

Chodakowska, Janina

"Prawo do nauki w Polsce Ludowej", Edward Erazmus, Poznań 1974 : [recenzja]

Rozprawy z Dziejów Oświaty 19, 258-263

1976

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



relacji w procesie nauczania historii, wymiaru godzin nauczania, efektywności pracy szkolnej, sprawę kształcenia nauczycieli historii, wieku uczniów, najlepszych metod. Wielką aktywność w dyskusjach metodycznych wykazują same środowiska i organizacje nauczycielskie. Ukazują się poważne publikacje dydaktyczne S. Sobińskiego, P. Bobka, A. Kłodzińskiego.

Podsumowując swój zarys monograficzny J. Maternicki bardzo pozytywnie ocenia dorobek końca XIX i pierwszych lat XX w. w dziedzinie teorii nauczania historii. Merytorycznie nastąpił przewrót: od nauczania historii politycznej, historii książąt i królów przechodono w kierunku nauczania historii całych społeczeństw i spraw społecznych, kulturalnych, ustrojowych, ideologicznie — historia służyła podtrzymywaniu poczucia narodowego i znajomości własnej przeszłości historycznej. „Nauczanie historii w Polsce zmierzało więc w tym kierunku, co szkolna edukacja historyczna w przodujących krajach Europy. Nieszcześnieściem szkoły polskiej, zarówno jawnej, jak i tajnej, było to, że z powodu wa-

runków politycznych nie zawsze mogła ona dotrzymać kroku nowoczesności. Rozziew pomiędzy nowotarskimi koncepcjami programowymi a codzienną praktyką szkolną był u nas chyba większy niż gdzie indziej” (s. 216).

Książka J. Maternickiego jest bardzo obszerna. Pisana łatwo i przejrzysto, opatrzona przypisami i komentarzami, stanowi kopalnię informacji dla tych, którzy zajmują się historią oświaty i nauczaniem historii. Zarówno w części monograficznej, jak i w opublikowanych tekstach źródłowych poruszane przez autorów kwestie układu programów, proporcji między poszczególnymi działami historii, a zwłaszcza poglądy na funkcję historii w życiu i szkole, zachowały wiele aktualności i są ciekawe dla dzisiejszego czytelnika. Omawiane zwłaszcza przez Sobińskiego i Kłodzińskiego problemy dydaktyczne też zachowały nie małą aktualność. Kulturalnie sporządzony komentarz i dokumentacja źródłowa oraz indeks osobowy uzupełniają tę wartość i bardzo pożyteczną książkę.

Kalina Bartnicka

Edward Erazmus, PRAWO DO NAUKI W POLSCE LUDOWEJ. Poznań 1974, Wydawnictwo Poznańskie, s. 402.

Staraniem Wydawnictwa Poznańskiego ukazało się bardzo interesujące studium polityczno-historyczne pióra Edwarda Erazmusa, zatytułowane *Prawo do nauki w Polsce Ludowej*. W pracy tej poddano analizie jedno z podstawowych konstytucyjnych praw obywatelskich — prawo do nauki, stanowiące punkt wyjściowy dla kształtowania się polityki oświatowej państwa. Zamierzeniem Autora było przedstawienie ewolucji polityczno-prawnego modelu uprawnień do kształcenia oraz przeanalizowanie jego realizacji w praktyce w poszczególnych etapach rozwoju Polski Ludowej. Główny cel badań wyznaczają następujące pytania: Czy i jak realizowano prawo do nauki w przeszłości? Jak realizuje się to prawo obecnie? W jakim kierunku należałoby zmodyfiko-

wać treść prawa do nauki w najbliższych latach?

Walorem recenzowanej pracy jest szeroka podbudowa teoretyczna oraz wieloaspektowa analiza procesu urzeczywistniania prawa do nauki. Wychodząc z ogólnych uwarunkowań politycznych, społecznych i ekonomicznych, Autor określił wpływ czynników prawnych, instytucjonalno-organizacyjnych, społecznych, demograficznych, kulturowych i tradycyjnych na tempo i zakres realizacji tego prawa na wszystkich szczeblach szkolnictwa. Wielozakresowe ujęcie badanej problematyki ilustruje rzeczywisty rozwój modelu prawa do kształcenia, ukazuje jego złożoność w procesie równoległego realizowania ogólnospołecznych potrzeb polityczno-ekonomicznych oraz aspiracji i dążeń jedno-

stek. Wartość poznawczą pracy podnosi bogaty materiał źródłowy, udokumentowany danymi statystycznymi, które Autor starannie zweryfikował w trosce o jak najbardziej obiektywne i pełne przedstawienie badanego problemu. Recenzowana praca jest niewątpliwie pierwszą tak wszechstronną i wnikliwą syntezą z tego zakresu.

Erazmus zwrócił m. in. uwagę na ważny i do tej pory nie rozwiązany problem, a mianowicie na konieczność uściślenia prawnych gwarancji realizowania przez obywateli obowiązku szkolnego. Autor wnioskuje, że wraz z rosnącymi uprawnieniami obywateli do nauki powinno również wzrastać obywatelskie poczucie obowiązku społecznego, wyrażające się m. in. w powszechnym kończeniu szkoły uznanej za podstawową oraz w wyborze kierunku studiów zgodnego z interesem społecznym, ponieważ w dobie rewolucji naukowo-technicznej zagadnienie wykształcenia staje się coraz bardziej sprawą ogólnospołeczną i ogólnopaństwową.

Książka składa się z 6 rozdziałów. Dwa pierwsze stanowią wprowadzenie do rozważań na temat prawa do nauki i form jego realizacji, następne trzy analizują wpływ polityki oświatowej na funkcjonowanie tych uprawnień w latach 1944—1948, 1949—1960 i 1961—1972. Rozdział szósty, podsumowujący, zawiera refleksje dotyczące prawa do nauki na najbliższy okres.

Rozdział I, zatytułowany „Konstytucyjne aspekty prawa do nauki”, przedstawia ewolucję ujmowania uprawnień do kształcenia od zarania niepodległości w r. 1918 do lat 70-tych Polski Ludowej. Autor charakteryzuje tutaj szkolne ustawodawstwo międzywojenne, ukazuje wpływ polityki oświatowej na zakres realizacji uprawnień do kształcenia, uwykupiając ograniczenia wynikające z podłoża społecznego, ekonomicznego i politycznego. Na tle konstytucyjnych postanowień z 1921 r. i 1935 r. Autor zilustrował istotę prawa do nauki w Konstytucji PRL. Wysoka ranga tego prawa, jak również ujęcie w Konstytucji roli wykształcenia jako jednego z zasadniczych

elementów przełamywania barier społecznych, a nawet podstawy do korzystania z przywilejów społecznych i ekonomicznych, powodują, że państwo jest zobowiązane do prowadzenia takiej polityki oświatowej, która nie tylko zabezpieczy, ale i stworzy warunki do nauki na wszystkich szczeblach szkolnictwa. Dlatego ważne miejsce w upowszechnieniu oświaty spełnia konstytucyjna zasada bezpłatności nauczania. Wprawdzie Autor podkreśla, że w naszych warunkach z zasady bezpłatności nauki nie wynika oczywiście społeczna bezpłatność kształcenia, niemniej chodzi tutaj przede wszystkim o systematyczne zmniejszanie wydatków ponoszonych przez jednostki. Jest to możliwe, bowiem w miarę zwiększania się liczby wykształconych obywateli rosną społeczne fundusze przeznaczone na oświatę, co pozwoli stopniowo objąć zasadą bezpłatności wszystkie formy kształcenia i dokształcania. Porównując Konstytucję PRL z konstytucjami innych państw socjalistycznych Autor nie stwierdza zasadniczych różnic, z wyjątkiem Konstytucji Związku Radzieckiego, w której zawarte są ustalenia maksymalne. W rozważaniach nad konstytucyjną formułą obowiązkowości wypowiada się stanowczo za podjęciem prac nad modyfikacją treści prawa do nauki, ponieważ system szkolny oparty na powszechnej i obowiązkowej szkole podstawowej jest już niewystarczający. Uściślenia — zdaniem Autora — wymagałyby m. in. zasady powszechności, obowiązkowości i bezpłatności. Zwraca przy uwagę na konieczność jednoznacznego formułowania zasad, wykluczających dowolność ich interpretacji.

Rozdział II przedstawia historyczną wizję kształtowania się prawa do nauki w programach rewolucyjnych i postępowych partii politycznych. Autor omawia tutaj poglądy klasyków marksizmu na temat upowszechnienia oświaty, a następnie ilustruje pierwszą w historii próbę zastosowania myśli marksistowskiej w konstytucji radzieckiej, szczegółowo analizując czynniki określające zakres realizacji polityki oświatowej młodego państwa radzieckiego.

W przedstawionych z kolei programach polskich partii rewolucyjnych i stronnictw demokratycznych w latach 1892—1939 Autor scharakteryzował w ich ujęciu treść prawa do nauki. Śledząc ewolucję założeń teoretycznych podkreśla, że we wszystkich programach partyjnych uprawnienia do nauki traktowano jako wartość, która winna być równorzędna w stosunku do innych uprawnień obywatelskich i stanowić drogę do awansu społecznego. Dlatego też koncentrowano się przede wszystkim na moralno-politycznych i materialnych problemach kształcenia.

Analizując programy oświatowe w latach wojny 1939—1944 Autor uwypuklił istotne elementy kształtującego się demokratycznego modelu oświatowego PPR, który ostatecznie wykrystalizował się w okresie walki o umocnienie władzy ludowej. Proces ten ilustruje kolejny rozdział III, omawiający rozwój prawa do nauki w pierwszych powojennych latach 1944—1948. W tym trudnym pod każdym względem okresie PPR, zgodnie z własną ideologią, wypowiadała się za stworzeniem prawdziwie demokratycznego ustroju szkolnego, którego ucieleśnieniem miała być jednolita, 8-klasowa, gimnazjalna szkoła podstawowa. Tą drogą PPR zmierzała do zlikwidowania ślepych ulic utrudniających młodzieży robotniczo-chłopskiej dostęp do nauki. W rozważaniach nad rozwojem teoretycznych koncepcji, jak i w pracach nad rzeczywistym dostępnym do nauki Autor stawia tezę o dominującej roli aspektu społecznego.

Istotnie, przepisy prawne dążyły konsekwentnie do likwidacji barier utrudniających młodzieży robotniczo-chłopskiej dostęp do szkół wszystkich szczebli. Stworzono również szerokie możliwości zdobywania wykształcenia osobom dorosłym przez uruchomienie nowych form kształcenia. I tutaj nasuwa się uwaga dyskusyjna. Czy istotnie rozwój oświaty i nauki rozpatrywany był wyłącznie w kategoriach potrzeb społecznych z pominięciem aspektu ekonomicznego? Przeczy temu chociażby profil i sieć odbudowywanego szkolnictwa wyż-

szego, odpowiadającego tendencjom rozwojowym gospodarki narodowej. Już w latach 1945/46 zorganizowano pełną sieć szkół politechnicznych o łącznej liczbie 7 (w okresie międzywojennym było ich 3), w których rozwijano nowe wydziały i różnicowano istniejące katedry. Sytuacja ta stwarzała nowe możliwości nauki, ale te możliwości otwierały przede wszystkim potrzeby gospodarcze.

Przechodząc do analizy kształtowania się rzeczywistego obrazu dostępu do nauki w omawianym okresie, Autor stwierdza ogromny postęp, jednakże z tym zastrzeżeniem, że nie zdołano wówczas jeszcze stworzyć młodzieży robotniczo-chłopskiej szerokich możliwości kształcenia. Pozytywne wyniki z zakresu upowszechnienia szkoły podstawowej (aczkolwiek nie wszystkie dzieci zdołano objąć obowiązkiem szkolnym) nie szły jeszcze w parze z efektywnością pracy szkolnej, szczególnie niskiej w szkołach wiejskich. Ten niezwykle ważny problem, aktualny w pewnym stopniu po dzień dzisiejszy, stanowił zasadniczą przeszkodę na drodze do dalszego kształcenia. Nic więc dziwnego, że młodzieży robotniczo-chłopskiej w szkołach średnich było bardzo mało. Zbyt silnie dawała się też odczuć nieracjonalność rozwoju sieci szkół średnich, antynomia pomiędzy teoretyczną zasadą bezpłatności a praktyką, brak nauczycieli, niedostateczne wyposażenie szkół, zróżnicowany poziom nauczania itp. Dlatego — podkreśla Autor — umożliwienie młodzieży biednej dostępu do szkół średnich było jednym z istotnych zadań polityki oświatowej. Dzięki zmodyfikowanej rekrutacji do szkół wyższych zdołano nieznacznie poprawić strukturę społeczną studiujących. Zdaniem Autora ogólne osiągnięcia tego okresu są bardziej widoczne, jeżeli dokona się porównań z okresem międzywojennym.

Rozdział IV ukazuje rozwój prawa do nauki w następnym dziesięcioleciu, obejmującym lata 1949—1960. W tym okresie model kształcenia został podporządkowany doraźnym potrzebom gospodarczym, co znalazło wyraz w niejednolitej

kształtującej się polityce oświatowej w II połowie lat 50-tych.

Omawiając politykę oświatową do 1956 r. Autor pozytywnie ocenia rozwój dostępu do nauki. Ważną rolę pełniły wówczas społeczne funkcje kształcenia, będące pochodnymi funkcji politycznej. Szkoły przyspieszały reedukację polityczną społeczeństwa i kształtowały postawy wg ideałów marksizmu-leninizmu. Wraz z procesem demokratyzacji szkoły rosła liczba uczącej się młodzieży robotniczo-chłopskiej w szkołach przygotowujących do studiów wyższych. W wyższych uczelniach dzięki odpowiedniej polityce rekrutacyjnej w r. 1951/52 uzyskano najwyższy w całym dziesięcioleciu wskaźnik przyjętej na studia młodzieży robotniczej i chłopskiej (na 100 kandydatów pochodzenia robotniczego przyjęto na studia 91,3 a na 100 kandydatów pochodzenia chłopskiego — 83). Jednakże do tych danych należy podchodzić z ostrożnością, albowiem z przeprowadzonych przez łódzki ośrodek socjologiczny badań nad absolwentami Uniwersytetu Łódzkiego wynika, że kryteria selekcji klasowej nie były wówczas ściśle sprecyzowane i opierały się na niezbyt pewnych z punktu widzenia socjologicznej definicji klas podstawach.

Do głównych sukcesów tego okresu zaliczyć należy przede wszystkim likwidację analfabetyzmu jako zjawiska społecznego, opóźniającego realizację tempa prawa do nauki. Włożono też wiele wysiłku w eliminowanie analfabetyzmu wtórnego oraz jego nowej odmiany, przybierającej postać bardziej społeczno-kulturalną aniżeli piśmienną. Jej przejawem był brak u jednostek cech intelektualnych i sprawnościowych, utrudniający przystosowanie się do wymogów współczesnej cywilizacji.

Spośród wielu problemów nie sprzyjających upowszechnieniu szkolnictwa ponadpodstawowego Autor zwraca uwagę również na bodźce ekonomiczne. Wysokość płac, uniezależniona od wykształcenia, sprzyjała szybkiemu usamodzielnianiu się, co w przypadku młodzieży uboższej nie było bez znaczenia. Zjawiskiem niepożądanym było uchylanie się

części młodzieży od obowiązku uczęszczania do szkoły podstawowej. Groziło to poważnymi następstwami społecznymi. Autor krytycznie ocenia postanowienia dekretu z 1956 r. w tym zakresie, bowiem nie stanowił on dostatecznego zabezpieczenia realizacji obywatelskich praw. Młodzież wiejska miała wówczas ograniczone możliwości podejmowania nauki w szkołach ponadpodstawowych w mieście, zaś szkoły rolnicze nie były w stanie przyjąć wszystkich chętnych. W koncepcjach teoretycznych zaczęły pojawiać się tendencje elitarności oświaty. Świadczy o tym przykładowo przez Autora podane stanowisko niektórych posłów i działaczy oświatowych w sprawie oświaty wiejskiej, którzy sugerowali, aby „aspiracje kobiet wiejskich zaspokajać na wsi poprzez kursy przygotowujące do chałupniczej pracy zarobkowej itp.” (s. 200).

Czynnikiem ujemnie wpływającym na realizację prawa do nauki było również nieprecyzyjne planowanie potrzeb kadrowych. Niemożność dostosowania kształcenia do tych potrzeb miała także skutki uboczne. Autor wprowadzie o nich nie wspomina, ale warto tu może nadmienić, że sytuacja ta rzutowała z kolei na problem zatrudnienia absolwentów, którzy często podejmowali pracę niezgodną z kierunkiem ukończonych studiów. Oznaczało to, że wysiłek szkół włożony w kształcenie młodzieży był w dużej mierze zmarnowany. Problem ten wiąże się z kwestią efektywności szkolnej. W pracy podkreślano jej imponujący wzrost ilościowy, za którym jednakże nie nadążało kształcenie jakościowe. W rezultacie zaprogramowany rozwój gospodarczy w następnych latach 1961—1971 stanął w obliczu potrzeby kolejnej modyfikacji tempa i zakresu realizacji prawa do nauki.

Te zagadnienia omawia kolejny rozdział V. Autor stwierdza, że głównym niedociągnięciem polityki oświatowej w tym okresie było nie tylko pomijanie niektórych społecznych aspektów kształcenia, ale również nieuwzględnienie całościowego i perspektywicznego programu realizacji prawa do nauki z wyprze-

dzeniem co najmniej 20-letnim. W koncepcjach oświatowych i w praktyce inspirowano działania w kierunku tworzenia najbardziej pomyślnych warunków realizacji konstytucyjnych uprawnień, głównie w zakresie przygotowania zawodowego. Ustawa szkolna z 1961 r. stwarzała jednak tylko teoretyczną możliwość studiów, co zdaniem Autora było podyktowane koniecznością, ale nie stanowiło „pożądaney cechy strukturalnej systemu edukacji narodowej” (s. 285). Autor wskazuje również na fakt znacznego opóźnienia realizacji obowiązku szkolnego. Wskutek niedostatecznej sprawności szkoły mieliśmy w całym dziesięcioleciu ponad 700 tys. obywateli bez ukończonej szkoły podstawowej. Najwięcej odpadało młodzieży wiejskiej, co niekorzystnie wpływało na ogólny poziom kulturalny wsi. Poważny problem stanowiła również niska jakość kształcenia. W zakresie upowszechnienia ponadpodstawowego Autor notuje wyraźną poprawę począwszy od roku 1970/71, aczkolwiek pozostawało jeszcze poza dalszą nauką około 20% absolwentów szkół podstawowych w wieku 16 lat.

Z kolei Autor zajmuje się sytuacją szkolnictwa ogólnokształcącego, stanowiącego bazę rekrutacyjną dla szkół wyższych. Stwierdza, że w wyniku ówczesnej polityki oświatowej licea ogólnokształcące stawały się dla ambitnej i zdolnej młodzieży mniej atrakcyjne. Sytuacja ta rzutowała z kolei ujemnie na sprawność nauczania średnich szkół ogólnokształcących, pomijając już fakt, że szkoły te stały się przeważnie szkołami dla dziewcząt. Kierowanie młodzieży do zasadniczych szkół zawodowych miało z punktu widzenia dostępności do nauki tę wadę, że utrudniało ok. 65,4⁰% absolwentom szkół podstawowych drogę do szkół wyższych.

Młodzież wiejska wykazywała na ogół mniejsze aspiracje do nauki, ale uzyskiwała też gorsze wyniki nauczania. Autor rozpatruje także problem dostępu do kształcenia w aspekcie subiektywnych dążeń jednostek i analizuje przyczyny utrudniające wybór szkoły cieszącej się uznaniem społecznym.

Rozpatrując problem dostępności do nauki pod kątem upowszechnienia szkolnictwa ponadpodstawowego Autor stwierdza, że pomimo pewnego zmniejszenia się w latach 1961—1971 tempa wzrostu dostępności trudno nie dostrzec pozytywnych osiągnięć w tym zakresie. Przede wszystkim zlikwidowano organizacyjne i społeczne źródła analfabetyzmu, zorganizowano jednolite i upowszechnione szkoły podstawowe, zmniejszono różnicę między szkołami miejskimi i wiejskimi.

Zamykając rozważania na temat prawa do nauki, Autor nakreślił perspektywę kierunku urzeczywistnienia zasady bezpłatności, powszechnej dostępności, jednolitości i drożności nauczania. Zdaniem Autora za najbardziej funkcjonalny z punktu widzenia konstytucyjnych uprawnień uznać należy model jednolitej szkoły średniej, kształcącej wszechstronnie. Chodzi tutaj o to, aby zrównoważyć wąskospecjalistyczne programy szkół zawodowych z programem liceum ogólnokształcącego. I tutaj rodzi się refleksja, czy szkoły przyszłości nie należy łączyć z kształceniem ogólnym, jako że jest ono chyba najlepszą formą przygotowania zawodowego. Autor słusznie kładzie nacisk na konieczność likwidacji takich podstawowych barier, jak nieracjonalny rozwój sieci szkół oraz zróżnicowany poziom nauczania.

Start do szkół wyższych proponuje Autor rozwiązać drogą selekcji przeprowadzonej w trakcie ostatniego roku szkoły średniej i w pierwszych latach nauki w szkołach wyższych. Ta interesująca propozycja nie jest łatwa do przeprowadzenia w szkołach wyższych, i to nie tylko w naszych warunkach ekonomicznych. Świadczą o tym, m. in. eksperymenty francuskich szkół wyższych.

W dalszych rozważaniach Autor wypowiada się za likwidacją wszelkich przyczyn, które sprzyjają powstawaniu odpłatności za naukę, czy to w formie korepetycji, czy też płatnych kursów przygotowawczych itp. Zastanawiając się nad możliwością podniesienia stopnia realizacji obowiązku szkolnego, Autor zwraca uwagę na poprawę pracy dydaktycznej, reformę świadczeń socjalnych,

usprawnienie komunikacji. Przede wszystkim zaś podkreśla, że należałoby generalnie zwiększyć wymagania w stosunku do osób zobowiązanych do nauki.

Praca Erazmusa nie jest wolna od pewnych drobnych nieściśłości, np. na s. 155 Autor charakteryzuje sieć szkolnictwa wyższego w okresie 1944—1948, wymienia nowo powstałe uczelnie akademickie, pomijając tak ważne nowo zorganizowane ośrodki szkół wyższych, jak Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet i Politechnikę we Wrocławiu, Akademię Lekarskie w Gdańsku i Rokitnicy, UMCS w Lublinie i Szkołę Inżynierską w Szczecinie. Na s. 191, omawiając model oświatowy z r. 1948, stwierdza Autor, że ustrój szkół wyższych nie został zmieniony. Nie jest to zupełnie ścisłe sformułowanie, ponieważ powołana dekretem o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego z 1947 r.

Rada Główna d/s Nauki i Szkolnictwa Wyższego zasadniczo zmodyfikowała ustrój szkół wyższych.

Kończąc przegląd tematyki pracy Erazmusa należy raz jeszcze podkreślić, że stanowi ona ważną pozycję w literaturze historyczno-oświatowej, sprzyja refleksji nad aktualnym stanem oświaty i perspektywą jego rozwoju. Jej dodatkowym walorem jest zwięzła i rzeczowa prezentacja obszernego i zróżnicowanego materiału źródłowego. Żałować tylko wypada, że ta interesująca pozycja jest pozbawiona indeksu, co nie ułatwia czytelnikowi korzystania z pracy. Słusznie bowiem zauważył już Komeński, że książka bez indeksu to „dom bez okien, posiadłość bez inwentarza, z której nie masz pożytku na poczekaniu” (*Pampaedia*, Wrocław 1973, s. 95).

Janina Chodakowska

Józef Jakubowski, *POLITYKA OŚWIATOWA POLSKIEJ PARTII ROBOTNICZEJ 1944—1948*, Warszawa 1975, Książka i Wiedza, ss. 307.

Niedawno wydana książka Józefa Jakubowskiego stanowi skróconą i nieco zmienioną wersję rozprawy doktorskiej pt. *Polska Partia Robotnicza wobec odbudowy i demokratyzacji szkolnictwa w latach 1944—1948*, napisanej pod kierunkiem prof. dr Żanny Kormanowej w 1969 r.

Książka jest przyczynkiem do dziejów Polskiej Partii Robotniczej, ukazuje walkę tej partii o nowy system oświatowo-wychowawczy w Polsce po II wojnie światowej. Po monografiach poświęconych dziejom politycznym PPR, jej polityce agrarnej i ekonomicznej otrzymaliśmy monografię polityki oświatowej partii w przełomowym okresie przebudowy społecznej i ustrojowej państwa polskiego. Wbrew skromnym zastrzeżeniom Autora stwierdzić należy, że książka ta wypełnia odczuwalną lukę w historiografii PPR, stanowiąc niezbędne uzupełnienie wiedzy o działalności partii w latach 1944—1948.

Pracę oparto na bogatej bazie źródłowej. Autor wyzyskał materiały archiwal-

ne PZPR, znajdujące się w archiwach Komitetu Centralnego i komitetów wojewódzkich partii, zapoznał się z odpowiednimi zespołami akt przechowywanymi w Zakładzie Historii Ruchu Ludowego oraz z aktami Resortu Oświaty PKWN, Ministerstwa Oświaty i Związku Nauczycielstwa Polskiego, zebrał ustne relacje żyjących działaczy oświatowych PPR, korzystał z drukowanych dokumentów urzędowych i materiałów statystycznych, z organów prasowych partii politycznych i organizacji społecznych, z opracowań naukowych i popularnych związanych z tematem pracy oraz z opublikowanych pamiętników i wspomnień nauczycieli i działaczy oświatowych.

Książka składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym omówiono ważniejsze programy oświatowe tajnych polskich instytucji, partii i organizacji społecznych z lat okupacji, ze szczególnym uwzględnieniem projektów ugrupowań lewicowych. Drugi rozdział przedstawia uruchomienie szkolnictwa i wstępne prace PPR nad reformą szkolną w pierwszym