

I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

CENA 30 GR.

W ogniu dyskusji nad kultem jednostki

PRAWDZIE W OCZY

JAK należało się spodziewać, nie była to jedna z tych narań, do jakich przywykliśmy w tym dziesięcioleciu. Wprawdzie zebrali się z terenu województwa warszawskiego jak zwykle ci sami ludzie: kilkunastu działaczy oświatowych — nauczyciele, dyrektorzy, pracownicy pedagogiczni wydziałów oświaty. I sala ta sama — w Komitecie Wojewódzkim PZPR, który był organizatorem narań. Ale w dołone czasu już całkiem inne, bo wszystkie odbyły się jakoś inaczej, niż przywykliśmy widzieć.

Przed wszystkim pierwsza niespodzianka: zamiast „ustawiającego” referatu — sekretarza KW, tow. Strasser, powiedział dosłownie trzy zdania: że po XX Zjeździe KPZR nauczyciele niektórych dyscyplin mają nielatywne zadania, że konieczne jest lepsze zrozumienie przez wszystkich naszej sytuacji, i że celem narań jest wyznaczenie zadań szkół w ostatnich dniach a także — dzielenie się wątpliwościami i pytaniami.

A potem, gdy uczestnicy zaczęli zabierać głos w dyskusji, żaden nie sięgnął do kartki, lecz mówił prosto, bez owej „dobrej mowy”, językiem zwykłym a najlepiej trafiającym w sedno sprawy.

Z pytań szczególnie jedno powtarzało się często: czy wystarczył dostatek materiałów poufne tylko nielicznej grupie nauczycieli-aktywistów, w tajemniczych.

Jak stwierdził kol. Lewartowski z Mińska Mazowieckiego — ani on, ani inni nie liczyli tajemniczeni nie zostali upoważnieni do podzielenia się wiadomościami z kolegami i z młodzieżą. Wyrecał ich w tym za to radio zachodnie, plotka studentów rodzinnych kół i fantazja zwykłych, uczciwych ludzi, którzy starają się wiele rzeczy domyślać, skoro otaczają ich milczeniem.

Czy nie za dużo więc naradzamy się w zamkniętych, poufnych kolekcjach nauczycielskich? — pytał kol. Palewski z Pułtuska. — Czy nie czas wyjść z wszystkimi prawdami XX Zjazdu do ogółu nauczycieli, którym to jest potrzebne nie tylko po to, aby zrobić rachunek ze sobą, ale także, by móc rozmawiać o tych sprawach z młodzieżą?

I trzeba przyznać, że wolania te o jawność informacji, o jej dostępność dla wszystkich nauczycieli odniosły pewien skutek, skoro bezpośrednio na narańce autorytatywnie stwierdzono, że materiały XX Zjazdu będą udostępnione wszystkim nauczycielom w województwie.

Mówiąc o problemach XX Zjazdu należałoby, oczywiście, widzieć osiągnięcia Kraju Rad, jego dalsze perspektywy, jego walkę o pokój, stosunki z innymi krajami i wiele, wiele innych spraw. Ale to są fakty bezsporne i na ogół znane. I dlatego nie im poświęcono głównej uwagi na narańce. Mówiono przede wszystkim o bolesnych, nowych faktach związanych z kultem jednostki. Kult ten — jak stwierdzano — zaczął się szczególnie na pracy wychowawczej szkoły. „To my przyzwyczailiśmy młodzież — mówił kol. Łopuski z Pułtuska — do ucieleśniania w jednej postaci osiągnięć całych narodów, klasy robotniczej. Rozbudzaliśmy wśród młodzieży tak mocno emocjonalną postawę, że dziś część, niera, najlepsza spośród niej, nie chce po prostu uwierzyć w prawdziwość relacji i stwierdzeń, które na XX Zjeździe ujawniły błąd przeszłości”.

Trudna jest rola wychowawcy. „Przecież mamy mówić całkiem nową prawdę, zupełnie inaczej niż głosiliśmy poprzednio” — powiedział kol. Kucharski z Grodziska Mazowieckiego.

I sam nauczyciel nie wszędzie czuje się od razu przekonany. Przyznali się szczerze niektórzy koleżdy, że nie potrafili z całym przekonaniem wytłumaczyć dyskusyjantom w pokojach nauczycielskich pro-

blemów i wydarzeń poruszonych w referacie tow. Chruszczowa. Przyznali się, że najchętniej unikali różnów z młodzieżą na te tematy, ponieważ korzystając z tej okoliczności, że poufne materiały nie mogły być ujawnione.

Jednak większość mówców była zdania, że o tych trudnych, bolesnych sprawach trzeba rozmawiać z młodzieżą. Nie można tego zbyć masówką czy jedną odprawą, narań. To proces długi i trudny. To sprawa, jak mówili, reedukacji społeczeństwa dorosłego i młodzieży. Ale coraz to wysuwało pytanie: jak to zrobić?

I tu zaznaczyli się rozbieżności wśród uczestników. Jedni sądzili, że trzeba zachować szczególną ostrożność, że ostrożność na tym ma polegać, iż zarówno zaślugi, jak i błędy Stalina trzeba równoważyć na szali, raczej nie wywoływać wzruszeń, by „nie spowodować załamania”, by „nie zburić idei, którą reprezentuje partia”. Jest to całkowicie słuszne. Ale niektórzy też ostrożność pojmują nie jako takt pedagogiczny, lecz zgoła formalnie. Swoiście to potwierdził w swojej wypowiedzi wizytator wojewódzkiego Wydziału Oświaty. Zwierzył się on, że przed zremia dniami był podczas wizytacji w XI na lekcji języka polskiego, na której nauczycielka powtarzała materiał związany z twórczością Broniewskiego. Omawiała z uczniami wszystkie utwory przewidziane programem, z wyjątkiem jednego: „Słowo o Stalinie”. Mówca stwierdził, że pominięcie tego utworu uważa za niesłusne i jako wizytator wytknął nauczycielce to wyłamywanie się z obowiązującego programu. „Dotychczasowy program nas obowiązuje, Ministerstwo nie wykreśliło tego utworu z programu” — mówił przestraszony nauczyciel.

Pomruk towarzyszył tej wypowiedzi. Gwałtownie zareplikowali uczestnicy narań. Kol. Kucharski rzucił: „Mowa ta świadczy, że pomimo XX Zjazdu formuła pracy nadzoru pedagogicznego jeszcze kwiłnie. Wierzę, że tak? Mamy inaczej myśleć, a inaczej mówić do młodzieży? Na to zgodzić się nie możemy! Trzeba interpretować program po nowemu i tego nierz nauczyciel się możemy od dyskusyjnych robotników, którzy na zebraniach potrafiały żądać od mówcy bezwzględnej prawdy, zgodności słów i czynów. Nie możemy bezmyślnie, po staremu realizować „obowiązujący program”.

Kol. Łopuski wskazał jeszcze na innych winowajców: nie tylko dany wizytator winien jest temu, że boi się samodzielnie myśleć, ale winę ponoszą także władze szkolne z Ministerstwem Oświaty na czele, które odzwyczaiły zarówno nauczycieli, jak i pracowników pedagogicznych od samodzielnego myślenia, a w ostatnich tygodniach nie pośpieszyli im z pomocą, nie pomyśleli o tym, żeby jakoś poinformować, że konieczne jest nowe spojrzenie na program, na utwory literackie. Ministerstwo, tak skore do wydawania instrukcji, okólników i wytycznych, teraz milczy. Nawet ci odpowiedzialni pracownicy, którzy dawniej często wypowiadali się na łamach „Głosu Nauczycielskiego” — teraz, w tak trudnych i subtelnych sprawach wychowawczych, milczą. Czas przerwać te cisze.

Z zainteresowaniem słuchano przemówienia dyrektora generalnego Min. Ośw. Franciszka Bieleckiego. Oczywiście, nie zgodził się on ze zdaniem wizytatora: choć „Słowo o Stalinie” jest pięknym utworem, ale w świetle nowych faktów popada w kolizję z prawdą, z rzeczywistością.

Istotnie, z podreczników eliminować trzeba wszystko, co łączy się z bałwoństwem wobec jednostki. Trzeba zdrypać lakier, który jest jeszcze w podrecznikach.

Z tych słów wynikają wskazania dla nauczycieli, że już teraz „na gorąco” — jak to piszemy w artykule wstępnym dzisiejszego numeru — muszą zrobić wiele na własną odpowiedzialność, zgodnie ze swym sumieniem, nie czekając na oficjalne instrukcje, które, być może, ukażą się za kilka tygodni, a może za kilka miesięcy.

Dalej tow. Bielecki przytoczył kilka przykładów nowego spojrzenia na sprawy obchodzące nauczycieli. Np. nieraz koleżdy — zwłaszcza polonistów — niepokoiła kawkowice rozbieżne oceny, jakie mnożyły się w prasie literackiej o realizmie socjalistycznym. Nie wiedzą, który z tych poglądów wybrać. Tymczasem — nie musi nauczyciel wyrokować ostatecznie, niech zapozna uczniów z różnymi poglądami, niech zachęci ich do myślenia, niech sam wraz z licealistami próbuje samodzielnie wybierać poglądy na zagadnienia, które należą do rzędu zagadnień dyskusyjnych.

Powołany na zadanie nauczyciela i szkoły jest nieustannie krzewienie przyjaźni polsko-radzieckiej. Ale przez przyjaźń rozumielimy częste używanie superlatywów w rodzaju: „najlepszy” — film, malarstwo, literatura — radzieckie, mimo tego, że sami ludzie radziecy nie są zadowoleni z poziomu swojej sztuki w ostatnich latach. To są sprawy dyskusyjne.

Uznaje się również, że do podreczników biologicznych wprowadzono zbyt wiele wiadomości podlegających jeszcze dyskusji, np. z teorii Lepieszyńskiej, Lysenki. My, nauczyciele, musimy zrobić istotny krok naprzód, by kształtować umiejętność samodzielnego myślenia, wyzwolić inicjatywę twórczą, a nie trzymać się kurczowo uwarstwionych sformułowań poręcznikowych. Czas zerwać ze sloganowością i schematyzmem, którymi byli żarzone nasze podreczniki i nasza prasa.

W pracy z młodzieżą trzeba wytworzyć atmosferę szczerą, przyjacielską rozmowę, dzięki której odbuduje się i pogłębi wzajemne zaufanie.

Narada wniosła wiele nowego, ale to nie wystarczy. Najważniejsze bowiem — jak powiedział m. in. w podsumowaniu tow. Strasser — będzie nasze postępowanie na co dzień, nasze rozmowy z młodzieżą i dorosłymi.

A. SZUMSKI



Pan nauczelnik to ja...

On: Już 3 minuty czekam, a pani nie może skończyć tego podpisu. Pani nie wie, kto ja jestem! On a (kierownik wydziału oświaty w Z.) czyta z podsunętej pod nos legitymacji: „Ob. nauczelnik wydziału w Ministerstwie Oświaty”.

KOSZTOWNY, ALE CZY POZYTECZNY?

NIE znam oficjalnych opinii o Centralnym Ośrodku Harcerskim w Cieplach. Od siebie też nie mogę powiedzieć, czy ośrodek pracuje dobrze, czy źle. Był tam jeden raz. Ale nawet po jednorazowym pobycie nieważa się refleksje.

Zanim dojechałam do Ciepl, usłyszałam od pracowników oświatowych w wojew. wrocławskim takie sformułowanie: ośrodek w Cieplach, to twór sztuczny i kosztowny. Ze kosztowny, można sobie wyobrazić wzięwszy pod uwagę konieczność utrzymania dużego — wspaniałego zresztą — pałacu i konieczność utrzymania przez cały rok stałej kadry wychowawczej oraz zmieniających się zespołów młodzieży. Czy jest to twór sztuczny — należałoby się zastanowić.

Do Ciepl przyjeżdża co dwa miesiące nowa partia aktywistów harcerskich. Pochozą oni z różnych stron, z różnych województw i z kilkunastu ośrodków. Obowiązkiem ośrodka jest kontynuowanie nauki szkolnej. Nauczyciele muszą pochwylić aktualny program i poziom różnorodnych szkół i prowadzić normalną naukę w tych świeżo powstałych klasach. Na zakończenie okresu wystawiają stopnie. Poza tym w godzinach popołudniowych odbywają się zajęcia harcerskie. W ciągu dwu miesięcy trzeba przekazać całą wiedzę dotyczącą harcerstwa. Uwzględnia się różnorodność formy zajęć: zbiórki, uroczystości, wycieczki, spartakiady itp. Czasu na to wszystko nie ma zbyt wiele i można się domyślić, jak łatwo to o przeładowanie programu. W ciągu trzech lat czterokrotnie zmieniano plan program zajęć widząc konieczność odciążenia dzieci i wychowawców.

Dzieci przyjeżdżają do Ciepl, aby tam nauczyć się życia harcerskiego. Mówi się im: wy jesteście tymi, którzy przenosicie do swoich szkół i do swoich drużyn nowe formy pracy harcerskiej. Można nawet powiedzieć, że dzieci żyją jakby pod pewną presją tej odpowiedzialności „przeniesienia”. Rzeczywiście, przed odjazdem starają się zgromadzić jak najwięcej swoich wyrobów, powstałych w różnorodnych pracach, poza tym wywołują ze sobą opisy wycieczek, teksty piosenek, wzory prac ręcznych itd.

Są relacje, że w niektórych szkołach dzieci wracające z ośrodka witane są nawet uroczystości i drużyny czekają na ich sprawozdania. Często zdarza się jednak, że dziecko po powrocie w ogóle nie zdoła nie powiedzieć o swoich przeżyciach i doświadczeniach w ośrodku (na pierwsze).

A czyżby rzeczywiście wypracowywanie i doskonalenie coraz to nowych metod i form pracy nie było rzeczą pociągającą i pożyteczną? Przecież w ciągu kilku lat przemysłowo i opracowano w Cieplach dziesiątki wzorów zbiorów harcerskich, wycieczek, gier terenowych, bardzo potrzebnych jako przykłady pracy dla drużyn szkolnych. Widziałam nawet gotowe prace o charakterze metodycznym. Ale pracownicy w Cieplach nie mają żadnej pewności, czy ich metody naprawdę komunikowalną są potrzebne. Od roku np. albo i dłużej toczy się bardzo żywa dyskusja na temat form pracy harcerskiej. Czy ktośkolwiek zapraszał do dyskusji pracowników z Cieplą? Wprowadza się nowe sprawności harcerskie. Czy ktoś zapraszał do wypracowania i siebie doświadczalnie te sprawności, macie przecież ku temu warunki. Bynajmniej. Także Departament Opieki nad Dzieciem opracowuje materiały szkoleniowe do zajęć harcerskich podczas akcji letniej, ale nigdy nie zwraca się ani o pomoc, ani o radę do Ciepl, a zadawaloby się, że właśnie ta eksperymetalna placówka powinna być źródłem wiedzy o harcerstwie i posuwać praktykę naprzód.

Gdy mówi się o Cieplach, wstaje w powietrzu pytanie: czy ośrodek ten jest potrzebny, czy nie? Każdy przyzna, że teraz, gdy przywiązujemy coraz większą wagę do rozwijania się wśród młodzieży życia harcerskiego, taka placówka, która temu rozwojowi na nowych podstawach może pomóc, jest potrzebna. Ale czy właśnie po-

zblórze zabraknie czasu, a potem się zapominają. Dzieci wielokrotnie bywały zorientowane i zadowolone. Atmosfera „przenoszenia”, która emanowała z Ciepl, kończy się na progu własnej szkoły. Należałoby się zastanowić, czy 11-13 letnie dziecko w ogóle potrafi być odpowiedzialnym organizatorem życia harcerskiego w szkole? Czy potrafi w sposób świadomy wpływać na bieg pracy swojej drużyny? Wydaje się, że raczej nie. Wydobycie od niego doświadczeń wymaga specjalnych starań ze strony nauczyciela.

Czy nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, co to jest Centralny Ośrodek Harcerski w Cieplach? Niezupełnie. Świadczy o tym rekrutacja. Po trzech latach istnienia ośrodka — mimo obszernych informacji nadsyłanych do szkół — do Ciepl przyjeżdżają w dalszym ciągu dzieci różnorodne, słabe, chore, zapożnione w nauce, trudne itd., chociaż wyraźnie przewidziane jest, że ośrodek nie jest miejscem wypoczynkowym. Jeżeli nie rozumie się (oczywiście nie zawsze, ale w wielu wypadkach), po co dziecko jedzie do Ciepl, to nie rozumie się również potem, jak pobyt dziecka w Cieplach wykorzystywać dla drużyny szkolnej.

Zresztą, kto może powiedzieć, jak jest naprawdę? Czy w ogóle mamy jakiś ogólny obraz dorobku ośrodka i jego oddziaływania na drużyny w całym kraju? A o to ostatnie chyba chodzi. Jeżeli przyjmujemy, że sam ośrodek bardzo dobrze pracuje i że dzieci czują się tam doskonale, to czy jest to już dostateczny powód jego istnienia?

Można się chyba z góry zgodzić, że praca w ośrodku jest trudna, tak jak we wszelkiego rodzaju placówkach nowatorskich, eksperymentalnych. Zajmuje wiele czasu, wymaga od pracowników pewnego poświęcenia, stałej aktywności i twórczości. Wychowawcy jednak nie mogą nawet ocenić wyników swojej pracy. Co dwa miesiące dostają 150 nowych dzieci. (W przeciągu 3 lat przeszło przez ośrodek 9 razy po 150 dzieci, nie licząc międzynarodowych obozów letnich). Wychowawcy muszą z miejsca podjąć duży wysiłek, aby dzieci cementować, stworzyć z nich żyły zespół, potem wciągnąć do różnorodnych zajęć, obudzić inicjatywę, i wreszcie odesłać do domu. Kilka razy w ciągu roku powtarza się to samo. Wśród wychowawców słyszy się głosy, że ta praca na dłuższą metę nie daje żadnego zadowolenia.

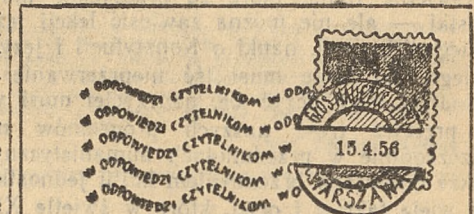
A czyżby rzeczywiście wypracowywanie i doskonalenie coraz to nowych metod i form pracy nie było rzeczą pociągającą i pożyteczną? Przecież w ciągu kilku lat przemysłowo i opracowano w Cieplach dziesiątki wzorów zbiorów harcerskich, wycieczek, gier terenowych, bardzo potrzebnych jako przykłady pracy dla drużyn szkolnych. Widziałam nawet gotowe prace o charakterze metodycznym. Ale pracownicy w Cieplach nie mają żadnej pewności, czy ich metody naprawdę komunikowalną są potrzebne. Od roku np. albo i dłużej toczy się bardzo żywa dyskusja na temat form pracy harcerskiej. Czy ktośkolwiek zapraszał do dyskusji pracowników z Cieplą? Wprowadza się nowe sprawności harcerskie. Czy ktoś zapraszał do wypracowania i siebie doświadczalnie te sprawności, macie przecież ku temu warunki. Bynajmniej. Także Departament Opieki nad Dzieciem opracowuje materiały szkoleniowe do zajęć harcerskich podczas akcji letniej, ale nigdy nie zwraca się ani o pomoc, ani o radę do Ciepl, a zadawaloby się, że właśnie ta eksperymetalna placówka powinna być źródłem wiedzy o harcerstwie i posuwać praktykę naprzód.

Gdy mówi się o Cieplach, wstaje w powietrzu pytanie: czy ośrodek ten jest potrzebny, czy nie? Każdy przyzna, że teraz, gdy przywiązujemy coraz większą wagę do rozwijania się wśród młodzieży życia harcerskiego, taka placówka, która temu rozwojowi na nowych podstawach może pomóc, jest potrzebna. Ale czy właśnie po-

myślana tak, jak obecnie, skutecznie służy temu celowi? Być może, że do Ciepl wcale nie powinien przyjeżdżać aktyw harcerski. Dzieciom wystarczy własne drużyny szkolne i kolonie (praktyka wykazuje, że dzieci nie stać na przenoszenie doświadczeń). Może placówka w Cieplach powinna być wykorzystana zupełnie inaczej, np. przez aktyw zetepowski, i szkolic przewodników zastępów, którzy są już w stanie wywierać jakiś wpływ na organizowanie pracy wśród dzieci. Oczywiście, że ośrodek szkoleniowy dla przewodników zastępów — np. uczniów szkół średnich ogólnokształcących — byłby trudniejszy do zorganizowania w ciągu roku szkolnego, chociażby ze względu na program nauczania, ale kto wie, czy nie dawałby o wiele trwalszych efektów. Z przeszkolonych przewodników zastępów wyrósłaby w przyszłości praca przy-

Warto pamiętać chyba o tym, co mówią ludzie we Wrocławiu, że ośrodek w Cieplach, to twór kosztowny. Jeżeli już taki ośrodek powstał i jego działalność ma być kontynuowana, to Ministerstwo Oświaty i ZG ZMP powinny go jak najwłaściwiej wykorzystywać, a przed ludźmi tam zatrudnionymi otworzyć jak najszersze perspektywy pracy.

(m.d.)



Czy to jest niemoralne

OTRZYMALIŚMY następujący list od jednego z młodych koleżów:

Zwracam się do Was z prośbą o wyjaśnienie w sprawie, która mnie bardzo zaskoczyła. W szkole, w której uczę, pracuje kilkoro absolwentów. Jasnę więc, że wolny czas chętnie spędzamy wspólnie. Jedną z naszych koleżanek mieszka na terenie szkoły. Przebywam u niej często sam lub z kolegami. Ostatnio dyrektor wezwał mnie na rozmowę i zarzucił mi, że stwarzamy pozory niemoralnego prowadzenia się przebywając często ze sobą. Wniosek swój motywował domysłami młodzieży, która przebąkuje, że się kochamy. Zabranił mi więc odwiedzać koleżankę, a jej zagroził usunięciem z mieszkania, jeżeli się dowiedzie, że nadal mnie gości u siebie. Na pocieszenie zezwolił nam na rozmowy towarzyskie w pokoju nauczycielskim po zajęciach lekcyjnych.

Czy stanowisko dyrektora jest słuszne? Czy odwiedzanie koleżanki w godzinach od 15 do 21 jest wystarczającym powodem, aby wolno było zarzucać niemoralność?

ODPOWIEDZIAMY: Jesteśmy zdania, że koleżanka Wasza ma prawo przyjeżdżać do Was u siebie w pokoju tak często, jak chce. To, że mieszka w budynku szkolnym, nie może ograniczyć jej życia towarzyskiego, oczywiście pod tym warunkiem, że zarówno ona, jak jej goście będą się zachowywali kulturalnie. Dyrektor mógłby mieć więcej zastrzeżenia, gdybyście zachowywali się zbyt hałaśliwie, urządzali libacje, używali okien zamiast drzwi itp. Jeżeli takich zarzutów nie można Wam postawić, zakaz bywania u niej czy groźba usunięcia z mieszkania jest nieuzasadniona.

A teraz o „porozach niemoralności”. Jasne jest, że jeżeli nauczyciel odwiedza często koleżankę mieszkającą w budynku szkolnym, to oboje stają się punktem zainteresowania młodzieży. A nawet jeżeli młodzież przypuszcza, że się kochacie — to przecież nie złego.

Milosc, nawet w podreczniku szkolnym i programie nauczania, nie jest niemoralna. Chodzi o to, żeby się z tą miłością czy przyjaźnią zbył wyraźnie i niepotrzebnie nie afiszować, nie dlegać, aby była czymś wstydlwym, ale po prostu dlatego, że to sprawa prywatna, i nie ma potrzeby wciągać w nią młodzieży. Chodzi o to, żebyście zachowywali się wśród ludzi z umiarem i taktem, żeby Wasza postawa nie była zbyt swobodna, żeby nie odbiegała od ogólnie przyjętych form obcowania. Jako nauczyciele szczególnie musicie o tym pamiętać. Młodzież przecież patrzy na Was i bierze przykład.

Nazwmy więc zdaniem, przyjaźniacie się, koleżdy, nadal, ku Waszej radości i na pożytek ludziom. Nauczyciel też ma serce. A Wy, kolego dyrektorze, jeżeli nawet już jesteście weteranem, pamiętajcie, że byliście również młodym człowiekiem.

25 WERSY Onauczycielach świata

W Wielkiej Brytanii przebadano za-woły 4500 absolwentów wyższych uczelni z 1950 r. Okazało się, że 23,4 proc. spośród nich zostało nauczycielami, 23,4 proc. zatrudniono w przemysle włókienniczym, 8,6 proc. pracuje w administracji publicznej, 7,5 proc. w handlu; na uniwersytetach i w sądownictwie zostało 4 proc. itd. Ponad 2 proc. absolwentów pozostaje bez pracy.

Ważnym zadaniem nauczycieli Izraela jest nauczanie wszystkich dzieci języka hebrajskiego. Ponieważ zadania te przesłają możliwości nauczycieli, powołano społecznych nauczycieli spośród chłopów, robotników i inteligencji, którzy prowadzą kursy hebrajskiego dla dzieci i dorosłych.

Nieustępliwa walka nauczycieli chiłjskich wydała owoce. Rząd chiłjski został zmuszony do zatwierdzenia nowych 2.000 etatów, przyznania specjalnego funduszu na budowę szkół oraz do podniesienia wynagrodzenia nauczycieli w zależności od posiadanych kwalifikacji.

MIECZYSŁAW MANEŁ

O pewnych teoriach bogacenia się (2)

Co głosi „doktryna katolicka”

Czego więc dowodzą zapewnienia katolickich (i innych) ideologów, jakoby nie byli zwolennikami kapitalizmu, lecz „trzeciej drogi”? Itp?

Gdy katolicy teoretycy zapewniają, iż reprezentują „złoty środek”, w gruncie rzeczy stoją na gruncie kapitalizmu, albowiem bronią prywatno-kapitałistycznej własności środków produkcji.

Dowodzą to, że w dzisiejszych czasach, nikt, kto chce zaskarbić sobie popularność wśród ludu, nie może otwarcie przyznać się do tego, że stoi na gruncie kapitalizmu. Dowodzą to następnie, iż katolicy ideolodzy i politycy wszelkimi środkami usiłują pozabawić masy właściwej orientacji politycznej, przedstawiać swe proimperialistyczne sympatie jako rzekomo „antykapitałistyczne”. — Stary aforizm francuski powiada, iż obuda jest holdem, który występki składa cnotcie; i wszyscy, którzy stoją na gruncie ustroju kapitalistycznego, równocześnie w słowach potępiają ten ustrój, mimo woli przyznają, iż krytyka, którą konsekwentnie przeprowadzają komuniści, jest słuszną i znajduje uznanie mas pracujących.

Obłudnym „odżegnywaniem” się od kapitalizmu ideolodzy katolicy składają milomowny hold komunizmowi.

Nie znaczy to, iż wszyscy ci ideolodzy wie świadomie starają się wprowadzić w błąd masy ludowe. Wiele z nich zapewne subiektywnie wierzy w możliwości drogi pośredniej między kapitalizmem a socjalizmem, nie zdają sobie sprawy, niestety, z nierealności swych dążeń.

Czy tzw. katolickie reformy zniosą nędzę? Wydawać by się mogło, iż ideolodzy, którzy występują z programem „reform” społecznych, powinni uznać za swój cel zasadniczy zniesienie nędzy. Można by wyrazić tę myśl również tymi słowami: w dobie obecnej o wartości jakiegokolwiek programu polityczno-gospodarczego decyduje fakt, czy zmierzna on do utrwalenia nędzy i wyzysku kapitalistycznego, czy też celem jego jest rzeczywiste zlikwidowanie tych tragicznych zjawisk społecznych. Na podstawie analizy wszystkich koncepcji, głoszonych przez głównych przedstawicieli tej doktryny, doszliśmy do wniosku, iż zmierzają one do utrzymania kapitalizmu, a tym samym — czy ktoś chce, czy nie — do zachowania wszystkich nieuchronnych

ujemnych skutków rodzonych przez ten ustrój.

Zbadajmy wreszcie, czy ideolodzy zwący się katolikami, przynajmniej zdają sobie sprawę z tego, że środki przez nich zalecane nie zniosą nędzy.

Plus XI w „Quadragesimo Anno” pisze: „Prawdą jest, że należy dokładnie odróżnić proletariatu od nędzy”. Leon XIII, który sam jest autorem hasła „uwłaszczenia proletariatu”, w teście samej Encykliki „Rerum Novarum”, mówiąc o konieczności przyścia z „pomocą” tym, którzy niczego nie posiadają, podkreśla, że kościół zawsze stał i stoi na stanowisku, iż należy zdobywać „wsparcie dla nędzarzy, przewidywając wstyd połączone z wyciągnięciem ręki”.

Ksiądz Piwowarczyk komentując (Kommentar do Quadragesimo Anno, wydanie z 1946 r.) wskazywał obu papieży stwierdza: „Przez „pauperizm” (od łacińskiego „pauper” — ubogi, nędzary) papież rozumie nędzę. Przez „proletariat” zaś (od łacińskiego „proles” — potomstwo) stan, do którego należą ludzie posiadający tylko dzieci jako jedyną swoją własność”. „Wyzwolenie proletariatu” zatem polega na uwłaszczeniu mas nie posiadających, tj. pracowników najemnych, gdy radą na „pauperizm” jest pobudzenie bogatych do dobroczynności z „dóbr zbitycznych” i „opieka społeczna”. „Proletariatem” jest forma historyczna w tym znaczeniu, że może być usunięty przez zmiany w podziale własności i może zniknąć, jak go nie było w średniowieczu (przynajmniej nie był związany z całą jedną klasą społeczną). Natomiast nędza „pauperizm” pozostanie zawsze, bo jego źródło nie zawsze zależy od woli ludzkiej (kaletstwo skazujące kogoś na nędzę, sieroctwo, nieśczęście, a jeśli załóżmy, to nigdy nie braknie ludzi leniwych lub lekkomyślnych, którzy przez brak zapobiegliwości lub niemoralność popadną w nędzę”.

Okazuje się więc, że wielki „program socjalny”, nie tylko nie przyczyni się do zniesienia nędzy, ale nawet nie ma tego na celu. Po co wobec tego wysuwa się ten program? Po co używa się tak громkich słów przy propagowaniu go?

Przyczyną nędzy panującej na tym globe następująco wyjaśniany znany w Europie teoretyk watykański, ks. prof. Bledierak (w książce „Kwestia społeczna”):

„Wskutek grzechu naszych rodziców w raju, ludzie muszą dużo i ciężko pracować. (Ale nie wszyscy — jakby zauważył Wolter).

„Wskutek grzechu pierwszych rodziców życie na tej ziemi stało się dla wszystkich pełnym trudów i cierpień”. (Ale nie dla wszystkich — jakby ponownie zauważył Wolter).

Pagnęliśmy w naszych artykułach uniknąć wszelkich rozważań religijnych. Skoro jednak zbliżyliśmy się do punktu, w którym braki programu polityczno-gospodarczego i ujemne strony kapitalizmu usiłuje się objaśnić przypowieścią biblijną o nieposłuszeństwie Adama i Ewy, niechaj nam wolno będzie w odpowiedzi przynajmniej przytoczyć rozumowanie Diderota. Jeżeli nasi praojcowie — pisal wielki encyklopedysta — zostali wypędzeni z raju, a ród ludzki skazany na cierpieniu z powodu kradzieży kilku owoców, to oznacza to, że Pan Bóg bardziej kochał swą własność niż swą dzieci, które stworzył na obraz i podobieństwo swoje..

I nasuwa się pytanie: jeśli człowiek ma spożywać chleb w pocie czoła swego, dlaczego w takim razie tylu ludzi bogatych, na przestrzeni trzech epok eksploatacyjnych, nie sobie nie robiło z tego naka-za?!

„Poziom płac wywiera — czytamy w Quadragesimo Anno Plusa XI — duży wpływ i dobroczynny, jeżeli się trzyma słusznych granic, szkodliwy jeżeli wychodzi, bądź w górę bądź w dół”.

Skoro papież przejawiał tak wielką troskę, aby robotnicy zbyt dużo nie zarabiali i przetrzeź przed „szkodliwym wpływem” zbyt wysokich płac, dlaczego go nie interesują dochody miliardów? Czy one nie mogą wyrzucić „wpływu szkodliwego”? Nie należy jednak sądzić, iż zawsze przedstawiciele tej doktryny przemawiają tak surowo i zawsze głoszą zasady ubóstwa. Oto skromna wizażka wypowiedzi Plusa XII (zaczepnięta z książki Andrzeja Nowickiego pt. „Papież Plus XII w świetle własnych przemówień i listów”, K. i W. 1952 r., str. 15).

Dnia 30.VI.1948 r. Plus XII mówił do urzędników Banku Neapolitańskiego: „Działalność waszego banku nie może nie przyczynić do błogostajństwa Boga dla waszych interesów i waszych różnorodnych przedsięwzięć”.

Nauczyciele sztuki nauczania

Prof. T. Kotarbiński
odznaczony orderem
„Sztandar Pracy”

I klasy

5 bm. w Sali Kolumnowej Uniwersytetu Warszawskiego. Główny się uroczystość w związku z 70 rocznicą urodzin prof. Tadeusza Kotarbińskiego, wybitnego uczonego, autora szeregu prac naukowych z zakresu logiki.

Przez Polskiej Akademii Nauk prof. Jan Democowski w imieniu Rady Państwa dokonał aktu dekoracji Jubilatą orderem „Sztandar Pracy” I klasy.

Na zakończenie prof. Kotarbiński podziękował za zaszczytne odznaczenie oraz podziękował się zebrańmi wspomnień z okresu młodości i początków swej pracy naukowej. Tekst przemówienia podajemy poniżej.



fanatycznie — fideistyczna, społecznie reakcyjna, ale przy wszystkich swych wadach — szkoła pouczająca i wymagająca, dobrze gimnastykująca umysł przy pomocy gramatyki, przekładów, wypracowań w 6 językach, algebry i geometrii... Jak tego uczyli co najlepsi z naszych nauczycieli? Co z ich pouczeń warto zarejestrować w katalogu zaleceń dobrej roboty nauczycielskiej?

Staje mi przed oczyma postać profesora Bielajewa, specjalisty od algebry szkolnej. Cóż to był za pedant! Każdy wywód algebracyjny, każde przekształcenie wzoru, każda operacja rozwiązywania układu równań musiała być dokonana wedle ustalonej kolejności kroków, bez żadnych opuszczeń ani przeskoków i wszystko musiało być zapisane w sposób całkowicie jednoznaczny. Ponieważ cyfra 6 przypomina kształtem literę b małe, przeto w formułach algebry nie wolno było pisać b w zwykłej postaci, lecz w postaci umyślnie i specjalnie zmodyfikowanej; a znaku myślnie wypisanego nie wolno było, broń Boże, przerabiać na znak właściwy. Należało natomiast od znak myślnie przekreślić i nad nim wypisać znak potrzebny. W tym punkcie przelicytował Bielajewa tylko pewien niemiecki profesor fizyki doświadczalnej, który błędy w napisach na tablicy poprawiał kredą czerwioną.

Co widzę cennego w pedantyzmach szkolnego algebrzysty? Widzę coś bezcennego, kult absolutnej poprawności jako cnoty szkolnej. Opanowawszy technikę danej umiejętności można sobie potem dowoli dawać takie czy inne luzy w procedurze, ale trzeba przedtem przejść przez szkołę poprawności zupełnej i widzieć, że to należy ze strony uczniów i instruktorów, trenerów, którzy potrafili ich pod tym względem i pouczyć, i przypilnować pokonywając nudę niestannych powtórek i robiąc to z działością, nieznużoną miną. A taki był właśnie Bielajew. I więcej nas nauczył niż inny matematyk, znacznie od niego bystrzejszy, lecz w pomysłach kapryśny.

Nauczając, trzeba umieć pogodzić troskę o wyrabianie automatyzmów z zadaniem rozbudzania umysłów, a jest to synteza niezwykle trudna. My w szkole mieliśmy sposobność porównywania postaw i aktywności dwóch nauczycieli. Typowy Niemiec uczył niemieckiego, typowy Francuz uczył francuskiego. Lekcje niemieckiego były tylko nabywaniem wiadomości o słowach i wprawę w posługiwaniu się niemiecką. Nauczyciel automat, stosujący w obcowaniu z klasą tylko pewną ograniczoną ilość stale używanych zwrotów, nawet strofujący opieszale maszynowo, chłopcy odpowiadający na schematyczne pytania schematycznymi zwrotami — oto był obraz godziny niemieckiego, po której jako tako myśleć, choć trochę umysłowo żywy uczestnik chował do ministra książki i zeszytu ze świadomością, że przebił się w pewnej mierze na robotę i że ten robot nauczył się nowej reakcji ruchowej w odpowiedzi na naciski takiego a nie innego guzika... Wiało pożyteczną nudą i miało się tego straszyć dość...

JAKŻE inaczej płynął czas na lekcjach francuszczyzny, które prowadził Charles Appel, późniejszy profesor językoznawstwa ogólnego tu, w polskim już Uniwersytecie Warszawskim... Między wiersze czytane, między kanony gramatyki praktycznej wpłatały się srebrne nici uśmiechu, incydentalnego żartu, dowcipu, pełne pomysłów powiedzonka, a przede wszystkim byste rzuty myśli spostrzegawczej, analizującej, uogólniającej... Mowa francuska dzwiała nam w uszach nie tylko swym niezrównanie pęknym brzmieniem, lecz stawała się nadto nośniczką intelektualnych podnieceń, a struktura tego języka, oświeblana historycznie, była dla nas niekiedy kryształem, na którym się osadzał bujny nałot przeróżnych wiadomości o rozmaitych rzeczach. Przez okno francuszczyzny ogładało się obrazy dzieł języka w ogóle, dynamika rozwoju języka ukazywała nam aspekty dynamiki rozwoju kultury, psychologia błędów mowy dawała wgląd w ogólne funkcjonowanie intelektu myślicy i borykającego się z trudnościami racjonalnej ekspresji.

Do dziś pamiętam, jak profesor Appel tłumaczył, skąd powstał zwyczaj pisać x zamiast s na końcu pewnych wyrazów w liczbie mnogiej: ze skrótu graficznego. Gdy mianowicie wypadało pisać literę s na końcu po literze u, przekreślano literę s drugą palczką lewej ręki i w ten sposób niechcący wypisywano niezamierzone x. I oto mieliśmy przykład kroku pospolitego w różnych dziedzinach kultury: jako produkt uboczny działania powstaje niezamierzona i w tym sensie przypadkowa innowacja i utrwała się droga naśladowczej persewacji... Brak czasu nie pozwala na bogatszą dokumentację tezy o budzieliści nauczycielstwie Appela, który umiał rozwijać umysły nie zaniadając niezbędnymi systematycznymi wprawami i powtórkami. Inteligencja panowała nad automatyzmem, automatyzmów używano się do służenia inteligencji i nie pozwalając na to, by inteligencja cofała się na drugi plan pod naporem automatyzmu.

SZKOŁA urzędowa nie wystarczała ówczesnej młodzieży. Wiązano się w kółka samokształcenia i zapraszano wykładowców przedmiotów, których w szkole nie było: historii filozofii, biologii. Wykłady dla małych komplektów potajemnie stały na wysokim poziomie naukowym, a byłyby znakomite. I nie dziwnego: wszak wygłaszali je tacy świetni mówcy kameralni, jak Stanisław Brzozowski, Artur Górski, Adam Grzymała-Siedlecki, Ludwik Krzywicki, Adam Mahrburg, Jan Sosnowski... Pamiętam technikę wykładów Ludwika Krzywickiego... Mówił zawsze z pamięci, z całkowitą swobodą gawędziarza opowiadającego rzeczy doskonale sobie znane, ot tak, jakby się sobie gawędziło przy kominku w jakiejś sadybie wiejskiej o szarej godzinie. Cichym głosem a z intonacją taką, jak gdyby zwierzał słuchaczom osobiście, niespodzianie tajemnice. I rzeczywiście dowiadywałem się rzeczy niezwykłych, np. o totemizmie, o niezwykle skomplikowanym ustroju rodzinnym Irokezów, o zabiegach magii pierwotnej, a gdy ustawała wrzeszcze stara baśń o pradawnych epokach, zostawał w umysłach chłopców na stałe już tam zdomowiony obraz dynamiki dzieł iście naukowy, amulet czarodziejski, chroniący na zawsze przed historiozofią fantastyczną. Kto miał uszy otwarte i głowę otwartą, wychodził z tych wykładów historiozoficznie i socjologicznie przygotowany do przyjęcia też naczelných socjalizmu nieutopijnego.

Alie nie o tym miałem mówić, lecz o sztuce nauczycielskiej... No właśnie. Toż to do arkanów tej sztuki należy umiejętność przejmowania uczniów tym, czym nauczyciel sam tak jest przejęty, że to jest organicznym niejako składnikiem jego osobowości. Treści, głoszone przez takich mistrzów, są jak magnes, przyciągają ku sobie umysł i trzymają go przy sobie.

JAKO student słuchałem nierzadko dziesiątów wykładów. Wyodróżniał się spośród nich profesor August Witkowski, którego każdy wykład — a prowadził kurs fizyki doświadczalnej — stanowił całość równie piękną, jak najlepiej zbudowany utwór tak zwanej literatury pięknej. Mówił „tak zwany”, ponieważ nie był tylko w dziedzinie piśmiennictwa i mownictwa tak nazwa przystoi. Czyż nie należy do znamion dobrej roboty nauczyciela, jeśli umie on uczynić z jednostki wykładowej całość o pięknej budowie? Wszak to pociąga i jedyną. Treść intelektualnie cenna podana w formie architektonicznej zespala się nie tylko z intelektem odbiorcy, lecz także z jego emocjonalnością i utwierdza się przeto w jego umyśle tym mocniej.

Nie fizykę jednak studiowałem w latach studenckich jako przedmiot główny, lecz filozofię. A w tych studiach głównym moim przewodnikiem był profesor Kazimierz Twardowski, nauczyciel o niezwyklej walorach. Przede wszystkim — kontynuator kartezjańskiego dążenia do idei jasnych i wyraźnych. Działal w tym przeświadczeniu, że kto ma myśl wyklarowaną, ten i słowa dla niej znajdzie proste a zrozumiałe.

I wymagał takich słów od każdego, a od siebie w pierwszym rzędzie. Aby wyrobić w uczniach jasność myśli i wypowiedzi, stosował z predylekcją metodę streszczeń. Wszak chcąc streścić cudzą myśl, trzeba ją oddać własnymi słowami, a w tym celu trzeba ją dobrze zrozumieć. Po to jednak, by cudzą myśl dobrze zrozumieć, częstokroć trzeba ją wyklarować, trzeba ją rozczłonkować i wystawić nierzadko wnikiwie i dokładnie, niż to uczynił autor streszczanego dzieła. Przez klarowanie tedy cudzych myśli za jego przewodem — klarowało się myśli własne. A gdy się to robiło w dyskusji na posiedzeniach koła filozoficznego, w obecności i z udziałem profesora, wówczas grono młodych filozofów pod jego egidą uprawiało maieutykę Sokratesową, i z tego zatem korzystając dydaktycznego dziedzictwa.

Nikt przed Twardowskim nie pogłębił tak jak on samej istoty aktu uprzytamniania sobie tego, o czym się myśli i mówi, nikt nie wydatnił tak plastycznie różnic między wyobrażaniem sobie czegoś naoczno a przedstawianiem sobie czegoś nie naoczno i pośrednim, nikt nie przestrzegł tak konsekwentnie — ilekroć czytało się czyjeś wywody o ideach — różnicy między aktem, przedmiotem i treścią przedstawiania; a te wszystkie pogłębiające rozróżnienia pomagały w sposób niezrównany interpretować pisma filozofów, formułować problemy, likwidować nieporozumienia, okazywać, że spierające się strony tylko dlatego zważają się zażarcie, iż każdy mówi o czym innym, a nie wiedzą o tym. Toteż wychowywał Twardowski rzesze swych uczniów na ludzi wprawnych w rozumieniu cudzych myśli i sprawnych w wypowiadaniu myśli własnych, zaprawiając ich przeto do dobrego nauczycielskiego rzemiosła.

Alie bodaj nie to stanowiło największą jego cnotę jako mistrza sztuki nauczycielskiej. To było najważniejsze, że działał własnym przykładem, okazując na sobie samym, jak można urzeczywistniać zalety ogólne dobrej roboty w zastosowaniu do pracy umysłowej. Był tedy wzorem solidności w dotrzymywaniu umów i terminów, wzorem planowości, wzorem systematyczności w wykonywaniu zamierzeń, wzorem człowieka, na którego zawsze można liczyć we współpracy zorganizowanej.

I jeszcze jedno: cenil indywidualność i umiał przystosowywać stawiane zadania do odrębnych zainteresowań młodych ludzi, ciesząc się rozmaitością umysłów i ich wytworów, byłoby wspólnie poddawanych obiektywnym rygorom racjonalności. Nic tedy dziwnego, że wszczepił w wielką rzeszę nauczycielstwa, która przeszła przez jego szkołę, walory nauczycielskie, jakie sam posiadał, każdemu uczniowi przekazując coś ze swego mistrzostwa.

I nie dziw, że z jego seminariów wyszli dwaj znakomici, a tak bardzo różni mistrzowie nauczania, jakimi byli Jan Łukasiewicz i Władysław Witwicki; pierwszy — niedościgniony w mowie i o abstraktach, drugi — czarno-dziej konkretyzacji. Słowo Łukasiewicza można śmiało przyrównać do kryształu a jego wykład, w mowie lub piśmie, do budowli z kryształów. Wszystko to idealnie przejrzyste, wszystko jednolite. Zresztą jeszcze inne porównanie się nada. Słuchając wykładu Łukasiewicza, miało się wrażenie, jak gdyby była puszczona w ruch subtelna maszynieria, której zębate koła doskonale na siebie zachodzą, a ruch odbywa się bez tarcia po gładkich transmisiach... Takie to wydawało się latwie! Ba! trud przy pokonywaniu szkopułów autor i mówca zarazem brał na siebie, nie obarczając słuchacza obowiązkiem wykańczania fragmentów niewykończonych. Można się spierać o to, co bardziej kształci, czy takie obdarowywanie odbiorcy gotowymi, wzorowymi artefaktami, czy raczej częstowanie go brulionem, by sobie sam z niego z trudem sporządził czystopis... Ale to pewnie, że w powodzi takich dydaktycznych brulionów bezcenne są wzorce doskonałości. Uczeń ma przed sobą ucieleśniony ideał wykładu i wie co winien naśladować.

A Witwicki... Nam, pamiętającym, brzmiały jeszcze w uszach jego nawoływania, by rozmową w jak najkrótszych słowach powiedzieć co ma do powiedzenia. Walka z belkołem, z wielosłowiem pustym jak góra z baniek mydlanych, z chaosem słów i myśli, prześladowanie błagi, pseudomocności teo-

retyzowania przy pomocy uczonej symboliki niezrozumiałej dla samych jej portierów — to była pasja dydaktyczna Witwickiego... I znowu przypomina się ukończony przezeń Sokrates, jego bodajże mistrz główny, bo Twardowski nie zdradzał w rozmowie nauczycielskiej ani nerwu polemicznego, ani nerwu satyrycznego, co zresztą wolę niż styl rozmowy Witwickiego, cięty, ironiczny. Ale trudno nie przyznać, że to świetny bicz na tepotę usiłującą triumfować. Tym biczem wiał Witwicki, wielki mistrz oduczenia od gadania byle czego.

Dbał on o słowa, kul definicje, budował zdania mocne a lapidarne, kulturował mowę w walce z werbalizmem, z mową, która próbuje zastąpić obcowanie z rzeczami i przesłania rzeczywistość dymną zasłoną słów o sensach mętnych. Nawoływał do rzeczy samych, żądając, by wszelki abstrakt podparć konkretnymi, wszelkie uogólnienie ilustrować przy pomocy przykładów i żeby te przykłady stawały przed oczyma jak żywe. Posiadał jakąś zdolność swoistą i tym bardzo różnił się od innych, że widział w wyobraźni tak, jakby oglądał cielesnymi oczyma, i umiał obiekty swych wizji wewnętrznych tak opisywać, iż blada wyobraźnia zwykłego słuchacza lub czytelnika zaczynała nabierać kolorów. Nieoceniona to dla nauczyciela umiejętność, owa zdolność do konkretyzacji abstraktów... I tym cenniejsza, że rzadka, że zwykle z trudem trzeba ją w sobie wyrabiać...

Na zakończenie wspomnę o Stanisławie Leśniewskim, znakomitym na swój sposób nauczycielu. Człowiek ten był niejako gejerem samorodnej twórczości. Miał nieoszacowany skarb — bijące we własnym jego wnętrzu źródło pomysłów, i umiał tym skarbem gospodarować, tworząc rozległy kilkupiętrowy system naukowy w dziedzinie własnej specjalności, którą była matematyczna logika formalna. I oż hasło uprawiania tej twórczości było dlań zarazem jedyną dyrektywą sztuki nauczania. Lekceważył on sobie wszystko inne. Umieć doskonale przedmiot, którego się naucza, i stać twórcą nad nim pracować, to było, jego zdaniem, jedynie ważne. Reszta miała przychodzić sama, bez specjalnych starań. Sądzę, że była w tym wielka racja zespolona z brakiem racji. Racja w tym, co najważniejsze, bo rzeczywiście, naprawdę, znawstwo przedmiotu nauczania i twórcza w nim praca stają się warunkiem kardynalnym i niezastąpionym nauczycielstwa w stylu najwyższym. Ale trzeba nadto umieć przekazywać wyniki i metody, trzeba umieć trafić do głów, ba, i do serc, bo zainteresowania nie należą wyłącznie do sfery samego intelektu. Leśniewski mógł nie dbać o wskazania tego sztuki, ponieważ go w wysokiej mierze posiadał i praktykował bez oglądania się na dyrektywy. Miał bowiem talent dydaktyczny, skarb dodatkowy niejako. I tego kruszcu mistrz sztuki nauczania musi mieć spory procent w składzie swej osobowości, ale sam talent w sztuce, jak zresztą w każdej innej, nie wystarcza. Przysła się też i świadomości zaleceń dydaktycznych i Leśniewski ją bez wątpienia też miał, chociaż jej nie lubił analizować i chociaż jej sobie nie cenil, chociaż jej nie pozwalał sobie na śmiałość — nie doceniał.

Osobiście interesuję się bardzo dydaktyką sztuki nauczycielskiej i dlatego może wybrałem jako temat obecnego roztrząsania retrospektywny rejestr obserwacji, dotyczących tych właśnie dyrektyw, wypatrzonych w praktyce wybitnych nauczycieli. Dokonując tego wyboru zastosowałem jedną z takich dyrektyw, która brzmi: jeśli chcesz wzbudzić zainteresowanie słuchaczy, mów o tym, co ciebie samego interesuje. Dyrektywa ta może i sporna, a byłbym rad, gdyby w obecnym przypadku zyskała pozytywną weryfikację...

Alie dość już o technikalach. Końcowe słowa chciałbym poświęcić żywym postatom zawodu nauczycielskiego, którego rzemiosłem zajmowaliśmy się przez ostatnie pół godziny. Nauczycielstwo domaga się pozojei w społeczeństwie, odpowiadającej powołaniu nauczyciela. Niechaj nie będzie tak, iż do tego zawodu zgłaszają się ci, których zdolnościowo lub sytuacyjnie nie stać na kandydowanie do zawodów gospodarczych. Niechaj się ustali w społeczeństwie przeświadczenie, że urabianie młodych jaźni jest przynajmniej równie ważne jak wyrób maszyn, skoro człowiek ma kierować maszyną, a nie maszyną — dławic człowieka. Niechaj ulegnie zatarciu granica między światem wytwórców nauki a światem szerzycieli jej wyników, niechaj badacz będzie nauczycielem a nauczyciel badaczem. I wreszcie, niechaj nauczyciel ma zapewnione warunki prawdomówności, bo atmosfery prawdomówności potrzebuje jego istota w tej samej mierze, w jakiej zdrowe płuca potrzebują zdrowego, świeżego powietrza. Należy się to wszystko nauczycielstwu, skoro pełne jest ono dobrej woli, woli służenia wedle najlepszych sił swoich dziełu kształtowania dusz, wzbogacania umysłów, usprawniania rąk, z myślą o godnych sympatii istotach na całym świecie, o współobywatelach, o Polsce, o tym, by gospodarczą strukturę socjalizmu wypełnić treścią duchową odpowiadającą najwyższemu jego celom.

TADEUSZ KOTARBIŃSKI

Bez pomocy naukowych jak bez ręki

Wydane dotychczas pomoce naukowe do języka polskiego są bardzo nieliczne. Przeważają wśród nich przezocho. Ale możliwości ich używania są z konieczności mocno ograniczone, gdyż uzależnione jest to od posiadania przez szkołę aparatu projekcyjnych (rzućników), na które obecnie nie każda szkoła może się zdobyć, jak również nie każda szkoła większa może stosować ze względu na brak sieci elektrycznej. A i cena filmu nie jest przystępna, waha się bowiem w granicach od 10 do... 100 złotych, co dla wielu szkół stanowi poważny wydatek.

Pozostają więc tablice, które stanowią podstawową pomoc naukową i mogą być stosowane w każdej bez wyjątku szkole. Lecz i wykaz tablic graficznych zawiera w Katalogu Ośrodka Pomocy Naukowych zaledwie kilkanaście pozycji. Są one dościenne, bo cena ich wynosi od 2 do 7 złotych za sztukę, ale tematyka ich niekiedy bardzo luźno łączy się ze specyficznymi potrzebami języka polskiego. Tablice te bardziej nadają się przy nauczaniu fizyki, historii, geografii itp., jak np.: „Maria Curie-Skłodowska” (fizyka), „Kościuszkę pod Polanem” (historia), „Warszawa-Belweder” (geografia) itd.

Udana i mająca duże znaczenie praktyczne jest pozycja ruchomych tablic ortograficznych, lecz przydatność ich była by jeszcze większa, gdyby autorzy i wykonawcy lepiej rozwiązali ich konstrukcję techniczną. Konstrukcja obecna sprawia nauczycielowi wiele kłopotów na lekcjach i dlatego zniechęca do częstego (a właściwie stalego) ich stosowania.

Już ten pobieżny przegląd ukazuje, jak znikomo przedstawia się ilość pomocy naukowych do języka polskiego, a jak niezadawalająco ich jakość i przydatność w codziennej pracy nauczyciela.

A przecież potrzeby, zwłaszcza szkoły podstawowej, są bardzo duże! Zajrzyjmy do programu języka polskiego. Oto w klasie I, w dziale ćwiczeń w mowie i w pisaniu jest... oglądanie obrazków i omawianie ich treści! (Program, str. 10). Jak można to zadanie realizować, gdy obrazków takich brak! W tej klasie I odczuwa się również dotkliwie brak obrazków do nauki pisania i czytania, ułatwiających wprowadzanie nowych liter i wyrazów. Niektóre szkoły produkują już dośw dawno takie obrazki własnego pomysłu. Wiele tych kolekcji ma oczywiście dużą wartość dydaktyczną i artystyczną, ale jest wśród nich również wiele takich, które mogą być przykładem, jakich ilustracji nie należy pokazywać dzieciom.

Wydaje się rzeczą słuszną, aby z tego dorobku nauczycieli wybrać rzeczy najlepsze z punktu widzenia pedagogicznego i artystycznego i przeznaczyć do masowej produkcji dla szkół.

Podobnie jak dla klasy I, tak i dla II brak obrazów i ilustracji powiązanych z tematyką programową. Nowością w programie tej klasy jest „nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom oraz cykliczom złożonym z trzech i więcej obrazków” (Program, str. 14). Do realizacji tego zadania potrzebne są więc potrzebne nie tylko pojedyncze obrazki, lecz ich cykle, które przy oczywiście większej szkół nie posiada. Jest więc pilnym zadaniem wyposażenie klas II w obrazy o żywej akcji umożliwiającej dzieciom prowadzenie obserwacji i rozwijanie spostrzegawczości.

Ponadto pilnym postulatem nauczycieli jest zaopatrzenie klas I i II w historyczne obrazkowe, loteryjki, układanki obrazkowe i literowe.

Znaczną trudność sprawiają nauczycielowi ćwiczenia w mowie i w pisaniu

w kl. III. Program przewiduje „układanie opowiadań na tle cykłów obrazków” i „podpisywanie obrazków cykliczmi zdaniami” (Program, str. 20). W klasie IV znajdujemy „komponowanie fabuły na podstawie obrazka ilustrującego fragment pewnej akcji” (Program, str. 26).

Nie pomyślano dotychczas również i o tym, że materiał cytankowy w klasach III i IV wymaga ilustracji, gdyż ułatwiłyby one dzieciom zrozumienie treści tekstu, wyodrębnienie poszczególnych obrazów w tekstach a w dalszej konsekwencji — układanie planu cytanki, co — jak wiadomo — nie jest rzeczą łatwą.

Niemniejsze potrzeby w tym zakresie wywołują się przy realizacji programu języka polskiego w klasach V, VI i VII, zwłaszcza gdy się weźmie pod uwagę ubóstwo ilustracji w podręcznikach.

Osobny i niezbędny dział pomocy naukowych na tym poziomie stanowią kolorowe reprodukcje krajobrazów, wielkich postaci historycznych, reprodukcje wybitnych dzieł sztuki, scen z dzieł literackich objętych programem i lekturą uzupełniającą, scen historycznych oraz dzieł sztuki ludowej.

I wreszcie sprawa nauczania gramatyki. Głównie w klasach V, VI i VII trudności są znaczne. Trudno jest zapoznać uczniów ze składnią zdania współzrędną i podrzędnie złożonego bez pomocy dobrze pomyslnych tablic umysławiających to zagadnienie.

Kwestia dostarczenia najpotrzebniejszych do nauczania języka polskiego pomocy naukowych, to niezwykle ważny problem i od dobrego rozwiązania go w znacznym stopniu zależy wyniki pracy dydaktycznej i wychowawczej poszczególnych nauczycieli i szkół.

WILHELM CIERPKA
Brzezinka k. Mysłowic

Sprawy
Językowe

pod redakcją
Prof. dra W. Doroszewskiego
Jaką częścią mowy jest wyraz
„trzeba”

„Czy wyraz trzeba to rzeczownik? —
zapytuje korespondentka nauczycielka.

Ja uważam, że jest to bezosobowa
forma czasownika musieć w wyrażeniu:
„trzeba jechać, trzeba kupić”.

Przy omawianiu tego wyrazu należy
odróżnić jego dzisiejsze użycie od
historycznego punktu wyjścia. Z po-
chodzenia wyraz **trzeba** jest rzeczowni-
kiem podobnie jak występujący dziś
wyraz **potrzeba**. Użycie tego wyrazu
w jednej tylko funkcji składnikowej
doprowadziło do jego nieodmienności.
Zdanie: **Trzeba jechać** jest skrótem
wcześniejszego: **Trzeba jest jechać**,
gdzie rzeczownik **trzeba** pełni funkcję
orzęcznika w orzeczeniu złożonym.
Dzisiejsze wyrażenia bezosobowe typu:
Trzeba zrobić, trzeba będzie omówić
posługują się wyrazem **trzeba** jako
wyrazem nieodmiennym, którego po-
chodzenie nie jest przez nas w pełni
uświadamiane. W każdym razie nie
ma powodu wiązania wyrazu **trzeba** z
jakąkolwiek formą czasownika.

„Polskie” — zamiast „język polski”

Używanie formy skróconej: **polskie**,
niemieckie, **rosyjskie**, **francuskie** itp.
(występujące też w postaci: **polski**, **nie-
miecki**, **rosyjski**, **francuski** itp.) notowa-
nie jest w „Słowniku poprawnej po-
lszczyzny” Słobera jako fakt regionalny
i nie uważane za poprawne. Są i obroń-
cy tej formy, ale ponieważ należy u-
nikać form nie wszędzie używanych
za poprawne, lepiej się posługiwać
wyrażeniami: **język polski**, **język nie-
miecki**, **język rosyjski** itp.

„Proszę koleżeństwo”

Wiele osób oburza się słyszac wy-
raz **koleżeństwo** użyty dla oznaczenia
grupy koleżanek i kolegów, a nie jak
powszechnie przyjęto dla oznaczenia
przyjaciół między kolegami. Rozpatru-
jąc wyraz **koleżeństwo** pod względem
słotworczym i znaczeniowym nie
można stwierdzić, że użycie tego wy-
razu nie tylko dla oznaczenia czynno-
ści jest niepoprawne. Powszechnie u-
żywany zwrot: „**proszę państwa**!”, za-
wierza rzeczownik **państwo**, w którym
znaczenie dzisiejsze jest historycznie
wzrostem. **Państwo** to pierwotnie tyle,
co „bycie pańskim”, „panowanie”, o
czym świadczy np. cytowane w słowni-
ku Lindego zdanie autora z XVII w.:
„**Państwo** z przyrodzenia należy
ludziom baczny i mądrym”. **Państwo**
odpowiadało również łac. dominium.
Dopiero później zaczęto używać tego
wyrazu jedynie dla oznaczenia grona
osób, złożonego z panów i pań. Ana-
logiczne użycia dostrzegamy także w
historii wyrazu **nauczycielstwo**, tj.
zajmowanie się pracą nauczycielską
a także grono nauczycieli. Tak więc
koleżeństwo w zastosowaniu do ogółu
koleżanek i kolegów ma dość liczne
analogie w innych, podobnych słowot-
wórczo wyrazach. Wniosek praktycz-
ny: mówiąc „**proszę koleżeństwa**” błąd
językowego nie popełnimy. Czy
przeciw temu zwrotowi w przyszłości
znikną opory, to pozostaje czas. Można
przewidywać, że tak. W tej chwili
zwrot „**proszę koleżeństwa**” jest jesz-
cze rażący.

H. R.

Wśród książek

Z dziełw narodu polskiego (tablice pogląd-
owe opracowane przez M. Pirko). Wyd. MON
1955.

Na 67 tablicach pokazano najważniejsze wy-
darzenia z historii narodu polskiego od cza-
sów kultury użyskiej i pierwowina państwa
polskiego do dnia dzisiejszego. Poszczególne
tablice (40 x 30 cm) składają się z zazwyczaj
z kilku elementów: rycin, opatrzonej krótko-
kim podpisem, mapy, czy też odwołują do do-
kumentów historycznych. To pozwala na wyko-
rzystanie tego wydawnictwa (zwłaszcza w
mniejszych zespołach) podczas lekcji historii
lub w kółku historycznym.

★

Edward Kofler: **Z dziełw matematyki**.
Wiedza Powszechna, 1955, str. 280, cena 22 zł 84.
Punktem wyjścia są wiadomości podstawo-
we, proste, zrozumiałe dla przeciętnego czy-
telnika. Rozszerzenie tego kręgu polega na
ukazaniu dziełw poszczególnych zagadnień.
Nie brak tu materiału, zdawałoby się, ane-
dotycznego, który budzi nie tylko zaintereso-
wanie matematyka, ale i ogółu naszej wie-
dzie matematycznej.

Książka zawiera 10 rozdziałów, które za-
jmują się wybranymi zagadnieniami: mówi się
wielu o liczbach i systemach liczbowych, o
ułamkach i własnościach liczb naturalnych, o
algebrze i geometrii. A przy tym poznajemy
epizody z życia wielkich matematyków.
Oddzielny rozdział poświęcony jest dziełw
matematyki polskiej.

Książka dziełw popularności ujęcia i pro-
stości wykładu zainteresować może nie tylko
matematyków.

Prawnik związkowy radzi

KOL. M. LEWANDOWSKA, BYDGOSZCZ — Zasilek z po-
wodu urodzenia dziecka wy-
płacony przez związki zawo-
dowe w wypadku przynależ-
ności związkowej obojga mał-
żonków przysługuje tylko jed-
nemu z nich.

KOL. LUCJA ZAKRYSZ, WIELKA KLONIA — Obo-
wiązkowe dostawy na rzecz
Państwa obowiązują sa-
dożarzać użytkownikowi gos-
podarstwa rolnego o obszarze
co najmniej 1 ha użytków
rolnych. Jeśli zatem działka
użytkownika wynosi 0,56 ha,
to użytkownik tej działki
nie powinien być obciążony
obowiązkowymi dostawami.

Ziemie użytkownika — przez
kółko użytkowników, wolno
łączyć do wymiaru obowią-
zkowych dostaw tylko w wy-
padku, gdy użytkownik
wspólnie gospodaruje, to jest
wspólnie siewa i wspólnie
zbiera. Działka szkolna do-
świadczająca o bosto, szkole
powinny być wyłączone z
obszaru gruntu szkolnego ob-
owiązkowymi dostawa-
nymi na rzecz Państwa. Wia-
dząca instancja ustalająca
obszar gospodarstwa, z któ-
rego należą się obowiązkowe
dostawy, jest Prez. GRN.

KOL. HELENA LEDU-
CHOWSKA, HOLEBIA — Jeśli
urlop macierzyński przypada
w okresie ferii let-
nich i rakowicie jest pocho-
nia, nauczycielce przysługu-
je prawo do 30-dniowego
urlopu wypoczynkowego po
zakonczeniu urlopu ma-
cierzyńskiego. Jeśli urlop ma-
cierzyński pochłania część
ferii letnich, nauczycielce
przysługuje prawo do urlopu
wypoczynkowego w ilości dni
brakujących do 30.

KOL. MATEUSZ LEWICKI,
USTKA K. SŁUPSKA — Nauczyciel
zgłaszający się
do pracy w zawodzie nauczy-
cielskim w terminie 30 dni
od daty zwolnienia z wojska
korzysta z następującej
przepisy: 1. Ma prawo do
zatrudnienia w tej samej
szkole, a jeśliby to było
niemożliwe — w innej szkole
wskazanej przez Wydział
Oświaty, któremu podlega
szkółko przed powołaniem
do wojska. 2. W wypadku
zachowania terminu zgłosze-
nia się do szkoły — do stażu

ZACZNIJMY od postawienia pytania,
skąd się wzięła i czym jest cyberne-
tyka? Cybernetyka powstała w okresie
drugiej wojny światowej jako dość lu-
ny zlepek teoretycznych rozważań zwią-
zanych z projektowaniem nowych auto-
matów, zwłaszcza broni automatycznej.
Póbowano dalej podobne rozważania te-
oretyczne stosować do badania układu
nerwowego.

Odpowiedź na drugą część pytania nie
jest tak łatwa. Krytyczny zwolennik cy-
bernetyki da taką, z grubsza biorąc, od-
powiedź: cybernetyka jest nauką, co
niejednolity konglomerat rozwa-
żań dotyczących sterowania i łączności
w obrębie aparatu lub organizmu żywego
(w szczególności człowieka) oraz zes-
połów złożonych z ludzi i aparatów.

Wyrażenia niezrozumiałe wyjaśniamy
zwykle przy pomocy innych wyraże-
ń, które z kolei nie powinny być ani nie-
zrozumiałe, ani niejasne. Tak postępujemy
w nauce (gdy budujemy definicje) i w
codziennej praktyce. Wyrażenie „cyberne-
tyka” zostało przez nas wyżej należycie
wyjaśnione pod warunkiem, że jasno po-
stawimy sprawę, co rozumiemy tu przez
„sterowanie” i „łączność”.

Wyraz „sterowanie” rozumiemy tu
bardzo szeroko; to nie tylko „sterowanie”
statkiem lub okrętem. Prowadzenie sa-
mochodu czy lokomotywy, nastawianie
maszyn do liczenia, wygaszanie instal-
acji oświetleniowej, działanie blokady
kolejowej, ba — nawet wysyłanie przez
osrodkowy układ nerwowy impulsów do
efektorów organizmu — to wszystko w
naszym rozumieniu jest sterowaniem.

A teraz kolej na „łączność”. Wyraz
„łączność” rozumiemy tu również nader
szeroko: „łączność” to nie tylko rozmowa
telefoniczna, czy przekazywanie tele-
gramu, czy radiotelegramu, to również
impulsy utrzymywane przez automat od
sterowanej przezeń obrabiarki, łączność to
też impulsy biegnące od receptorów do
osrodkowego układu nerwowego.

Wiemy już teraz, co bada cybernetyka,
ale nie wiemy jeszcze, jak bada i trochę
trudno w tym wypadku jakąś rozsądną
metodę sobie wyobrazić. Bo jakże? Mł-
dziej telegrafem, telefonem, nadawcą i
odbiorcą stacją radiową, blokadą kolejową
zachodzą głębokie różnice techniczne.
Co więcej, między wszelką taką aparatu-
rą zbudowaną przez człowieka, a ukła-
dem nerwowym zwierzęcia, czy tym bar-
dziej człowieka, zachodzą doniosłe różni-
ce, różnice, jak uczy marksizm, jakości-
we. Wobec tego, jakie sobie wyobrazić
jakieś prawa naukowe tak ogólne, że do-
tyczą zarazem telegrafu, telefonu, zesta-
wu nadawczy i odbiorczy stacji radio-
wej i, co więcej, układu nerwowego? Na
pierwszy rzut oka nie ma między tymi
objektami nie wspólnego i wysiłek umy-
słowy dokonywania tego rodzaju abstrak-
cji wydaje się beznadziejny. Ale z drugiej
strony... mineralog czy krystalograf mają
zwyczaj do czynienia z materią martwą,
nieukształtowaną przez człowieka, in-
żynier np. elektrotechnik ma do czynienia
z materią martwą ukształtowaną przez
człowieka, zaś biolog z materią ożywioną.
Ale wszyscy ci pracownicy nauki badają
jakieś różne fragmenty materii posłu-
gują się jedną wspólną geometrią, nie
mówiąc już o arytmetyce. Tak przywy-
kliśmy niemal od dzieciństwa do aryme-
tyki i geometrii, że nie zdziwila nas one,
że nie zdajemy sobie sprawy z ich ol-
brzymiej ogólności. Gdy to weźmiemy
pod uwagę, rzekoma absurdalność pomy-
śli stworzenia ogólnej nauki o sterowa-
niu i łączności jakoby błędnie.

Oczywiście, geometria chociaż niezbęd-
na dla mineraloga, krystalografa, in-
żyniera i biologa nie zastąpi nigdy żadnej
z wymienionych nauk. Podobnie i cy-
bernetyka nawet wówczas, gdy stanie się w
przyszłości jednolitą i dojrzałą nauką, nie
zastąpi żadnej z nauk technicznych ani
też fizjologii układu nerwowego.

Istnienie geometrii, fakt, że zarówno
materia nieożywiona, jak i ożywiona po-
siada własności geometryczne, nie prze-
bynajmniej istnieniu różnic jakościowych
między materią nieożywioną a ożywioną.
Podobnie istnienie pewnych wspólnych,
czy tylko podobnych schematów stero-
wania i łączności w obrębie materii nie-
ożywionej i ożywionej nie przeży istnie-
niu tej różnicy jakościowej.

Trzeba by teraz dać, do posmakowa-
nia „czytelnikowi” jakąś małą i rozcieńczo-
ną „próbkę” cybernetyki. W tym celu
poprośmy nieco o czterech aż pięciu
kierunkach odgrywania się cybernetyki
dużą rolę; są to mianowicie: 1) pojęcie wy-
jścia, 2) pojęcie wejścia, 3) pojęcie sprzę-
żenia prostego i 4) pojęcie sprzężenia
zwrotnego.

Zaczniemy od pojęcia wejścia i pojęcia
wyjścia. Przypomnijmy tu sobie z grubs-
za urządzenia sterujące samochodem. Otóż
każde z nich, na przykład: koło kierow-
nic, lewar biegów, to **wejście** pewnego
układu.

Natomiast para kół przednich samocho-
du i skrzynia biegów to **wyjście** naszego
układu. Nastawiając wejście sterujemy
wyjściem. Gdy mówię przez telefon do
mojego przyjaciela, mikrofon mego apa-
ratu jest wejściem, zaś słuchawka apa-
ratu telefonicznego mego przyjaciela jest
wyjściem. Mówiąc nadal pewne stany
wejściu — mikrofonowi, wytwarzając w
ten sposób na odległość pewne stany wy-
jścia — słuchawki. Co prawda oprócz wej-
ścia — mikrofonu działają na wyjście —
słuchawki jednocześnie i inne wejścia
(np. źródło tzw. szumów). Ponieważ ni-
mam, mówiąc przez telefon, „monopolu”
jedynego wejścia, to zdarza się, że przy-
jaciela nie może się zorientować, o czym
mówię. Gdy przyglądam się krajobrazowi
moje, moje oczy są wejściem, wyjście zaś
znajduje się w osrodkowym układzie ner-
wowym. Wszystkie stany przeszłe i te-
razniejsze ogółu wejść danego układu
jednocześnie wyznaczają stan teraźniej-
szy dowolnego wyjścia tego układu. Wy-
powiedziałem w ten sposób postulat
determinizmu lokalnego odgrywającego
zasadniczą rolę w cybernetyce. Determi-
nizm (czyli wyznaczalność teraźniejszo-
ści przez przeszłość) lokalny, z którym tu
mam do czynienia, to zresztą dużo skrom-
niejsza teza niż determinizm ogólny do-
tyczący całości świata, głoszący, że te-
raźniejszość całego świata jest jedno-
znacznie wyznaczona przez jego przesz-
łość.

Teraz zaś parę słów o sprzężeniach
układów. Często konstruktor buduje ma-
szynę na przykład z dwu zespołów w ten
sposób, że wyjście pierwszego zespołu
staje się wejściem drugiego zespołu. W ten sposób
zostaje zmontowana całość, w której
wejście pierwszego zespołu sterują wy-
jściami drugiego zespołu. Telefonistka w
centrali ręcznej co chwila tworzy sprzę-
żenia proste i co chwila je rozrywa.

Sprzężenie zwrotne to sprawa bardziej
skomplikowana, ale też i bardziej donio-
śna (zarówno w technice, zwłaszcza
w automatyce, jak i biologii) niż sprzę-
żenie proste. Kierowca prowadzi na pu-
stej szosie samochód od czasu do czasu
spoglądając na tachometr („zegar” prze-
dkości). W zależności od prędkości
(stwierdzanej przy pomocy tachometru)
kierowca (chcąc utrzymać na szosie
w przybliżeniu stałą prędkość wozu) na-
ciśnięciem pedału „do gazu”. Mam
tu do czynienia z dwoma układami:
1) kierowca i 2) samochód. Wejściem
pierwszego układu (tj. kierowcy) są jego
oczy, wyjściem — prawa noga trzymająca
na pedale „gazu”. Wejściem drugiego
układu jest tu właśnie pedał „gazu”, zaś
wyjściem — tachometr. Oczywiście, każ-
dy z obu rozpatrywanych układów ma
wiele innych wejść i wyjść, ale te nas
teraz nie interesują. Zauważmy teraz,
że mamy tu do czynienia z dwoma sprzę-
żeniami prostymi. Sprzężenie proste A
(prawa noga kierowcy reguluje stan pe-
dału) oraz sprzężenie proste B — (tach-
ometr znajduje się co pewien odstęp cza-
su w polu widzenia kierowcy). Całość obu
tych sprzężeń prostych stanowi właśnie
sprzężenie zwrotne. Dzięki sprzężeniu
zwrotnemu uzyskujemy efekt wzajemne-
go oddziaływania obu układów: wejście
pierwszego układu poprzez wyjście tego
układu oddziałuje na wejście drugiego
układu, lecz wejście drugiego układu po-
przez wyjście tego układu oddziałuje na
wejście układu pierwszego, które itd.

Można dawać wiele przykładów sprzę-
żeń zwrotnych. Ograniczmy się tutaj do
podania jeszcze jednego: ktoś siedzi w
zimnym pokoju; aby podwyższyć tempera-
turę włącza piecyk elektryczny; gdy
temperatura podnosi się zbyt szybko włącza
piecyk; włączy go z powrotem, gdy zno-
wu będzie zbyt zimno itd. Mam tu
oczywiście do czynienia z dwoma ukła-
dami: zmarzluch i piecyk. Oba układy
są sprzężone zwrotnie. Za pomocą tego
drugiego przykładu sprzężenia zwrotnego
można wyjaśnić, na czym polega automa-
tyzacja.

Zmarzluch jest zarazem wygodni-
kiem; męczy go włączanie i wyłączanie
piecyka; wobec czego dla swej wygody
buduje prosty aparat (termometr jest
istotnym elementem tego aparatu), który
sam włącza, ewentualnie włącza piecyk
w zależności od panującej w pokoju tem-
peratury. To, czego zmarzluch dokonał,
właśnie automatyzacja. Możemy to zresz-
tą powiedzieć w sposób bardziej ogólny
i bardziej ścisły, lecz nienależy tu trudni-
ć; możemy pod uwagę dwa układy sprzę-
żeń zwrotnych, niech układ pierwszy steru-
je układem drugim na podstawie syg-
nałów otrzymywanych od pierwszego
(np. robotnik steruje obrabiarką). Pierw-
szy z tych układów (układ sterujący) to
zwykle człowiek, drugi (układ sterowany)
to zwykle maszyna. Niekiedy udaje się
nam zastąpić w sprzężeniu zwrotnym
dany układ sterujący, mianowicie czło-
wieka przez niegorzej (często taniej
i sprawniej) działający aparat. Taki pro-
ces zastępowania nazywamy automaty-
zacją.

W ten sposób poznaliśmy, co prawda
nader powierzchownie (i pozwalając so-
bie w przykładach z techniki na nadmier-
ne uproszczenia) kilka doniosłych pojęć
cybernetyki.

Z kolei czytelnik może zapytać o do-
niosłość praktyczną cybernetyki. Posta-
wimy się na to pytanie odpowiedzieć z
całym poczuciem odpowiedzialności. Cy-
bernetyka wydaje się przydatna zwłasz-
czka w rozważaniach z zakresu telekomu-
nikacji, budowy maszyn matematycznych
i automatyzacji. Rzadko jednak można
wskazać jakiś doniosły wynik naukowy
uzyskany przy pomocy cybernetyki, któ-
rego bez pomocy cybernetyki nie dałoby
się uzyskać. Jednak odpowiadając na
postawione przed chwilą pytanie, należy
„patrzeć dalej swego nosa”. Cybernetyka
jest młoda, nie jest właściwie nauką,
lecz zaczątkiem nauki, w skali historii
nauki jest ona jeszcze dzieckiem. Nie wy-
daje się rozsądne potępienie dziecka za-
to tylko, że nie osiągnęło jeszcze wieku
produkcyjnego, zwłaszcza gdy dziecko
jest chwilami wcale obiecujące.

A rzeczywistość jest ono obiecujące.

Repertuar abstrakcyjnych pojęć cyber-
netyki (poznaliśmy jej alfabetykę, miano-
wicie: pojęcia sterowania, łączności, wej-
ścia, wyjścia, sprzężenia prostego i sprzę-
żenia zwrotnego) umocniła głębokie
wniknięcie w istotę konstrukcji skompli-
kowanych maszyn i aparatów. Wydaje
się np. że jedna z metod cybernetycz-
nych, mianowicie metoda algebralnego
projektowania i upraszczania układów
posiadających wejścia i wyjścia (np.
elektrycznych sieci przekątnikowych czy
sieci elektronowych) pozwoli w niektó-
rych działach zastąpić inwencję konstruk-
tora przez zwykły rachunek. Niegdyś
pewna doza talentu była potrzebna do
ręcznego wykonania pary bućków. Dziś
pozbawione talentu maszyny wytwarza-
ją dobre obuwie. Projektowanie w dzie-
dzinie np. automatyki elektronicznej też
z czasem przesuńnię zostanie (i to dzięki
cybernetyce) z dziedziny inwencji twór-
czej do zwykłego rachunku.

Z jakimi naukami wiąże się uprawianie
cybernetyki? Trudno tu dać pełną od-
powiedź. Dla rozwoju cybernetyki nie-
zbędne jest utrzymywanie przez nią
ścisłego kontaktu z naukami technicznymi
i biologicznymi. Ale na tym nie koniec.
Zasadniczy arsenał środków badawczych
cybernetyki to matematyka i logika ma-
tematyczna.

HENRYK GRENIIEWSKI

Interesujące artykuły o cybernetyce znaleźć
można w nast. czasopiśmie: „Problem” nr
2/1955 — Zdzisław Pawlak „Myśl, czy nie
myśl”. Aparaty, które liczą, rozumia, tu-
maczą: „Przebieg” nr 368/1955. Lechycław
Chojnowski „Cybernetyka”, „Świat” nr 12/1955
— Adam Sikora „Czy automat nieograniczony?”.

Dzieje pewnego projektu

PROJEKT budowy szkoły „publicznej”
w Rabce-Zdroju powstał jeszcze w ro-
ku 1875. Zanim jednak zdołano zebrać
odpowiednie fundusze na ten cel, wy-
buchła wojna (ta z roku 1914). W latach
1914—1918 bardzo wiele się na świecie
zmieniło, ale o budowie szkoły w Ra-
bce nikt wtedy nie myślał.

Nowy projekt budowy szkoły — teraz
już „powszechnej” czekał na swą reali-
zację nieco krócej, bo tylko lat dwa-
dzieścia. Wybuch nowej wojny (tej z roku
1939), a później okres okupacji, pogrze-
bały ostatecznie wszelką nadzieję.

Nadszedł wreszcie rok 1945. Teraz już
i w Rabce zaczęły się widoczne zmiany.
W roku 1947 powstał tu Zespół Sanato-
riów Przeciwegrzulczych, który rozrósł
się w Największy w Europie ośrodek
walki z gruźlicą dziecięcą. W latach
1949—52 wybudowano tu wspaniały „Pa-
łac Zdrowia” — nowoczesne sanatorium
im. W. Pastrowskiego. W kilkunastu
zakładach leczniczo-wychowawczych
Dziecięcego Ośrodka Sanatoriów-Prewe-
ntoryjnych są już tysiące dzieci. Ponadto
Dyrekcja Państwowego Urzęduwiska zo-
rganizowała też szereg dziecięcych domów
zdrowia. PKP również posiada duże sa-
natorium przeciwegrzulcze dla dzieci ko-
lejarzy. W stale rozbudowywujących się
unowocześnianych zakładach służby zdra-
wia znajdują zatrudnienie tysiące pra-
cowników: lekarzy, pielęgniarek, nauczy-
cieli-wychowawców, laborantów i perso-
nelu administracyjnego. Dla potrzeb
mieszkańców miasta oraz kuracjuszy ro-
zbudowano sieć placówek handlu uspo-
leczonego — również z licznym perso-
nelem usługowym.

Jedno tylko się nie zmieniło: pro-
jekt budowy szkoły — tym razem „ogól-
noświatowej” — wciąż nie może się
w Rabce doczekać realizacji.

Rabcańska Szkoła nr 1 mieści się do-
tychczas w drewnianym, pomieściem
baraku, zimnym, przewiewnym — po któ-
rym „wiatr hula” — w antysanitarnych
warunkach. Czarne podłogi, klasy prze-
świełe, przeładowane. Uczy się tu 400
dzieci w warunkach lokalowych nie stwa-
rzających dobrej atmosfery wychowa-
czej.

Budynek szkolny położony jest na ubo-
czu. Dzieci dochodzą nierzadko 3 ki-
lometry. Tuż obok szkoły znajduje się
skrzyżowanie dróg, tor kolejowy oraz rze-
ka, wylęgająca nagle i szeroko dwa razy
do roku. Dzieci w drodze do szkoły bro-
dzą po wodzie — stać często zanieczyszc-
i choroby. Wiosną i jesienią — błoto, zi-
mą — zasypy śnieżne. W tych warunkach
nie można prowadzić jak należy pracy
pozalekcyjnej — rodzice nie chcą pu-
ścić dzieci do szkoły dwa razy dziennie.

Również i Szkoła nr 2 — na 300 dzie-
ci — zajmuje nieodpowiedni budynek:
ciężki i zimny, położony nad rzeką Raba.
Jak można się zorientować ze spisów na
rok sz. 1956-57, rocznik 1949 liczy w
Rabce-Zdroju około 140 dzieci. Z roku na

rok wzrastała również i pozostałe rocz-
niki — do pracy w Rabce przyjeżdżają
bowiem rodziny z dziećmi dla polep-
nia zdrowia dzieci. Tutaj rzuca się w oczy
rażący kontrast między „palacami” dla
małych kuracjuszy a „rudarami”, w któ-
rych uczą się dzieci pracowników i miej-
scowej ludności.

Stąd zrozumiałe jest, że miejscowe
społeczeństwo nieustannie zabiega o wy-
budowanie w Rabce nowoczesnej szkoły.
Miejski Komitet Frontu Narodowego
umieścił ten projekt na czołowym miej-
sku swego programu przedwyborczego.
Rzecz w tym, że budowy szkoły, obliczo-
nej na około 700 dzieci, nie można prze-
prowadzić wyłącznie przy pomocy środ-
ków, jakimi rozporządzają miejscowe
czynniki, a władze nadzórne nie mogą
się zdecydować na kosztowną (w skali
powiatu) budowę. Łatwiej przecież wy-
budować kilka szkół mniejszych, niż wy-
kopać kredyty w jedną dużą szkołę.

Ala w Prezydium MRN oraz w Ko-
mitecie Frontu Narodowego w Rabce też
siedzą ludzie uparci! Zdołali oni przeko-
nać do swych projektów Prez. PRN w
Nowym Targu i budowa szkoły w Rabce
została umieszczona w planie 5-letnim.
Rzecz w tym, czy Wydział Oświaty
w Krakowie oraz Ministerstwo Oświaty
zaakceptują tę konieczną budowę?

Czyżby tak sobie sprawę z tego, że
Czyżby tak sobie sprawę z tego, że
najdziej 2-3 lata — tak jest zniszczo-
ny. Bezpieczeństwo w razie pożaru
jest minimalne (ściany z desek, przepie-
czenia drewniane, stropy z trocin) — jed-
na zapalka i nieszczęście gotowe! Pisa-
ła już o tym niejednokrotnie prasa
krakowska — ale kto by się prze-
mówiał poważnie alarmami prasowymi?
Kierownik szkoły rabcańskiej wraz z
członkami prezydium Miejskiego Frontu
Narodowego również interweniowali o-
sobnie w Nowym Targu, Krakowie i War-
szawie (nawet do PKPG dotarli — taki
to „horny” już ten góralski naród!).
Wszędzie obcywano im zrozumienie,
wszędzie obiecywano poparcie i pomoć!
Tylko jak nie było szkoły w roku 1875,
tak nie ma i w roku 1956...

Zrozumiałe jest dziś hasło: „Ant jed-
nej inwestycji bez gruntownego zbadania
jej konieczności” — nie stać nas bowiem
jeszcze na rozróżnienie (doby również i na
przyszłość ta zasada zawsze obowiązy-
wała). Ale szkoła w Rabce jest naprawdę
konieczna — przynajmniej to przecie-
ż — wyjątkowo zgodnie — wszyscy!

Kiedy wreszcie zostanie spełniona?
Kiedy wreszcie dzieci rabcańskie otrzy-
mają taką samą szkołę, jakich tysiące
powstało już w Polsce Ludowej na te-
renie całego kraju?

Kiedy skończy się nareszcie niewesoła
i przeraźliwie długa historia projektu bu-
dowy szkoły ogólnokształcącej w Rabce-
Zdroju?

WLADYSŁAW KNOCH

Harcerze w spółdzielczej pasiece



Na zdjęciu harcerze ze szkoły podsta-
wowej w Kobylance, pow. Gryfino,
słuchają wykładu przewodniczącego
miejscowej spółdzielni produkcyjnej,
ob. M. Turskiego na temat korzyści, ja-
kie daje spółdzielni pasieka. Z prawej:
przewodnik dr. harc. kol. Donat Tro-
liński — radny miejscowej GRN.
Fot. Czesław Górski

OGŁOSZENIA DROBNE

W związku z dziesięcioleciem istnienia zakła-
du Komitet Organizacyjny III Zjazdu Absolu-
wentów przy Państwowym Liceum Pedago-
gicznym w Chełmie n/Wisła zawiadamia, że
Zjazd Absolwentów odbędzie się 6 maja 1956 r.
o godz. 16-tej. W celu usprawnienia organi-
zacji Zjazdu prosimy o pisemne zgłoszenie
swego udziału do dnia 1 maja 1956 r.

Dzwonik szkolne elektryczne, ręczne, napra-
wy, wykonuje nowe. Oferty na żądanie. War-
szata Rzemieślnicza „Porwit”, Szopienice,
Świętokrzyska 2.

Zamienie kierownictwo szkoły 7-klasowej w
Ostatkowie, woj. bydgoskiej, na równorzędne
w woj. śląskim, opolskim, łódzkim
lub kieleckim. Informacji udziela: kier. szk.
Ostatkowie, p-ta Chomętowo, pow. Szubin, woj.
Bydgoszcz.

Kto z koleżanek lub kolegów zamieszkałych
nad morzem zamieni pokój na okres wakacji
na pokój w Polanicy-Zdroju. Zgłoszenia:
Wierzbicka, Polanica-Zdrój, Szkoła Podstawo-
wa.

Zamienie etat nauczycielski szkoły podsta-
wowej w Gdańsku wraz z mieszkaniem (po-
kój z kuchnią), na etat nauczycielski z mies-
zkaniem w Szczecinie. Zgłoszenia: Alina Igna-
czak, Szczecin, Sikorskiego 12a m. 14.

Celem stwierdzenia pracy w Kuratorium Wo-
łyńskim w Wydz. Szkół Zawodowych w roku
1952, proszę uprzejmie Ob. Ob.: J. Frewicza,
Elmouta, inż. K. Sochowski, M. Hrabala
i Janiszewskiego o podanie swoich adresów —
Jedrzejek Aleksander, zam. Chełm Lubelski,
ul. Lubelska 75 m. 4. (Szkoła Techniczna).

Zamienie etat szkolny podstawowej w Sopo-
cie wraz z mieszkaniem, 2 pokoje, kuchnia
i weranda, na etat z podobnym mieszkaniem
w Toruniu. Kiedzkowa, Sopot, ul. Powstań-
ców Warszawy 1a m. 2.

Zamienię 2 etaty nauczycielskie wraz z miesz-
kaniem (5-pokojowe z wygodną) w mieście
powiatowym na Mazurach, okolica piękna —
jeziora, jeziora, dobra komunikacja, na równo-
rzędne w jednym z miast woj. pomorskiego
lub w okolicy podmiejskiej. Adres: Bronisław