polskiego Towarzystwa Historycznego i Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, poświęcony został dziejom polskości na Ziemi Lubuskiej. Pozornie wydawałoby się, że tematyka polskości Ziemi Lubuskiej znalazła już wiele miejsca w publikacjach lubuskich.

Tematy 1 zeszytu mają jednak inny charakter. Są świeże, dotychczas w zasadzie nie znane szerszemu ogółowi.

Na treść zeszytu składają się artykuły: Adama Kołodziejskiego **Problematyka Tysiąclecia w badaniach archeologicznych na Ziemi Lubuskiej**, Władysława Korcza **Ziemia Lubuska w średniowiecznej historiografii polskiej**, Jana Muszyń-

skiego **O polskiej historycznej architekturze i sztuce na Ziemi Lubuskiej** i Wiktora Lemiesza **O prasie polskiej na Ziemi Lubuskiej w dwudziestoleciu międzywojennym**.

Całość zbioru doskonale scharakteryzował we wstępie prof. dr Juliusz Bar-dach, pisząc że:

„zajmuje się różnymi aspektami przeszłości, tymi w szczególności, w których znalazła wyraz polskość tej ziemi. Jest to historia zaangażowana, świadoma swych zadań, służąca celom popularyzacji, umacnianiu więzi ludności — tej autochtonicznej ze Złotowa i Babimojszczyzny i tej napływowej z Zielonej Góry i Sulęcina, z prastarą ziemią piastowską, która jest i na zawsze zostanie ich ziemią”.

Umieszczenie w zbiorze pracy Adama Kołodziejskiego było wydaje się szczęśliwym pociągnięciem. Przyjęło się ogólnie, że lubuskie środowisko archeologów jest bardzo aktywne. W kołach naukowych to środowisko ma już ustaloną rangę.

Szerokie kręgi społeczeństwa Ziemi Lubuskiej nie były dotychczas informowane o wynikach prac, poza sporadycznymi wzmiankami w prasie i to często o charakterze sensacyjnym, oraz poza wydaniem w bieżącym roku przez Lubuskie Towarzystwo Naukowe również Adama Kołodziejskiego pracy **Rozwój archeologii na terenie województwa zielonogórskiego w dwudziestoleciu Polski Ludowej**.

Autor w przystępny sposób stara się przekonać czytelników, że archeologia niekoniecznie musi być dziedziną nauki niezrozumiałą dla niewtajemniczonych. A. Kołodziejski ponadto określa cele badań archeologicznych na Ziemi Lubuskiej z których najważniejszymi są: **u d o w o d n i e n i e** prawdy o ciągłości osadnictwa słowiańskiego oraz **u d o w o d n i e n i e**, że ziemie na których przebywamy były słowiańskimi przed okresem piastowskim.

Już samo sformułowanie tematu artykułu Władysława Korcza wskazuje na jego atrakcyjność. Dotychczas bowiem poza sformulowanym w „Dziejach Polski” „marzeniem” Długosza, używanym zresztą często w postaci sloganu o charakterze politycznym, miejsce Ziemi Lubuskiej w historiografii nie było zbyt dobrze znane.

Przypomina więc Władysław Korcz nie tylko Długosza, Galla Anonima czy mistrza Kadłubka, lecz również Geografa Bawarskiego, Thietmara, kroniki śląskie i kronikę wielkopolską. Na marginesie należy życzyć sobie, aby rozpoczęta praca nad miejscem Ziemi Lubuskiej w historiografii nie została na tym zakończona. Istnieje chyba konieczność aby zwrócić uwagę na historyków 19-wiecznych. (Alfons Parczewski i inni).

Praca Jana Muszyńskiego jest niejako kontynuacją pracy Adama Kołodziejskiego. Jan Muszyński w swym artykule omawia rolę badań architektoniczno-urbanistycznych w dowodzeniu naszych praw do Ziemi Zachodnich. Zajmuje się więc pozostałościami kultury materialnej wytworzonej już w okresie trwania państwowości polskiej na Ziemi Lubuskiej. Autor w konkluzji dochodzi do wniosku, że istnieją ścisłe związki między rozplanowaniem miast Ziemi Lubuskiej i Wielkopolski, co sugeruje z kolei wniosek, że załączki większości z obecnych miast, wprawdzie nie w postaci miast już ukształtowanych, powstały w okresie piastowskim. Wskazuje również na powiązanie sztuki lubuskiej wszystkich epok ze sztuką polską.

Kończącą część pracy autor poświęca omówieniu osiągnięć w dziedzinie konserwacji zabytków w województwie zielonogórskim.

Dotychczasowe wiadomości o prasie polskiej wychodzącej w Niemczech w okresie międzywojennym były bardzo fragmentaryczne. Wiktor Lemiesz w swym artykule nie tylko informuje o istnieniu cza-

sopism, o ilości prenumeratorów w poszczególnych miejscowościach. Stara się pokazać ogrom pracy koniecznej przy redagowaniu poszczególnych czasopism wobec zorganizowanej kontrakcji ze strony Niemców. Autor daje poza tym kilka przykładów zaangażowania redakcji czasopism w obronę Polaków, które świadczą nie tylko o bezkompromisowości, lecz również o koniecznej w tych warunkach umiejętności prowadzenia gry dyplomatycznej.

Na zakończenie kilka uwag natury technicznej. Pewne opory wzbudza szata graficzna wydawnictwa, jak również roz-

mieszczenie i wielkość czcionek na stronie tytułowej. Poza tym wydaje się, że w samym tekście cytaty winny być wyeksponowane odrębną czcionką. Dyskusyjny jest również sam układ pracy, gdyż chyba słuszniejszym byłoby umieszczenie artykułów Adama Kołodziejskiego i Jana Muszyńskiego w pierwszej kolejności, omawiają one bowiem świadectwa kultury materialnej i stanowią pewną całość, a następnie artykułów Wł. Korcza i Wiktora Lemiesza.

W sumie „Zeszyt Lubuski nr 1” jest wydawnictwem na pewno udanym.

JOACHIM BENYSKIEWICZ

III.
M A T E R I A Ł Y
I W Y D A R Z E N I A

KRONIKA

KRONIKA LUBUSKIEGO TOWARZYSTWA NAUKOWEGO

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE powstało w początkach 1964 r. w wyniku realizacji jednej z wielu inicjatyw społecznych i dążeń władz w sprawie utworzenia na Ziemi Lubuskiej własnego środowiska naukowego. Potrzebę tę dyktował fakt stosunkowo słabego i doraźnego zainteresowania problematyką lubuską przez naukowców z ośrodków akademickich, dyktowały potrzeby społeczno-gospodarcze, jako że nauka wkraczała coraz bardziej w problematykę współczesności, warunkowała dalszy rozwój i postęp społeczno-gospodarczy. Województwo zielonogórskie nie posiadając na tym terenie wyższej uczelni czy też instytutu naukowego nie było objęte systematycznymi badaniami naukowymi. Prace naukowców, głównie historyków i archeologów, Poznania czy Krakowa dotyczyły przede wszystkim problemów przeszłości historycznej ziem wchodzących w skład obecnego województwa zielonogórskiego. W tej sytuacji aktyw społeczny i władze województwa zgodnie postulowały powołanie takiej instytucji naukowej, która koordynowałaby działalność badawczo-naukową, czyniłaby starania w celu zainteresowania problematyką lubuską i pozyskania dla systematycznych prac badawczych pracowników naukowych, podjęłaby próbę kształcenia własnej kadry naukowej związanej z regionem lubuskim na stałe. Taką instytucją miał być Ośrodek Badawczo-Naukowy przy Lubuskim Towarzystwie Kultury, przejęty następnie przez LTN.

Dlatego w kronice uwzględniono i te wydarzenia, które poprzedziły powstanie Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, ale wiązały się z kształtowaniem środowiska naukowego. Pierwsze oficjalne przedsięwzięcia w tej dziedzinie notuje się w 1958 r. okres po 1958 r. to okres dyskusji i polemik, to jeden z etapów, który zamyka fakt powołania Ośrodka Badawczo-Naukowego przy LTK, jednak dyskusje na temat samodzielnej placówki naukowej trwają do roku 1964.

ROK 1958

- MARZEC (22) — narada w Zielonej Górze w sprawie badań naukowych i rozwoju środowiska naukowego na Ziemi Lubuskiej. Udział w naradzie wzięli: pracownicy nauki z Poznania, Warszawy i Wrocławia, przedstawiciel KC PZPR tow. prof. Antoni Łyżwański, przedstawiciel PAN prof. dr Witold Hensel, władze woj. zielonogórskiego.

ROK 1962

- KWIECIEŃ (4) — posiedzenie egzekutywy KW i powołanie komisji dla opracowania materiałów nt. stanu i perspektyw badań naukowych w woj. zielonogórskim.

- (8) — plenarne posiedzenie Rady LTK i podjęcie uchwały o powołaniu do życia Ośrodka Badawczo-Naukowego przy LTK.

- (29) — spotkanie I sekretarza KW Tadeusza Wieczorka z prezydium LTK, które przedstawiło całokształt spraw związanych z utworzeniem Ośrodka Badawczo-Naukowego przy LTK.

- CZERWIEC (1) — Ośrodek Badawczo-Naukowy LTK rozpoczął swoją działalność w lokalu Stacji Naukowej PTH w gmachu Muzeum Okręgowego, w którym mieści się do tej pory. Sekretarzem naukowym Ośrodka został mgr Jan Muszyński.

- powstanie zespołu prawa finansowego pod kierownictwem naukowym prof. dr Jana Zdzitowieckiego i dr Andrzeja Komara.

- powstanie zespołu szkolnictwa i kultury pod kierownictwem prof. dr Zdzisława Grota.

- powstanie zespołu historii gospodarczej pod kierownictwem prof. dr Czesława Łuczaka.

- powstanie zespołu psychologii pod kierownictwem prof. dr Bolesława Hornowskiego.

- powstanie zespołu archeologicznego pod kierownictwem doc. dr Bogdana Kostrzewskiego.

- powstanie zespołu architektury i urbanistyki pod kierownictwem doc. dr Andrzeja Domańskiego.

- powstanie zespołu socjologii kultury pod kierownictwem dr Sława Krzemienia.
- powstanie zespołu historii Polski Ludowej pod kierownictwem prof. dr Jana Wąsickiego.
- powstanie zespołu przemysłu kluczowego pod kierownictwem doc. dr Józefa Popkiewicza.

LIPIEC (23) — przedstawienie spraw związanych z utworzeniem i działalnością Ośrodka Badawczo-Naukowego LTK Prezydium WRN przez kierownictwo Wydziału Kultury PWRN.

WRZESIEŃ (26) — posiedzenie egzekutywy KW, na którym komisja przedłożyła informację o swej działalności i memoriał „Stan i perspektywy badań naukowych w woj. zielonogórskim”.

ROK 1963

STYCZEŃ — posiedzenie Komisji Kultury i Nauki KW w sprawie statutu Lubuskiego Ośrodka Badawczo-Naukowego.

MAJ (22) — posiedzenie egzekutywy KW i podjęcie uchwały „W sprawie rozwoju badań naukowych i kadry naukowej w woj. zielonogórskim”.

PAŹDZIERNIK — posiedzenie Komisji Kultury i Nauki KW: ocena przygotowań do zjazdu założycielskiego LTN,

- ukazała się praca Henryka Piotrowskiego **Przestępczość nieletnich i jej przyczyny**.

ROK 1964

LUTY (22) — powołanie do życia Lubuskiego Towarzystwa Naukowego w Zielonej Górze na I Zejeździe Założycielskim. Udział w Zejeździe wzięło 112 osób w tym: pracownicy nauki, reprezentujący różne ośrodki akademickie: Poznań (12), Warszawa (2), Kraków (3), Wrocław (5), Olsztyn (1), Szczecin (1), młodzi pracownicy i aktywi lubuski, przedstawiciel PAN dr Michał Gniazdowski, władze województwa z I sekretarzem KW Tadeuszem Wieczorkiem oraz przewodniczącym PWRN Janem Lembasem.
Przemówienie okolicznościowe wygłosił Tadeusz Wieczorek — Zjazdowi przewodniczył przewodniczący Prez. WRN Jan Lembas.

I sekretarz KW. Sprawozdanie z prac przygotowawczych do powołania LTN złożył mgr Jan Muszyński.

W dyskusji zjazdowej głos zabrali:

prof. dr Rudolf Śmiałowski z Krakowa,
prof. dr Jan Wąsicki z Poznania,
doc. dr Józef Popkiewicz z Wrocławia,
dr Michał Gniazdowski z Warszawy,
prof. dr Michał Szczaniecki z Poznania,
dr Sław Krzemień z Warszawy,
prof. dr Zbigniew Jasicki z Poznania,
dr Elżbieta Dąmbska z Krakowa,
prof. dr Władysław Czapliński z Wrocławia,
doc. dr Bogdan Kostrzewski z Poznania,
doc. dr Andrzej Domański z Krakowa,
prof. dr Stanisława Zajchowska z Poznania,
prof. dr Józef Burszta z Poznania,
prof. dr Maksymilian Kranz z Poznania,
mgr Jerzy Sikora z Olsztyna,
dr Monika Gruchmanowa z Poznania,
dr Wiesław Sauter z Zielonej Góry,
prof. dr Bolesław Hornowski z Poznania,
mgr Grzegorz Chmielewski z Zielonej Góry.

Na zakończenie dyskusji głos zabrał Jan Lembas — przewodniczący PWRN.

Zjazd podjął dwie uchwały:

1. O powołaniu Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, oraz przyjęciu Statutu Towarzystwa,
2. O powołaniu Ośrodka Badawczo-Naukowego, wysokości składki członkowskiej, planach pracy, zobowiązaniach finansowych i powołaniu kolegium redakcyjnego Rocznika Lubuskiego.

Prezesem Towarzystwa został prof. dr Jan Wąsicki, wiceprezesem dr Edmund Stuczyński, wybrani:

dr Michał Gniazdowski, doc. dr Bogdan Kostrzewski, prof. dr Bolesław Hornowski, doc. dr Andrzej Domański, doc. dr Józef Popkiewicz, mgr Tadeusz Gielo, mgr Jan Muszyński, mgr Zbigniew Krzyżaniak, mgr Władysław Korcz, mgr Józef Grzelak, dr Czesław Matusiewicz.

Prezydium LTN odbyło w tym samym dniu pierwsze posiedzenie i podjęło uchwałę: o powołaniu na sekretarza Towarzystwa mgr Jana Muszyńskiego, o zatwierdzeniu regulaminu Ośrodka Badawczo-Naukowego, o powołaniu na kierownika Ośrodka mgr Jana Muszyńskiego.

Działalność naukowo-badawcza LTN prowadzona jest w wydziałach (nauk społecznych, nauk rolniczych, nauk technicznych) i komisjach.

Od dnia 22 lutego 1964 r. działały komisje:

komisja psychologii — kier. naukowy prof. dr Bolesław Hornowski, sekretarz dr Czesław Matusiewicz,

komisja archeologiczna — kier. naukowy doc. dr Bogdan Kos-trzewski, sekretarz mgr Adam Kołodziejski,

komisja historii — kier. naukowy prof. dr Jan Wąsicki, sekretarz mgr Joachim Benyskiewicz,

komisja kultury — kier. naukowy dr Sław Krzemięń, sekretarz mgr Andrzej Czarkowski,

komisja oświaty — kier. naukowy prof. dr Zdzisław Grot, sekretarz mgr Bronisław Ratuś,

komisja architektury i urbanistyki historycznej — kier. naukowy doc. dr Andrzej Domański, sekretarz mgr Jan Muszyński,

komisja historii gospodarczej — zespół ekonomiczny — kierownik naukowy doc. dr Józef Popkiewicz, sekretarz mgr Włodzimierz Apenit,

zespół historii gospodarczej — kier. naukowy prof. dr Czesław Łuczak, sekretarz mgr Bogdan Kres.

KWIECIEŃ (13) — Posiedzenie Prezydium LTN: ustalenie struktury organizacyjnej Towarzystwa i przyjęcie planu pracy na r. 1964.

CZERWIEC (1) — Posiedzenie Prezydium LTN: omówienie organizacji sesji naukowej na temat perspektyw rozwoju ekonomicznego woj. zielonogórskiego.

PAŹDZIERNIK (9) — Posiedzenie Prezydium LTN: przyjęcie założeń do planu na r. 1965.

LISTOPAD — Utworzenie **komisji geografii ekonomicznej**, kier. naukowy prof. dr Stanisława Zajchowska, sekretarz mgr Jan Stanisławczyk,

GRUDZIEŃ — Utworzenie **komisji chemii**, kier. naukowy prof. dr Maksymilian Kranz, sekretarz mgr Mikołaj Starynowicz,

(11) — Utworzenie **komisji etnograficznej**, kier. naukowy prof. dr Józef Burszta, sekretarz mgr Barbara Kołodziejska.

(15) — Posiedzenie Komisji Kultury i Nauki KW na temat działalności LTN.

ROK 1965

STYCZEŃ — Posiedzenie Komisji Kultury i Nauki KW: analiza planu wydawniczego LTN na 1965 r.

— Utworzenie **komisji geograficzno-geologicznej**, kier. naukowy prof. dr Bogumił Krygowski, sekretarz mgr Jan Stanisławczyk.

(29 — 30) — Sesja naukowa w Zielonej Górze i Gorzowie zorganizowana z okazji 20 rocznicy wyzwolenia Ziemi Lubuskiej z inicjatywy Od-

działu PTH i Stacji Naukowej PTH przy udziale WKFiN i LTN. Referaty wygłosili: prof. dr Jan Wąsicki — **Koncepcja rad narodowych w programie PPR i obozu lewicy**, dr Kazimierz Sobczak — **Operacje wojskowe na Ziemi Lubuskiej w 1945 r.**, mgr Władysław Korcz — **Tradycje polskości na Ziemi Lubuskiej**, dr Wiktor Lemiesz — **Rola byłych polskich robotników przymusowych i b. jeńców w zagospodarowaniu Ziemi Lubuskiej**, mgr Adam Markusfeld — **Organizacja życia politycznego w woj. zielonogórskim w latach 1945—1948**, dr Hieronim Szczegóła — **Z działalności organizacji młodzieżowych w latach 1945—1948**, Początki władzy ludowej na Ziemi Lubuskiej, mgr Romuald Mejnartowicz — **Walka z reakcyjnym podziemiem na Ziemi Lubuskiej w latach 1945—1948**, mgr Joachim Benyskiewicz — **Zmiany w położeniu ludności rodzimej w okresie powojennym**, Adolf Trznadel — **Zmiany w podziale administracyjnym na Ziemi Lubuskiej**, mgr Franciszek Pastwa i mgr Zygmunt Misiołek — **Zasiedlenie Ziemi Lubuskiej w latach 1945—1948**, mgr Edward Dąbrowski — **Badania archeologiczne nad wczesnym średniowieczem w woj. zielonogórskim**, mgr Jan Muszyński — **Organizacja życia naukowego na Ziemi Lubuskiej**, dr Alfred Kucner i mgr Marian Pietrzak — **Charakterystyka zasobów archiwalnych w Wojewódzkim Archiwum Państwowym i Archiwum KW PZPR w Zielonej Górze**.

W dyskusji głos zabrali: prof. dr Michał Szczaniecki, płk. Gmyrek mgr Wł. Korcz. Okolicznościowe przemówienie wygłosili: Tadeusz Wieczorek — I sekretarz KW PZPR, prof. dr Juliusz Bardach — przedstawiciel PAN.

MARZEC (19,20) — Sesja naukowa na temat dorobku Polski Ludowej w dziedzinie kultury i literatury ze szczególnym uwzględnieniem problemów Ziemi Lubuskiej. W sesji wzięło udział: w pierwszym dniu 197 osób, w drugim 272 osoby. Współorganizatorami tej sesji były oddziały Związku Literatów Polskich i Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza. Referaty wygłosili: prof. dr Eugeniusz Sawrymowicz — **Główne tendencje prozy polskiej w okresie XX-lecia Polski Ludowej**, dr Andrzej Lam — **Kierunki rozwoju współczesnej poezji polskiej**, dr Sław Krzemień — **Ojak — Spór o model kultury regionalnej w polskiej socjologii współczesnej**, mgr Stanisław Witold Balicki — **Rozwój dramaturgii w XX-leciu PRL**, red. Wilhelm Szewczyk — **Zielonogórskie środowisko literackie na tle rozwoju literackiego Nadodrza**, mgr Andrzej Czarkowski — **Kształtowanie się środowisk twórczych woj. zielonogórskiego**, Janusz Koniusz — **Spółeczny ruch kulturalny w woj. zielonogórskim**.

W dyskusji głos zabrali: mgr Joachim Benyskiewicz, mgr Eugeniusz Jakubaszek, mgr Wojciech Sadowski, dr Czesław Matusewicz, mgr Bogdan Kres, Stefan Komar, mgr Andrzej Czarkowski, mgr Halina Byszewska.

CZERWIEC — Utworzenie **komisji psychiatrii społecznej**, kier. naukowy doc. dr Stanisław Dąbrowski, sekretarz dr Stanisław Szwedkowicz.

- (9) — Posiedzenie Prezydium LTN: powołanie komitetu redakcyjnego Rocznika Lubuskiego i komisji wydawniczej oraz zatwierdzenie sekretarzy komisji, Przyjęto 49 nowych członków Towarzystwa.

SIERPIEŃ — Ukazanie się **Zeszytu I Materiały komisji archeologicznej LTN**.

PAŹDZIERNIK (8-9) — Sesja naukowa w Głogowie poświęcona wynikom badań architektoniczno-archeologicznych prowadzonych w Głogowie, zorganizowana przy udziale Ministerstwa Kultury i Sztuki, Politechniki Wrocławskiej i PWRN Zielona Góra.

Referaty wygłosili: doc. dr Tadeusz Kozaczewski — **Głogów lewobrzeżny w świetle wykopalisk**, i **Badania w kolegiacie głogowskiej**, prof. dr Marian Haisig — **Herb miasta Głogowa w świetle zabytków**, dr Tadeusz Lalik — **Powstanie kolegiaty w Głogowie**, dr Ryszard Stus — **Zaprawy w budowlach Głogowa**, dr Hieronim Szczegółka — **Księstwo Głogowskie**, mgr Stanisław Kowalski — **Romańska bazylika św. Mikołaja**, mgr Edward Dąbrowski — **Chronologia i charakter nawarstwień kulturowych lewobrzeżnego Głogowa w świetle dotychczasowych prac wykopaliskowych**.

W dyskusji głos zabrali: mgr Krystyna Klęsk, doc. dr Henryk Münch, prof. dr Kazimierz Żurowski, dr Tadeusz Zagrodzki, prof. dr Marian Haisig, mgr Marian Paździor, doc. dr Tadeusz Kozaczewski, dr Wacław Korta, mgr Bohdan Gierlach, dr Janusz Kębłowski, mgr Władysław Korcz, mgr Edward Dąbrowski. W dniu 8. V. w sesji uczestniczyła delegacja z Frankfurtu n/O (NRD).

- (29—30) — Sesja naukowa na temat: **Oświata na Ziemi Lubuskiej w latach 1945—1965** zorganizowana przy udziale Kuratorium OS i Okręgowego Ośrodka Metodycznego.

Referaty wygłosili: doc. dr Stanisław Michalski — **Drogi rozwojowe systemu oświatowo-szkolnego w Polsce Ludowej** (w zastępstwie autora fragmenty referatu odczytał mgr Julian Dobosz), prof. dr Stanisław Kowalski — **Rozwój nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej**, dr Wiesław Sauter — **Szkolnictwo na Ziemi Lubuskiej w okresie XX-lecia PRL**, mgr Stanisław Bielech — **Szkolnictwo zawodowe na Ziemi Lubuskiej w okresie XX-lecia PRL**, mgr Józef Głodek i mgr Bronisław Ratuś — **Kształcenie nauczycieli w woj. zielonogórskim**, mgr Stanisław Szamrej i Tadeusz Szepelak — **Niektóre zagadnienia sprawności i powszechności nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym**, mgr Józef Jeremicz — **Rozwój oświaty dorosłych w woj. zielonogórskim**, mgr Lech Birgfellner — **Wychowanie fizyczne i sport w szkolnictwie lubuskim**, mgr Stanisław Kądzierski — **Problemy wy-**

chowawcze domów dziecka na Ziemi Lubuskiej, Józef Wolanin — Perspektywy rozwoju szkolnictwa lubuskiego w latach 1965—1970.

W dyskusji głos zabrali: mgr Andrzej Czarkowski, mgr Adam Nataneł, mgr Lech Birgfellner, mgr Stanisław Kania, dr Czesław Matusiewicz, Jan Zeman, mgr Stanisław Bielech, mgr Stefania Mazurczak, prof. dr Zdzisław Grot.

- GRUDZIEŃ** — Utworzenie **komisji socjologicznej**, kier. naukowy doc. dr Adam Sarapata.
- Ukazanie się pracy Adama Kołodziejskiego **Rozwój archeologii na terenie woj. zielonogórskiego w XX-leciu PRL.**
- (8) — Sympozjum poświęcone problematyce psychologii pracy w Zielonej Górze.
Referaty wygłosili: prof. dr Bolesław Hornowski — **Współczesne problemy psychologii pracy**, dr Eugeniusz Talejko — **Problem wydajności pracy w świetle osiągnięć psychologii**, mgr Maria Czarkowska, mgr Maria Radwańska i mgr Maria Sobków — **Psychologiczne podstawy doboru pracowników**, mgr Andrzej Banaś — **Psychologia w zakładzie pracy**, dr Czesław Matusiewicz — **Moralne aspekty motywacji pracy.**
W dyskusji głos zabrali: dr Jerzy Gmura, Stanisław Jaskuła, dr Eugeniusz Talejko, mgr Maria Czarkowska, mgr Zygmunt Zadworny, mgr Maria Radwańska, dr Czesław Matusiewicz, prof. dr Bolesław Hornowski, mgr Jan Muszyński.

R O K 1966

- LUTY** (1) — Posiedzenie Komisji Kultury i Nauki KW: analiza i ocena działalności LTN.
- (5) — Posiedzenie Prezydium LTN: omówienie spraw wydawniczych i materiałów na egzekutywę KW oraz budżetu na r. 1966.
Przyjęto nowych członków Towarzystwa.
- (16) — Posiedzenie egzekutywy KW: działalność Lubuskiego Towarzystwa Naukowego. Sprawozdanie składał prezes Towarzystwa prof. dr Jan Wąsicki.
- MAJ** (7) — Posiedzenie Prezydium LTN: omówienie zagadnień współpracy z LTK i spraw wydawniczych.
- Ukazała się praca Aleksandra Schwartz **Zmiany krajobrazu krainy zielonogórskiej na tle rozwoju osadnictwa od XI do XX wieku.**

- Ukazała się praca Bogdana Kresa **Zarys dziejów winiarstwa zielonogórskiego.**

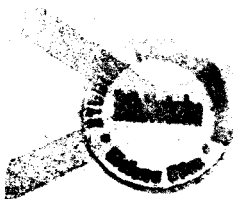
CZERWIEC (22) — Podpisanie porozumienia o współpracy, w zakresie turystyki i powołaniu pracowni regionalnych Katedry Turystyki AWF pomiędzy PWRN a AWF, przy udziale LTN.

Akademii Wychowania Fizycznego reprezentował prof. dr Zygmund Filipowicz, PWRN — przewodniczący Jan Lebas.

WRZESIEŃ (19) — Posiedzenie Prezydium LTN: omówienie spraw wydawniczych. Przyjęto 9 nowych członków.

Lubuskie Towarzystwo Naukowe otrzymało Zespołową Odznakę Tysiąclecia Państwa Polskiego, przyznaną przez Ogólnopolski Komitet F.J.N. za działalność i aktywny udział w obchodach Tysiąclecia Państwa Polskiego.

OPRACOWAŁ: S. DZIERAN



SPIS TREŚCI

Od redakcji	str. 5
-----------------------	------------------

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

1. Kultura

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ — Główne tendencje prozy polskiej w okresie XX-lecia Polski Ludowej	8
ANDRZEJ LAM — Kierunki rozwoju polskiej poezji współczesnej	19
WILHELM SZEWCZYK — Zielonogórskie środowiska literackie na tle rozwoju literackiego Nadodrza	30
ANDRZEJ CZARKOWSKI — Kształtowanie się środowisk twórczych województwa zielonogórskiego	40
JANUSZ KONIUSZ — O społecznym ruchu kulturalnym w województwie zielonogórskim	64
HIERONIM SZCZEGÓŁA — Środowisko naukowe Ziemi Lubuskiej w okresie XX-lecia PRL	88

2. Oświata

STANISŁAW MICHAŁSKI — Drogi rozwojowe systemu oświatowo-szkolnego w Polsce Ludowej	102
STANISŁAW KOWALSKI — Rozwój nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej	138
WIESŁAW SAUTER — Rozwój szkolnictwa w województwie zielonogórskim w latach 1945-1964	159
STANISŁAW SZAMREJ — Niektóre zagadnienia sprawności i powszechności nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym w województwie zielonogórskim	182
STANISŁAW KĄDZIŁSKI — Problemy opiekuńczo-wychowawcze domów dziecka na Ziemi Lubuskiej	187
STANISŁAW BIELECH — Szkoły zawodowe na Ziemi Lubuskiej w latach 1945-1965	202
JÓZEF GŁÓDEK, BRONISŁAW RATUŚ — Kształcenie nauczycieli w województwie zielonogórskim w latach 1945-1965	218
LECH BIRGFELLNER — Wychowanie fizyczne i sport w szkolnictwie lubuskim	229
JÓZEF JEREMICZ — Rozwój oświaty dorosłych w województwie zielonogórskim	236
JÓZEF WOLANIN — Perspektywy rozwoju szkolnictwa na Ziemi Lubuskiej w latach 1966-1970	247

II. RECENZJE

ALEKSANDER SCHWARTZ — Zmiany krajobrazu krainy zielonogórskiej na tle rozwoju osadnictwa od XI do XX wieku — Władysław Korcz	264
BOGDAN KRES — Zarys dziejów winiarstwa zielonogórskiego — Czesław Łuczak	266
ADAM KOŁODZIEJSKI — Rozwój archeologii na terenie województwa zielonogórskiego w dwudziestoleciu Polski Ludowej — Bogdan Kres	267
PRACA ZBIOROWA — Z dziejów polskości na Ziemi Lubuskiej — Joachim Benyskiewicz	271

III. MATERIAŁY I WYDARZENIA

Kronika LTN	274
-----------------------	-----