

Głos Nauczycielski

CENTRALNY ORGAN ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 35

WARSZAWA, 26 SIERPNI 1956 R.

CENA 30 GR

VIII Plenum CRZZ

PIERWSZE WNIOSKI DLA NAS

WCHWILI oddawania numeru na maszynę obrady VIII Plenum CRZZ są w pełnym toku. Dokładna analiza tekstu referatu i dyskusji, wnioski i uchwały, jakie zapadną, staną się w najbliższych dniach przedmiotem narad ogólnych organizacyjnych ZZZP.

Naczelnym zadaniem, jakie podjęła partia i władze ludowe, jakie podejmują związki zawodowe przy najszerszym udziale ludzi pracy, to rozszerzenie i pogłębienie demokratyzacji życia politycznego, społecznego i gospodarczego kraju.

Przewodniczący CRZZ tow. Wiktor Kłosiewicz w referacie swoim mówił w sprawach, które można uważać za pierwszoplanowe dla całego ruchu zawodowego: o demokratyzacji i aktywizacji związków zawodowych, o wzroście roli związków, minionej 6-letniej, obronie codziennych interesów ludzi pracy, zmianach i uzupełnieniach w dekretych o radach zakładowych, odpowiedzialności instancji związkowych i ich działaniach, o podstawowych problemach polityki państwa.

Wiele się mówiło w referacie o umowach zbiorowych, o wypaczeniach w tej dziedzinie. Nauczyciele mają również taką umowę zbiorową pod nazwą Ustawa o Pracach i Obowiązках Nauczycieli. Jest to cenna zdobycz nauczycielstwa. Tylko od naszych organizacji związkowych, począwszy od ZOZ, a skończywszy na Zarządzie Głównym, zależy pełne realizowanie tej ustawy, walka o przestrzeganie jej artykułów, inaczej nawet najlepsze jej postanowienia pozostaną w sferze niespełnionych życzeń.

W referacie poruszone zostały sprawy bytowe pracowników, od wielu lat nurtujące także nauczycielstwo. Są to sprawy znacznego podniesienia stopy życiowej, zwiększenia budownictwa mieszkaniowego, poprawy warunków zdrowotnych i warunków pracy, wzrostu płacy realnej o 30%.

Palącym zagadnieniem są sprawy mieszkaniowe i to zarówno w Warszawie i większych miastach, jak i w małych miasteczkach. Treba sobie powiedzieć, że ogrom potrzeb w tej dziedzinie przekracza możliwości państwa, jakie państwo ma w swej dyspozycji do realizacji tych potrzeb. Należy więc szukać i wydobyc wszelkie istniejące rezerwy. I tutaj zaznaczyć się powinna działalność Związku. Poprzez spółdzielnie nauczycielskie już istniejące i mogące powstać w różnych częściach kraju budować należy domki jednorodzinne. Nie jest to nowość. Nie sądzimy też, że stanowią one generalne rozwiązanie potrzeb mieszkaniowych nauczycielstwa. Ale jest to jedna z możliwych rezerw, która przy właściwej organizacji i odpowiedniej polityce kredytowej państwa

stawa pozwoli na złagodzenie tej naprawdę bolesnej sprawy. Zarząd Główny ZZZP po zbadaniu możliwości w tej dziedzinie wystąpił z odpowiednim projektem i zapozna z nim szeroki ogół nauczycielstwa.

Nie ma chyba potrzeby podkreślać, jak pilną, jak dającą jest sprawa emerytur. Pisaliśmy już o tym nie jeden raz. Ważnym zadaniem dla naszego Związku będzie podjęcie inicjatywy budowania domów emerytów ze składek jednozłotowych nauczycielstwa.

Decentralizacja naszego Związku winna się przejawiać w aktywnym działaniu zakładowych organizacji, wyrażającym się nie tylko wysuwaniem postulatów pod adresem wyższych instancji związkowych, krytykowaniem i obciążaniem odpowiedzialnością za wszystko złe (nie namawiamy tu bynajmniej do zaprzestania krytyki), ale przede wszystkim braniem odpowiedzialności także na siebie. Obecnie w praktyce tak to wygląda: Zarząd Główny ZZZP zastania się CRZZ i na nią przerzuca odpowiedzialność, okrąg na Zarząd Główny, a zakładowe organizacje związkowe na oddziały powiatowe. Taka praktyka musi się skończyć.

Gdyby każde z naszych ogniw organizacyjnych poczuwało się do odpowiedzialności, nie byłoby w Zarządzie Głównym ZZZP tylu skarg i zażaleń nadchodzących z terenów, gdyż według wagi spraw i ich kompetencji zostałyby załatwione w zakładowej organizacji związkowej, oddziale czy okręgu. Dla przykładu: czy naprawdę dopiero interwencja Zarządu Głównego może przyspieszyć wypłacenie poborów kol. X? Co robia oddziały powiatowe, okręgi?

Słuszne jest twierdzenie przewodniczącego CRZZ, że „wypaczenia i słabości w pracy związków wpływają przede wszystkim na niedoceniającą ich podstawowej zasady, że instancje związkowe i ich działacze związkowi ponoszą przede wszystkim odpowiedzialność przed swoimi wyborcami — przed masami związkowymi”.

Alle nasze organizacje związkowe muszą być silne i siłę czerpać w powiązaniu z masą nauczycielstwa, mieć w niej trwałe oparcie. Ta więź z masami wyraża się między innymi poprzez kolegialne działanie.

„Nie wszyscy członkowie — czytaliśmy w referacie — a nawet prezydium, przyciągnięci byli do udziału w pracy kolektywnej, stąd brak poczucia odpowiedzialności wszystkich członków instancji za kierowanie pracą związków, zwłaszcza w pracach bieżących. Nasze planarne posiedzenia wciąż jeszcze zastawione są na rozpatrywanie zasadniczych problemów, brak natomiast zrywania zbierania członków

plenium na robocze narady dla kolektywnego rozpatrzenia ważniejszych spraw bieżących lub ściśle określonych zagadnień”.

Przed Związkiem Nauczycielstwa Polskiego stoi bliskie i pilne zadanie przeprowadzenia wyborów do zakładowych organizacji związkowych.

Słabości i wypaczenia minionego okresu ZZZP były między innymi wynikiem słabości zakładowych organizacji związkowych. Stąd postulat o aktywizacji rad zakładowych wysunął w referacie stając się dla naszego Związku postulatem zasadniczym. Stąd też wybory do zakładowych organizacji związkowych nabierają szczególnego znaczenia. Od tego, jak ludzie wejdą do ZOZ, zależy będzie, czy Związek potrafi wykonać właściwie te uprawnienia, jakie mu niesie Ustawa o Pracach i Obowiązках Nauczycieli.

Oczywiście nie należy w sposób bezkrytyczny kopować wzorów z działalności rad zakładowych, które skupiają w swych szeregach robotników zatrudnionych w przemyśle, inną bowiem specyfikę mają rady zakładowe np. górników, a inną zakładowe organizacje ZZZP. Faktem jest jednak, że gwarancja prawitwowej działalności ZOZ jest jej pozycja w zakładzie pracy, tzn. w szkole. Pozycja ta wzmocni się, jeśli nasza zakładowa organizacja związkowa nie będzie się uchylała od walki z przyczynami zażaleń i nieporozumień między nauczycielami, między nauczycielem a kierownikiem lub rodzicami. Wiele nieporozumień i konfliktów da się usunąć pod warunkiem, że zakładowa organizacja związkowa będzie aktywna we wszystkich dziedzinach życia szkoły i nauczyciela.

Jeśli po wyborach do zakładowych organizacji wszystko zostanie po staremu, jeśli nie nastąpi aktywizacja naszych ogniw organizacyjnych w terenie i działacze związkowi nie potrafią bronić interesów szkoły i nauczyciela — to po staremu narzekać będą członkowie ZZZP na zbytnią uległość organizacji wobec wszelkich poczyną administracji szkolnej, na tłumienie oddolnej inicjatywy, na zurędnienie Związku.

Wybór właściwych ludzi do władz związkowych pozwoli również naszym zakładowym organizacjom w dopinaniu interesów nauczyciela i pracownika szkolnego, sprzyjać będzie społecznej kontroli realizacji wniosków i uchwał dotyczących szkoły.

Odbywające się w całym kraju konferencje sierpniowe wysuną wiele interesujących i pozytywnych wniosków nauczycielskiej materii. Rzecz zakładowych organizacji związkowych, a w szerszym zakresie oddziałów powiatowych, będzie dopinanie, by uchwały powzięte przez nauczycielstwo były w ciągu roku realizowane.

ankieta-konkurs

Zastanów się i odpowiedz!

OTO zakończyły się obrady konferencji sierpniowej. Jeszcze słyszysz szum sali, słowa referatu, jeszcze masz przed oczyma każdy szczegół dyskusji. Już za kilka dni wrażenia te zostaną przyćmione nowymi, zbledną, wypłowieją. Dlatego też bez zwłoki odpowiedz na naszą ankietę-konkurs z nagrodami pt.

Jaka była atmosfera tegorocznej konferencji w moim powiecie?

Merytorycznym sprawom tegorocznych konferencji poświęcamy zaledwie 2 pytania części pierwszej naszej ankiety. Nie kusimy się bowiem o przeanalizowanie w tej ankiecie treści obrad, poszczególne problemy wychowawczych, które zostały omówione lub pominięte w referacie i dyskusji. Nie zamierzamy także tym razem badać samego tematu konferencji. Mamy zamierzenia o wiele skromniejsze — chcemy zorientować się w ogólnej atmosferze konferencji. Czy zmieniło się w niej coś w porównaniu z latami poprzednimi? Czy przeniknęła konferencja duch demokratyzacji życia w kraju?

A oto pytania naszej ankiety-konkursu.

I ● Na oddzielnej kartce podaj lakoniczną treść najważniejszych, twoim zdaniem, tez, wniosków, dezyderatów poruszonych w referacie bądź zgłoszonych w dyskusji i wyraż swoją o nich opinie: — które uważasz za słuszne — które uważasz za częściowo słuszne — które uważasz za niesłuszne. ● Czy zabrałeś głos w sprawie tez i wniosków, z którymi nie zgadzasz się? II Na poniższe pytania ankiety odpowiedz „tak” lub „nie”. 1. Czy kierownik wydziału zdał sprawę z tego, co zostało wykonane z uchwał poprzedniej konferencji sierpniowej? 2. Czy dyskusja zawierała elementy krytyki na temat sytuacji w szkolnictwie? 3. Czy były wypadki sporu, polemiki: a) między dyskusantami a referentem, b) między dyskusantami? 4. Czy były wypadki przewrótowania wypowiedzi okłaskami przez salę: a) w czasie referatu, b) w czasie dyskusji? 5. Czy uczestnicy konferencji w trakcie przemówień wrzucił głośno swoje uwagi z miejsca: a) w czasie referatu, b) w czasie dyskusji? 6. Czy przedmów przerywało mówcom przemówienia zdaniami wtrącanymi?	7. Czy ograniczono czas wystąpienia poszczególnych mówców? 8. Czy odmówiono komuś głosu, mimo że się zapisał w kolejności umożliwiającej zabranie głosu? 9. Czy większość dyskusantów rekrutowała się spośród „zawodowych” i „żelaznych” dyskusantów, którzy rokrocznie występują na konferencji? 10. Czy liczne były głosy w dyskusji cytujące z karteczek, tzw. „małe referaty” uprzednio przygotowane na z góry zadany temat? 11. Odpowiedz: a) ile osób zabrało głos w dyskusji, b) ile głosów w dyskusji uważasz za cenne? 12. Czy ty zabierałeś głos w dyskusji: a) w latach poprzednich, b) na tegorocznej konferencji, c) w tym roku? 13. Czy uważasz, że obrady w sekcjach przedmiotowych pomogą ci w pracy? 14. Czy uważasz, że należy organizować w przyszłym roku takie konferencje jak tegoroczna? 15. Czy uważasz, że ludzie, których nagrodzono lub odznaczono na konferencji, rzeczywiście zasłużyli się sprawie oświaty w twoim powiecie: a) wszyscy, b) niektórzy? 16. Czy połączono uroczyste kolegow starszych odchodzących obecnie na emeryturę?
--	--

Wszelkie uwagi i spostrzeżenia wykraczające poza ten skromny zakres prosimy zamieszczać w uzupełniających listach załączonych do naszej ankiety-konkursu.

Pomiędzy wszystkich uczestników konkursu-ankiety zostaną rozdane następujące nagrody:

I — zegarek ręczny, zagraniczny,

II — budzik gabinetowy,

III — torbka damska,

IV (trzy nagrody) — wieczne pióro zagraniczne,

oraz trzydzieści (30) nagród książkowych.

Termin nadsyłania wypełnionych kuponów wraz z uzupełnieniami na oddzielnych kartkach upływa dnia 15 września 1956 r. Na kopertach zaadresowanych: Redakcja „Głosu Nauczycielskiego”, Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8 — zaznaczyć „Konkurs-Atmosfera”.

Przed nowym rokiem szkolenia ideologicznego

SKOLENIE w nowym roku musi być bardziej powiązane z pracą szkoły i nauczyciela — to najbardziej ogólnikowe stwierdzenie przewijało się we wszystkich wypowiedziach i ankietach, jakie w tym celu w niektórych środowiskach przeprowadziliśmy. Atmosfera kilku ostatnich miesięcy sprzyjała zebraniu i uogólnieniu szerszych wypowiedzi uczestników szkolenia. Ogólne wie założenia programowe i organizacyjne szkolenia ideologicznego opracowane przez ZG ZZZP oparte zostały o słuszne życzenia i postulaty koleżanów. Oczywiście realizacja tych programów zależy będzie zarówno od uczestników, jak i pomocy instruktorów organizacji związkowych i władz oświatowych.

Jakie zagadnienia obejmować będą nowe programy? Liczne wypowiedzi uczestników w tej sprawie pozwoliły opracować 5 zasadniczych wariantów szkolenia. Na czoło wysunął się kierunek, obejmujący cykl tematów filozoficzno-pedagogicznych. W ramach tego cyklu przewidujemy 4 warianty:

1. Uważamy, że takie zagadnienia, jak: problemy teorii poznania szczególnie ważne dla pedagogiki, zagadnienia norm moralnych, problem osobowości, a więc stosunku jednostki do społeczeństwa, rola kultury i oświaty w naszym ustroju, kształtowanie przekonań i naukowego poglądu na świat — te zagadnienia spotykają się z zainteresowaniem ze strony słuchaczy. Pomijamy w tym dziale zagadnienia „czystej pedagogiki” czy „metodyki” — nasze szkolenie bowiem nie może wyrecać odpowiednich instytucji powołanych przez władze oświatowe do doskonalenia zawodowego nauczycieli i pracowników oświatowych.

2. Drugi wariant tego cyklu to zespół zagadnień religioznawczych w świetle współczesnej nauki. Problemy te spotykają się z dużym zainteresowaniem w środowisku nauczycielskim, wychodzący więc naprzeciw tym żądanom i postulatowi.

3. Trzeci kolejny wariant to ogólnie problemy filozoficzne. Stanowią one wybrane zagadnienia z programów szkolenia partijnego, korzystając więc możemy z partijnego materiału szkoleniowego, pomocy ośrodków szkolenia partijnego, pomocy wykładowców i konsultantów. Wariant ten obejmie także zagadnienia jak: przedmiot filozofii, wieczność

materii i ruchu, zagadnienia dyktatury proletariatu i dyktatury socjalistycznej, cel i środki w działaniu socjalistycznym, o patriotyzmie i internacjonalizmie, klasowe i ogólnoludzkie elementy moralności itp.

4. Następny wariant obejmie różne zagadnienia światopoglądowe, wybrane z różnych dziedzin wiedzy, zwłaszcza nauk przyrodniczych. Możemy tu wykorzystywać popularne wydawnictwa TWP, odczyty i artykuły zamieszczone w „Problemach” i broszurach wydawnictwa naukowych.

Drugi kierunek to studiowanie bieżącej polityki partii i rządu. Interpretacja artykułów prasowych, uchwał partyjnych i rządu, popartych rzeczową argumentacją naukową, może stać się poważnym pomocnikiem pracy zawodowej i społecznej nauczycieli.

Czy uważamy, że kierunki za obligatoryjne? Nie. Sądymy, że dobroć szkolenia polega nie tylko na dobrowolnym zgłoszeniu się do udziału w szkoleniu, lecz na swobodnym wyborze cyklu i tematyki. Dlatego też przewidujemy, że niezależnie od podanych kierunków powstaną zespoły, które stworzą swój własny, odrębny program. W tym wypadku zespół musi przedyskutować go z instancją związkową (powiatową lub okręgową) oraz zapewnić we własnym zakresie właściwy poziom przygotowania do wspomnianych wyżej kierunków będzie jednak w tych wypadkach niezbyt wydajna i może ograniczyć się do wskazania literatury, metod pracy czy pomocy konsultanta.

Jak organizacyjnie ma wyglądać szkolenie ideologiczne w nowym roku szkolnym? Podstawowa komórka, tak jak w latach ubiegłych, jest zespół szkolny, obejmujący grupę uczestników studiujących ten sam program. Zespół taki nie zawsze musi się pokrywać z ZOZ/MOZ, bowiem przy obecnej tendencji do powiększenia terenu działania ogniw związkowych (wg struktury dawnych ognisk czy rejonów planicznych) w ramach jednej ZOZ/MOZ może istnieć kilka zespołów szkoleniowych. Podstawą do organizowania zespołu winny być faktyczne zainteresowania uczestników, a nie przynależność do tej lub innej zakładowej organizacji związkowej. Z doświadczenia wiemy, że na ogół lepiej pracują zespoły większe, obejmujące większą liczbę uczestników.

Praca zespołu opiera się o samodzielne studiowanie przez uczestników materiałów źródłowych i pomocniczych, dzięki czemu szkolenie powinno stać się faktycznym samokształceniem. Zespół zbiera się w wyznaczonym miejscu przynajmniej jeden raz w miesiącu celem przedyskutowania wątków problemów, zagadnień spornych, wątpliwych czy niejasnych. Kurczowe trzymanie się też czy podtematami nie jest wskazane. Zagadnienia dyskusyjne, jak również metoda pracy winny wynikać z życzeń i postanowień uczestników zespołu. W wielu środowiskach utarł się dobry zwyczaj organizowania po zajęciach szkoleniowych wspólnej herbatki, wieczoru recytatorskiego, koncertu skrzypcowego itp.

Praca zespołu kierować będzie — jak w latach ubiegłych — kierownik zespołu. W wielu zespołach należałoby poddać rewizji istniejący stan rzeczy, bowiem nie zawsze kierownikiem zespołu jest kolega mający odpowiednie przygotowanie, autorytet czy zaufanie koleżanów. Jakże często pracą zespołów kierują koledzy tylko dlatego, że są w danym gronie najmłodsi i nie mogą „obronić się” przed tym stanowiskiem. Trzeba, aby instancje związkowe i organizacje partijne zatroszczyły się o oddalenie kierowników zespołów od innych prac społecznych. Oto np. w pewnej miejscowości nauczyciel był wykładowcą szkolenia partijnego wśród pracowników poczty dlatego, że jakoby łatwiej można go wysłać co miesiąc na 2-dniowe seminaria do powiatów, gdyż zdaniem miejscowych czynników nikt z pracowników poczty nie mógł opuścić pracy na 2 dni, a nauczyciel — musiał. No cóż, paczki czy listy to nie dzieje.

Kierownicy zespołów uczestniczyć będą w naradach — seminariach, organizowanych raz na dwa miesiące w powiecie lub rejonie, obejmujących 2-3 powiaty, w zależności od warunków komunikacyjnych i ilości zespołów. Ilość takich narad — seminariów nie może przekraczać 4 w ciągu roku. Pożądane jest jednak, aby w naradach tych uczestniczyli faktyczni kierownicy zespołów, a nie ci koledzy, którzy mają sprawy do załatwienia w miesiącu wyjazdowym i korzystając z okazji więcej czasu i uwagi poświęcają własnym sprawom aniżeli naradzie.

W nowym roku szkolnym więcej uwagi sprawom samokształcenia poświęcić muszą zarządy oddziałów powiatowych ZZZP, choćby z tego powodu, że uległy likwidacji stanowiska instruktorów powiatowych s.i. Przy pełnej jednak aktywizacji członków prezydium oraz plenium oddziału powiatowego również i te trudności można pokonać. Za mało troski i pomocy dla pracy ideologicznej widzimy jeszcze ze strony administracji szkolnej, zwłaszcza ze strony oddziałów oświaty i PODKO.

Na zakończenie chciałbym poruszyć sprawę istotną w naszej pracy, a mianowicie zagadnienie dobroć szkolnego. Dużo już na ten temat pisano i mówiono, ale jakże często spotykamy się z wypadkami nacisku na nauczyciela. Nie tak dawno jeszcze podczas konferencji sierpniowych w oficjalnych referatach i przemówieniach spotykano się zwróty mówiące o tym, że kolega X czy Y jest dobrym nauczycielem, osiąga nieźle wyniki w pracy, ale... nie bierze udziału w szkoleniu ideologicznym, co przy odpowiednim zaakcentowaniu przekreślało często osiągnięcia zawodowe tego nauczyciela. Nie tak dawno jeszcze sporządzano w ZOZ/MOZ (rzekomo na po-

lecenie „władz”) listy tych kolegów, którzy nie przysięgli o szkolenia. Taka „agitacja” za samokształceniem, wywoływała wiele rozgoryczenia i powodowała „odrabianie pańszczyzny”.

Wiele naszych instancji związkowych szczytło się tym, że samokształcenie na ich terenie jest zjawiskiem masowym, że wszyscy członkowie ZZZP w nim uczestniczą, ale jak to wyglądało w rzeczywistości? Skąd brało się zjawisko „martwych dusz”, którym samokształcenie nie dało i którzy sami nic nie wniesli do niego. Trzeba wyraźnie stwierdzić, że samokształcenie jest sprawą całkowicie dobrowolną każdego członka naszej organizacji. Uczestnictwo i wybór programu spośród zaprojektowanych zależy tylko i wyłącznie od każdego z nas. Czy wyklucza to agitację i propagandę szkolenia? Absolutnie nie. Natomiast „agitowanie” przez nacisk i zastraszanie nie powinno mieć miejsca. Osobiście uważam, że najlepszą formą agitacji będzie to, czy nauczyciel znajduje w samokształceniu to wszystko, co go ciekawi i interesuje. Jeśli tak, to wszelka inna propaganda szkolenia stanie się zbędna.

Uważam również, że ci koledzy, którzy ze względu na zły stan zdrowia, duże odległości od siedziby ZOZ, słabą komunikację czy starszy wiek nie mogą wziąć udziału w szkoleniu — powinni być zwolnieni od samokształcenia. Oczywiście jeśli nie chcą sami — drogą samodzielnego studiowania — przeobrazić wybrany przez siebie program, należy im w tym maksymalnie pomóc.

JAN SMOLEŃSKI

Kierownik Wydziału Szkolenia Ideologicznego ZG ZZZP

Przejęcie szkolnictwa zawodowego przez Ministerstwo Oświaty

W dniu 17 sierpnia br. Rada Ministrów podjęła uchwałę w sprawie scalenia administracji szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego oraz uchwalenia dekretu o przejęciu szkolnictwa zawodowego, rolniczego i artystycznego przez Ministerstwo Oświaty. Na tej podstawie podlegać będą Ministerstwu Oświaty wszystkie szkoły zawodowe prowadzone dotychczas przez inne resorty, z wyjątkiem szkół przyfabrycznych.

Dotychczasowe rozbieżności administracji szkolnictwa pomiędzy 40 resortów nie sprzyjały planowaniu szkolnictwa młodzieży ani pedagogicznemu kierowaniu całym szkolnictwem, pociągając też za sobą nadmierne koszty i zbędna centralizację. Scalenie zarządzania szkolnictwem pozwala mieć nadzieję, że przyczyni się to w pewnej mierze do poprawy sytuacji, a mianowicie:

♦ usunie dotychczasowe rozbieżności w oświacie i wychowaniu i zapewni jednolite kierownictwo polityczne, pedagogiczne i organizacyjne w tej dziedzinie;

♦ wpłynie na wypracowanie jednolitej koncepcji wychowania młodego pokolenia oraz stworzy bardziej sprzyjające warunki realizacji tej koncepcji zarówno w szkolnictwie ogólnokształcącym, jak i zawodowym;

♦ ułatwi bardziej racjonalne planowanie w zakresie szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego;

♦ może przyczynić się do pogłębienia pracy wychowawczej z młodzieżą;

♦ stworzy — jak czytamy w uzasadnieniu uchwały — bardziej sprzyjające warunki do podnoszenia poziomu kształcenia ogólnego w szkolnictwie zawodowym, a kształcenia politécnicznego w szkolnictwie ogólnokształcącym, do gruntowniejszego przygotowania młodzieży do życia i do pracy zawodowej;

♦ przyczyni się do decentralizacji zarządzania szkolnictwem przez oddanie szkół zawodowych pod zarząd rad narodowych oraz do wzmocnienia nadzoru pedagogicznego w województwach;

♦ pozwoli na pełniejsze wykorzystanie bazy materialnej (lokal, warsztatów, pomocy naukowych, placówek wychowania pozaszkolnego itp.), na bardziej racjonalne kształcenie, doskonalenie i wykorzystanie kadr nauczycielskich;

♦ usunie przyczynę wykonywania tych samych prac w zakresie szkolnictwa zawodowego przez różne urzędy i komórki organizacyjne, przyniesie oszczędności finansowe i etatowe związane z połączeniem Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z Ministerstwem Oświaty i z likwidacją centralnych zarządów szkolnictwa (zarządów, departamentów, wydziałów).

MINISTER OŚWIATY PRZEJMIE:

W terminie do dnia 31 grudnia 1956 r. — szkoły zawodowe podległe Ministerstwu Finansów, Handlu Wewnętrzne, Przemysłu Maszynowego, Przemysłu Drobnoego i Rzemiosła, Przemysłu Lekkiego, Przemysłu Spożywczego, Skupu, oraz Prezesom Centralnego Urzędu Wy-

dawnictwa, Przemysłu Graficznego i Księgarstwa, Centralnego Urzędu Geodezji i Kartografii, Głównego Urzędu Statystycznego, i Przewodniczącemu Głównego Komitetu Kultury Fizycznej;

W terminie do 30 czerwca 1957 r. — szkoły zawodowe podległe Ministerstwu Kultury i Sztuki, Hutnictwa, Energetyki, Transportu Drogowego i Lotniczego, Gospodarki Komunalnej, Łączności, Przemysłu Chemicznego, Budownictwa, Przemysłu Materiałów Budowlanych, jak też szkoły podległe Prezesom Centralnego Urzędu Geologii, Centralnego Urzędu Kineematografii i Centralnego Urzędu Nautowego.

Przejęcie przez Ministerstwo Oświaty szkół zawodowych nie może oznaczać zerwania ich związku z resortami korzystającymi z ich usług ani z zakładami pracy.

Na szczeblu wojewódzkim w miejsce obecnych wydziałów oświaty przejdą wojewódzkie rady narodowe (rad narodowych m. st. Warszawy i m. Łodzi) i dyrekcji okręgowych szkolnictwa zawodowego — przewidziano utworzenie zarządów szkolnictwa.

Z chwilą połączenia Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z Ministerstwem Oświaty pracownicy obu tych urzędów stają się pracownikami Ministerstwa Oświaty. Pracownicy zaś wydziałów oświaty przejdą WRN i dyrekcji okręgowych szkolnictwa zawodowego stają się pracownikami zarządów szkolnictwa. Uchwała nakłada na kierowników właściwych resortów obowiązek zatrudnienia w szkołach lub innych zakładach pracy pracowników zwolnionych w związku ze scaleniem administracji szkolnej i likwidacją zarządów szkolnictwa zawodowego.

W NUMERZE:

NA STR. 2

Walczył przeciwko złu
Dydaktyka wymaga badań

NA STR. 3

Plagi szkolnego budownictwa

NA STR. 4

Przedszkole w sieci przepisów

NA STR. 5

Czy kryzys w nauczaniu NoK

NA STR. 6

Z pamiętnika nauczyciela Szkoły Nr 1001

Walczył przeciwko złu

Z MARL Bertolt Brecht, powieściopisarz i poeta, eseista i dramaturg, teoretyk i praktyk teatru, autor scenariuszy filmowych i krytyk. Zmarł w pełni sił; jego sława była powszechna. Na odbytym niedawno w Kassel (Niemcy zachodnie), zjeździe działaczy teatralnych uczestnicy obrad przybyli z licznych krajów stwierdzili, że Brecht jest najpopularniejszym współczesnym autorem. Jego sztuki grywano jednocześnie w Monachium i Berlinie, w Wiedniu i Londynie, w Nowym Jorku i Warszawie, w Rzymie i Tokio, w Tel. Avivie i Pekinie. Dzieje się tak dlatego, że Brecht miał dużo do powiedzenia swoim współczesnym, zarówno tym, którzy żyją w ustroju rodzącego się socjalizmu, jak i tym, którzy żyją w ustroju, jaki wielki pisarz zwalczał od wielu lat. Jego wcześniejsze utwory ukazywały się w kraju, który wywołał pierwszą wojnę światową i przegrał ją; o ile, rzecz jasna, można było mówić o przegranej, skoro u władzy pozostały te same siły społeczne, posługujące się wojną jako środkiem regulującym stosunki między narodami. Nie była to przegrana: w 20 lat później imperializm, militarystyczne Niemcy pchnęły świat po raz drugi w odmet rzezi, pożogi i mordów.

Przeciwko wojnie i mordowi występował Brecht z całą siłą swego analitycznego, chłodnego umysłu, z całą potęgą swego talentu. Wojna, zjawisko z tego świata, z rzeczywistej zbrodni na ziemi, na której żyją ludzie, była jednym wielkim tematem, którym Brecht nie porzucił nigdy. Trwał przy nim przez całe swoje świadome życie twórcy i artysty, ponieważ w zjawisku tym widział zło nieważące wszelki ludzki wysiłek na przesłonięcie wieków. Był czas, gdy wielki pisarz darzył sympatią ludzi z pogranicza, z marginesu klas ścierających się

w sprzecznościach minionych i współczesnych formacji społecznych: był czas, gdy go nęcił człowiek anarchizujący, wyzwalający się z wszelkich więzów, od których nie ma ucieczki; ale nie było nigdy takiego okresu w działalności Brechta, w którym traciliby z oczu wielki dramat, jakim jest ludzkość wydana na łup wojen i mordów.

Charakterystyczny jest pod tym względem tom wierszy wybranych, wydany w NRD w 1950 roku, wznowiony obecnie i wydany również w Niemczech zachodnich pod tytułem *Hundert Gedichte (Sto wierszy)*. Spośród wierszy napisanych w 1918 roku i zamieszczonych w sporym tomie *Die Hauspostille* autor wybrał jeden jedyny z 1918 roku, słynny „Legende o martwym żołnierzu”. Był to wiersz o wojnie, zjadliwej i zgrzybliwej, jadowitej, anarchizującej, balladowej, mrocznej wizje zrodzonej z ducha Franciszka Villona, lecz z 1918 roku zachowany został ten jeden: wiersz o zabitym żołnierzu, który zmartwychwstał, by umrzeć po raz wtóry, ponieważ nie się na świecie nie zmieniło. Wszyscy widzą w nim dziarskiego kościotrupa, wyruszonego ponownie na bój. Nie było w tym wierszu ironii dla samej igrawości, dla samej ponury i przerażającej wizji. Pisarz powiedział w tym wierszu, co myśli o współczesnym świecie, który toleruje mord, pochwała go, afirmuje.

Lecz to, co było w 1918 roku i w latach następnych ogólnie, niezdefiniowanym poglądem na zjawiska rzeczywistego świata, anarchizującym buntem przeciwko złu, zostało z biegiem czasu poddane analizie, badaniu, rozważaniom. Nie toczą się one już w sferze dowolności balladowego mroku: w dziejach ludzkości zjawiała się nowa siła, zdolna do wydobycia o losach olbrzymich rzesz ludzkich, które ginęły od tej pory na polach bitew: Wielki Październik. Działanie Rewolucji Październikowej było olbrzymie, jej oblicze zryte i porwane w rowach wojennych, w bojach ulicznych, w starciach klasowych było dumne i piękne. Październik głosił nową wiarę w człowieka, nową wiedzę o społeczeństwie, nauka Marksa, walka Lenina wskazywały rzeszom ludzkim źródła zła, przyczyny przemocy i gwałtu oraz drogi ocalenia. Bertolt Brecht przyjął tę naukę jako swoją i pozostał jej wierny do ostatniego tchu. Wierzył w socjalizm, w komunizm, widział przyszłość świata wolnego od nędzy, głodu, bojaźni i wojny.

Brecht był w swej twórczości chłodny, analityczny, nie uznawał irracjonalnych teorii, mitycznych bzdur, nie fantazjował. Jego wiersze i dramaty wyrastały z głębi rzeczywistości, nie usiłował nigdy przekroczyć okresu konieczności, by się nagle znaleźć w świecie wolności: trwał na ziemi, na której żyją ludzie dożyli i zili, na ziemi, gdzie istnieją walczące ze sobą klasy, na globie, którym rządzi złocone prawa ekonomiczne, sprzeczne ustroje społeczne. Do człowieka należy wybór i od spraw tych nie może odejść, by się nie naraził na śmieszność, na kpinę, na tragedię.

Dlatego Brecht stał się uczestnikiem wielkiego boju o wyzwolenie mas ludzkich, które w pochodzie wieków tworzyły dzieje, lecz mimo olbrzymich ofiar,

wysiłków, upływu krwi — nie nie zwyciężyła nad zło. Brecht widział nadciągającą nową erę ludzkości, gdy ci, którzy tworzyli i tworzą historię, stają się całkowicie panami tego, co wzniesie w przeszłości i mnożyć będą w przyszłości. Dał temu wyraz w licznych poematach, wierszach, dramatach.



Bertolt Brecht (1898 — 1956)

Bertolt Brecht był w twórczości swej moralistą, artystą, który nie ukrywał, że sztuka służy mu do rozprawienia się z ciemnymi mocami świata oraz do wspomaganía walczących o postęp. „Lehrstück” to nie tylko tytuł utworu, to hasło, to zawołanie twórcze, to plan działania: był w sztuce szermierzem moralności humanistycznej, rewolucyjności, solidarności międzynarodowej wszystkich ludzi pracy. Bohater sztuk Brechta komentuje, poucza, agituje.

Brecht był wrogiem faszyzmu, który chciał go unicestwić, dlatego napisał sztukę *Karabiny pani Carrar*, w której wyraził swoją sympatię dla walczących republikanów hiszpańskich. Ba! Gdyby chodziło jedynie o wyrażenie sympatii dla walczących. Pani Carrar, pragnąca pozostać na uboczu, wzbierała się wydać karabiny ludziom chcącym walczyć z faszyzmem i płaci za to, jako neutralna, olbrzymią, bolesną cenę. Gdy wyda karabiny, i zaangażuje się w walce, przestanie być neutralną, odepnie się z ułga. W cyklu scenicznych *Strach i nędza trzęsień* Brecht ukazuje podłość i małoduszność, uniońskość i tchórzostwo, podstęp i cynizm, lecz również męstwo, szlachetność i piękno ludzi, którzy nie uginają się przed chamskim i barbarzyńskim. Sztuka o Galileuszu to wzniosła pieśń na cześć niezawisłości myśli, rozumu, wolności i potępień głupoty, ciemnoty, zacofania. Jednakże najgłośniejszą sztuką Brechta, obok *Dobrego człowieka z Sezuannu*, *Kaukaskiego koła kredowego* oraz *Pana Pandilla i jego sługi* *Matki*, jest słynna *Matka Courage*, wystawiana na całym świecie z niemałym powodzeniem.

W licznych rozważaniach historyków i badaczy literatury wysuwano różne teorie o zagadnieniu tematu historycznego: dociekano, jakie są powody takiego postępowania, co skłania pisarza do sięgnięcia w przeszłość. *Mutter Courage*, sztuka o wojnie trzydziestoletniej, może stać się niechybnie tematem do podobnych rozważań. Sądze jednak, że będziemy w tym wypadku mieli do czynienia ze zjawiskiem nie podlegającym dyskusji. Jeden był powód sięgnięcia po temat historyczny: pragnienie ukazania bezcelowości wszelkich wysiłków ludzkich, skoro owoce tych wysiłków może zniszczyć wojna, zorganizowany mord, przysparzający jednym mnóstwa cierpień, innym bogactw. Jest to dramat, który ukazuje, jak w gruncie rzeczy ludzkość, mimo olbrzymich ofiar i cierpień, niedaleko jeszcze uszła w swym dziejowym pochodzie. Analogie narzucają się same, nie wymagają komentarza, dociekań. Ta prawda spoczywa na powierzchni i objawia się w tragedii matki-wilczywej, matki chciwej, okrutnej, która w zysku wojennym widzi porządek i sens świata. Gdy utraci wszystkie dzieci, gdy stanie bezradna, tragiczna, samotna, analogia historyczna przemówi do sceny wielkością dramatu całych pokoleń ludzkich.

Brecht posługiwał się kpina, drwiną, anegdotą, dowcipem, przysłówkami: jego bohater, zarówno ten wykształcony, jak i prostakło naiwny, wyrażał myśli powszechne, proste, jasne, mądre, stąd ta cecha jego twórczości, którą nazywamy ludową. Posługiwał się skrótem, metaforą, aluzją, aforyzmem. Jego człowiek z ludu był dowcipny, skory do żartów, lubił wypić, dobrze zjeść, pobarażować; jego ludowy bohater mógł być przebiegły, lecz nigdy nie używał podstępów; mógł być zorsztaki, lecz nie sięgał po broni zdrady. Postaci dramatów Brechta są nam bliskie, ponieważ ujawniły cechy, które kształtowały się w masach ludowych przez setki lat niedostatku, nędzy, upodlenia i pragnienia lepszego życia. Tym ludzom Brecht śpiewał pieśni pochwalne, pieśni weselne. Tych ludzi kochał, im służył, ich sławił.

Brecht był wybitnym działaczem: całe jego dzieło to działanie na rzecz pokoju. Nierozważni zarzucali mu często, że nie zabiera publicznie głosu, nie występuje na wiecach, nie przemawia. Czy to było jeszcze potrzebne pisarzowi angażującemu się w otwartą, jawne walce ze zbrodnią wojenną, służącemu tej sprawie myślą, sercem, dziełem, które trwałe towarzyszyć będzie pokoleniom?

Kochaliśmy jego książki, poematy i utwory sceniczne, tłumaczyliśmy je i teraz z tym głębszą zadumą czytamy będzie wydane po polsku: *Wiersze zebrane*, *Trzy dramaty*, *Powieść za trzy grosze*, *Opowiadania z kalendźarza*. Raz jeszcze pójdziemy do teatru, by zobaczyć *Dobrego człowieka z Sezuannu*, *Karabiny pani Carrar*, *Kaukaskie koło kredowe*, *Wyjatek i regułę* — dzieła głębokiego pisarza, czulego człowieka, wzniosłego myśliciela.

STANISŁAW WYGODZKI

Liczymy na współudział nauczycieli

Dydaktyka wymaga badań

Prof. dr Wincenty Okoń

SWIADOMOŚĆ tego, że bez odpowiedniego rozwoju teorii pedagogicznej nie można zapewnić wysokiego poziomu praktyki wychowawczej, jest u nas dość powszechna, choć nie zawsze poparta jest pełnym zrozumieniem, na czym ów związek między teorią a praktyką pedagogiczną polega. Sygnalizuję tylko ten problem, który należałoby rozpatrzyć szerzej, niż na to pozwalają warunki stawiane artykułom drukowanym w „Głosie Nauczycielskim”, a więc w formie artykułu w „Nowej Szkole” lub „Kwartalniku Pedagogicznym”. Obecnie chcę zająć się tutaj tylko pewną stroną tego problemu, a mianowicie jednym z warunków rozwoju nauki pedagogicznej.

Nie będę chyba daleki od prawdy, jeśli stwierdzę, że nauka pedagogiczna nie zajmuje u nas uprzywilejowanej pozycji, że rozwija się w bardzo trudnych warunkach. Za najważniejsze z tych niesprzyjających warunków należałoby przyjąć: 1) stan nauki pedagogicznej, 2) stan ten nie był najlepszy już w okresie międzywojennym, lecz w dodatku został jeszcze wykuszony przez wojnę, a następnie znowu gorliwie przeselekcjonowany i nielicznie wzmocniony przez nowe, nie zawsze powołane do tego siły naukowe. Dalszy dopływ kadry naukowej nie zapowiada się również najlepiej. Dla przykładu można podać, że jeśli np. na jednej z katedr Akademii Medycznej na wakacje stanowisko asystenta zgłasza się jedenastu kandydatów, w tym kilku asystentów, wolontariuszy, z których w drodze konkursu wybiera się najlepszy, to katedry pedagogiki lub Instytut Pedagogiki dysponujące wolnym etatem mają nieraz kłopoty ze znalezieniem jednego odpowiedniego kandydata.

W tej sytuacji — niezależnie od wysiłków, jakie trzeba podjąć dla wzmocnienia jakościowego oraz ilościowego stanu obecnej kadry naukowej — należy szukać nowego rezerwuariu pracowników naukowych. Ten naturalny rezerwuarij stanowią przede wszystkim nasi nauczyciele, a to przede wszystkim dążeń, że będąc głównymi odbiorcami teorii pedagogicznej i zarazem mając dobre rozeznanie w potrzebach praktyki mogą oni, w odpowiednich warunkach, wykonywać pracę badawczą. Nikt nie zakłada oczywiście, że do tej pracy jednakowo przygotowani są wszyscy bez wyjątku nauczyciele. Mowa by może przede wszystkim o najdołniejszych i najlepiej przygotowanych, a takich zapewne w każdym powiecie znajdzie się niemało.

Spośród „wszystkich zagadnień pedagogicznych sprawy dydaktyki są zazwyczaj najbliższe nauczycielowi, budzą najwięcej jego zainteresowania i najłatwiej aktywizują go do współpracy. Nie więc dziwnego, że wówczas, gdy mowa o współudziale nauczycieli w pracy naukowej, właśnie zagadnienia dydaktyki wysuwają się na jedno z pierwszych miejsc, jako zagadnienia, z którymi nauczyciel styka się codziennie, przez większą część każdego dnia pracy. Stanowią one bowiem materiał, który nauczyciele najlepiej znają, który jest znaną doskonałą bazą dla selekcjonowania faktów, pochodzących głównie z własnego doświadczenia oraz ich samodzielnej analizy, a to w celu wykrycia obiektywnych zależności dydaktycznych i wyprowadzenia naukowych uogólnień.

Najprostszą formą włączenia się nauczycieli do pracy naukowej polega na obserwowaniu własnego doświadczenia, a następnie na jego opisie i ewentualnie — analizie. Forma ta, nieznana w dawnej szkole, znalazła u nas szerokie zastosowanie przede wszystkim w akcji „odczytów pedagogicznych”, organizowanej przez Instytut Pedagogiki i ODKO.

a obejmującej setki nauczycieli. Akcja ta dała sporo wartościowych prac, które bądź zostały wydrukowane, bądź wykorzystane w pracach naukowych. Nie zawsze jednak instytucje, które te akcje organizują, potrafią zwrócić uwagę na ich wartość, wskutek czego niekiedy czytelnik takiego odczytu jest w kłopotcie: czy ma do czynienia z rzeczywistym opisem doświadczeń, czy z literaturą piękną.

Oprócz akcji „odczytów pedagogicznych” organizuje się u nas od czasu do czasu inne akcje podobnego rodzaju. Tą drogą zebrano np. doświadczenia produkujących wychowawców klasowych, nauczycieli pracujących we wsiach spółdzielczych, doświadczenia z zakresu kształcenia politechnicznego itp. Z tej drogi należałoby nadal korzystać organizując w przyszłości inne podobne akcje. Można tu wymienić np. częściowo już zrealizowaną akcję zbierania doświadczeń nauczycieli języków obcych, z którą wolno nam będzie wiązać nadzieje podniesienia poziomu nauki języków obcych w naszych szkołach. Można wręcz mówić o potrzebie organizowania akcji, która by pozwoliła zebrać i upowszechnić produkujące doświadczenia z zakresu kształcenia naukowego poglądu na świat w nauczaniu podstawowych przedmiotów, a więc języka polskiego, historii, geografii, fizyki, chemii i biologii. Doświadczenia te mogłyby dotyczyć np. warunków i środków wyrobienia samodzielności i krytycznego myślenia, kształtowania naukowych przekonań, przekazywania przekonań nienaukowych, budowania światopoglądu materialistycznego.

Nauczyciele, którzy już z dobrym skutkiem wypróbowali swoje siły w upowszechnianiu własnych doświadczeń, nie zadowolają się zazwyczaj tą formą współpracy z nauką pedagogiczną, lecz próbują chętnie swych sił na polu pracy naukowej. Kulturowanie zainteresowań badawczych u nauczycieli jest sprawą godną największego uznania, przynosi bowiem tak wielkie korzyści i nauczycielowi, i jego pracy, iż w parze z tymi zainteresowaniami nie mogą stać żadne inne. Nie z czego innego, lecz z tymi właśnie zainteresowaniami wyrosła wielkość Pestalozziego i Makarenki.

Jeśli chodzi o badania z zakresu dydaktyki, mogą je nauczyciele prowadzić albo włączając się do prowadzonych już prac zespołowych, albo na własną rękę. Badania zespołowe znalazły u nas oparcie przy Katedrze Pedagogiki UW oraz przy niektórych innych katedrach uniwersyteckich, jak również w Instytucie Pedagogiki. Na plan pierwszy wysuwają się badania nad procesem nauczania i procesem uczenia się. Badając proces nauczania nie zamierzamy, jak pisał S. Żółkiewski, skupiać się „jednostroennie na zagadnieniach organizacji procesu nauczania i prawidłowościach czynności dydaktycznych nauczyciela”, lecz chcemy uwzględnić w tym procesie i nauczyciela.

(dokonanie na str. 4)

• Stefan Żółkiewski: „Niektóre zagadnienia rozwoju nauk społecznych w Polsce”, *Nowe Drogi* 1955, nr 12.

Do Przewodniczącego Stołecznej Rady Narodowej Tow. Janusza Zarzyckiego

Czytelnicy „Głosu Nauczycielskiego” zwracają się coraz częściej do naszej redakcji z zapytaniem, dlaczego nie ma w Warszawie żadnych widomych śladów pamięci i uznania dla wielkiego wychowawcy dzieci i młodzieży, Janusza Korczaka. O ile nam wiadomo, były już kiedyś plany umieszczenia tablicy pamiątkowej na domu przy ulicy Krochmalnej, gdzie przez wiele lat żył i pracował Korczak. Plan ten nie został jednak zrealizowany.

Znając Wasze zainteresowanie dla spraw oświaty i wychowania zwracamy się u waszemu własnym i naszych czytelników o spowodowanie, by te słuszne zamierzenia doszły do skutku: aby jedna z ulic w Warszawie otrzymała imię Janusza Korczaka, aby na domu przy ul. Krochmalnej umieszczono tablicę a sam dom, w szczególności zaś stryżek Staroego Doktora, by traktowany był jako miejsce pamiątkowe.

Redakcja „Głosu Nauczycielskiego”

Medzy wielu pracami naślanszami na konkurs: „Pamiętnik Nauczyciela-Weterana” znalazł się ciekawy pamiętnik młodego nauczyciela. Autor, Henryk Malogodzki, z racji swego wieku nie odpowiadał warunkom konkursu i praca ta musiała być wykluczona. Oto fragmenty tego pamiętnika:

PAMIĘTAM, że po ukończeniu sześciu klas szkoły dla wszystkich w 1943 roku zostałem... fryzjerem. — Zaraz, chwileczkę — fryzjerem? No tak, fryzjerem. Była to dla mnie jedyna możliwość uniknięcia czegoś znacznie gorszego. Ten wspomniany dla niektórych ludzi zawód przykrył mi się na szczęście dosyć wcześnie, chociaż z różnych powodów musiałem wytrwać w nim całe cztery lata! Niewiele. Ja zaś myślałem, że to normalnych osiem lat co najmniej. W chwilach wolnych od pracy, między jednym a drugim myśleniem i wycelowaniem brzytwy, czytałem. Mało czytałem — pożerałem po prostu, co popadło — gazety nie gazety, tygodniki, nie tygodniki, zeszyty jakiegoś brukowca, których treści już trudno dziś sobie przypomnieć i książki — masę książek. I obojętne mi było, czy autorem ich był Marceński, czy Mickiewicz. Były to jedne chwile, które, wydaje mi się, dobrze przeżyłem. Byłem jak mawiali znajomi „oczyszczony” i wiele razy prawie od czytania tego... nieprzystojny.

— Po co wy to, kolego, piszecie? — zapytał. — Otwoj po to, żeby wszyscy, którzy będą czytać te słowa, wiedzieli o moim „przygotowaniu się” do zawodu następnego po fryzjerskim — nauczycielskiego.

Niech ktoś tylko nie pomyśli, że na literaturze typu Marceńskiego zakonczyłem swoją edukację. Odwrotnie, to był początek a później dopiero zacząłem się uczyć. Uczyłem się mianowicie na kursach wieczorowych i pracowałem jednocześnie — jak wyżej — a po roku, czyli po odwaleniu dwóch klas semestralnych liceum ogólnokształcącego, zapisałem się do Liceum Pedagogicznego w Tomaszowie. Zdałoby się więc to dosyć proste: po liceum zostanę nauczycielem. Tak jest w większości wypadków. Tylko w tym sek, że ja liceum pedagogiczne tak od razu nie ukończyłem. Po ukończeniu bowiem trzech klas semestralnych, które równały się, ale tylko formalnie, dwóm klasom normalnym, gorączkowo moja, jak również brata mój, edukacja została nagłe i bez powodu przerwana. Stało się to dlatego, że sytuacja materialna rodziców, od której zależało to wszystko, zachwiała się, wyszła z równowagi i nie mogła powrócić do stanu normalnego — dobrego, ale raczej utrzymywała się w stanie normalnym — gorszym. Rozumiałem to dobrze, bo już wówczas miałem pewne doświadczenie i dlatego nie oponowałem głośno, kiedy któregoś tam dnia uchwaliła wcale nie większości rady rodzinnej znów wrócić do porzuczonego przed dwoma laty fryzjerstwa.

Moja edukacja

Może właśnie dlatego, że było mi szkoda szkoły, a może i dlatego, że moja sytuacja materialna przedstawiała się nieźle, była dużo lepsza niż brata — zacząłem się trochę upijać.

Zaczęło się dziać źle. Zrobiłem się zły i bardzo opryskliwy. Czulem żal do życia, do siebie, do ludzi i rodziców.

Mając do czynienia jako fryzjer z różnymi ludźmi nudziłem ich masą pytań tak przeróżnych, dziwacznych i niejasnych dla nich, że otwierali oczy z wielkim zdumieniem. Praca w tym zawodzie stała się dla mnie nie do zniesienia. Zaczęłem więc zmierzać do zmiany zajęcia. Długo nie wiedziałem jednak, czego się chwycić, ale potem postanowiłem nieodwołalnie, że zostanę nauczycielem. No dobrze, zostanie nauczycielem! Ale... jaki będzie ze mnie nauczyciel?

Brat mój także chciał być nauczycielem. Zgłosił się więc do Wydziału Oświaty w Opatowie, bo w Tomaszowie takich jak my nie potrzebowano i oto podpisaliśmy konkurs do Gaięk Kszczonowskich na stanowiska nauczycieli dwuklasówki o sześciu oddziałach i ośmiu dziecku kilku duszach dziecięcych. Było to w roku 1949.

Brat został kierownikiem „gmacchu szkolnego”, moim i w ogóle wszystkich. Czy zadowolę się? Szczerze mówiąc — tak, chociaż musiałem się z tym faktem pogodzić.

Jak dotąd, widzieliście, nie niezwykłego. A jeżeli żądacie rzeczy niezwykłych, to macie je już. Bo, czy zwykła jest rzecz, aby młody, słabo przygotowany człowiek mógł być nauczycielem? We wsi dalekiej od miasta i innych wsi? Bez pomocy?... Jak zabrać się do pracy nieznanego?... Na pamięć przechodziły mi sylwetki nauczycieli, którzy mnie kiedyś uczyli. Przypominałem sobie wszystkie, co mi się u nich, w ich charakterze podobało i przyrzekałem sobie w duchu robić podobnie. Wybrałem sobie po prostu charakter osoby najlepiej mi odpowiadającej i starałem się tak postępować, by podobny charakter w sobie wykształcić. Byłem świeżo przekonany, że tak będzie najlepiej.

Nie wiem, jakich wyników, czego spodziewałem się po nas obu Wydział Oświaty w Opatowie, ale jedno jest pewne: z całego serca byliśmy mu wdzięczni za to, że uczynił nas, bądź co bądź, nauczycielami, i dał nam honoru, że nie mieliśmy zamiaru bumelować. Zaraz też w końcu sierpnia ruszyliśmy w drogę, do naszej szkoły.

Ja oświadczyłem sobie, że profesor jak i dać się do jakiegos tam „uniwersytetu”, obaj jakas tam katedrę.

Gorąco, ledziemy pieszko z Opatowa do Gaięk Kszczonowskich. Zmieszony na przykład...

pląsek unosił się za każdym stąpnięciem, przy najlżejszym podmuchu wietrzyka.

Wszystko to podczas pierwszych kilometrów jest dla nas żartem. Okolica jest piękna. Nie mamy jednak wielkiej możliwości upajać się zbytnio przyrodą i barwą pól, bo ciężar walizek i skwar słoneczny nie pozwalał nam na to. No i nareszcie dotarliśmy do Gaięk.

Czy nauczyliśmy czegoś dzieci w Gaiękach? No, chyba tak. Chociaż dziś widzę, że miżerna była to praca. Miżerna, ale bardzo szczerą, bo nie z lenistwa słabość się rodziła, ale z niewiedzy. Od rana do nocy pracowaliśmy jak woły. Uczyliśmy czytać i pisać dzieci i dorosłych, a oprócz tego sami się także uczyliśmy na Komisji Rejonowej w Tomaszowie.

Zapytał mnie ktoś później, czy przerebaliśmy wtedy, i jak, program nauki z jakiegoś tam przedmiotu. Z początku nie wiedziałem, o co chodzi. Bo myśmy się w Gaiękach w pierwszym roku naszej pracy pedagogicznej w żadne, ale to w żadne programy nie bawili. Może byśmy się i zresztą bawili, ale nie wiedzieliśmy przecież, że są jakieś programy, które trzeba przerebować (!). Albo, czy wiedzieliśmy, że nauczyciele musi być jeszcze „kompozytorem” planów, rozkładów itd.? Skąd! Nie wiedzieliśmy również nie o takim czymś, jak ogólnodostępność, jednosc nauczania i wychowania i o innych wielu, wielu rzeczach! My nie wiedzieliśmy, że trzeba o tym wiedzieć, a Wydział Oświaty nie wiedział o tym, że my nie wiemy. Tak więc Wydział Oświaty i my byliśmy przekonani, że wszystko jest dobrze. Nikogo bowiem z „wodzów” powiatowej oświaty w Gaiękach nigdy chyba nie było, a za mojej pamięci to już na pewno nie było. Mimo to ludzie, to znaczy matki, mówiły, że teraz to są „dobre nauczyciele”.

— Ho, ho! — mawiali — pany to dobrze uczyły. Ja zaś białem wtedy myśleć z przerażeniem, jak uczyli nasi poprzednicy. Białem i drżałem, bo zaczynałem już trochę rozumieć, że do miłana nauczyciela dużo mi jeszcze brakuje.

Mimo tych trudności poszło dosyć dobrze. Naturalnie w naszym rozumieniu dobrze. Najmłodszym umiały czytać i pisać oraz trochę liczyć i tylko troje na szesnastoro dzieci zapisanych w klasie pierwszej nie przeszło, a dziewięć uciło uciło z całej szkoły, gdyż nie umiały na pamięć podręczników, co było niedozwolone według naszego pedagogicznego sumienia...

Śmiało mogę powiedzieć, że oświadczyłem nauczycielom, że w tym pierwszym roku pracy niż w którymkolwiek następnym. Możliwe, że przyczyną tego było, iż nie pisałem wtedy całej owej masy

planów, rozkładów i przygotowałem do lekcji, chociaż do lekcji byłem zasadniczo zawsze przygotowany i to... o trzy co najmniej lekcje naprzód. Bowiem, duma moja byłaby mocno urażona, gdybym na przykład nie tylko tematy umiał, co dzieci. Czasu do nauki własnej było dosyć. Czytałem więc, co w rękę wpadło i coraz bardziej wyjaśniało mi się w głowie. Ciekawiło mnie wszystko, a szczególnie wszystko to, co związane było z pracą nauczycielską. Uczyliśmy się mówić. Zapamiętałem dyskusowaliśmy między sobą i na zebraniach nauczycielskich naszej kszesczonowskiej gminy. Walczyliśmy, by nas uznano za co najmniej równych w społeczności nauczycielskiej naszej gminy. Kiedy wreszcie zaczęło nas już za równych uważać, duma moja tak wzrosła i byłem tak pewny siebie, że zupełnie nieprzygotowany pojechałem do Tomaszowa, aby złożyć na Komisji Rejonowej egzamin z historii powszechnej.

Udałem się śmiało na górę do nauczyciela historii Malinowskiego. Był w bibliotece szkolnej, w której miał mnie właśnie odpisać. Drżałem trochę z emocji, tym bardziej że pracowałem tu młodo i ładne dziewczęta z trzeciej licealnej.

Historyk poznał mnie, bo uczył brata i mnie w liceum jeszcze i uciął sobie za mną krótką pogawędkę. Ja zaś wtedy dość głośno, tak, aby mnie słyszały dziewczęta, raz po raz napomknąłem, że jestem nauczycielem. Zdałoby mi się przy tym, że dziewczęta patrzyły na mnie z podziwem i ciekawością. Tak samo zresztą patrzyła na mnie, kiedy nie daleko. Tylko, że potem może więcej było na ich twarzach ironicznego skrzywienia niż podziwu. Malinowski bowiem zadał mi trzy pytania, na które ni by mi nie odpowiedziałem z wyjątkiem tematu czwartego.

— No, co? — rzekł, jak mi się wydawało z pewnym politowaniem w głosie — sami widzieliście, kolego, że słabo. Niedostatecznie!

Owszem, widziałem i jak jeszcze. Nie pocieszył mnie nawet to, że Malinowski mówił mi „kolego” i że dziewczęta to słyszały.

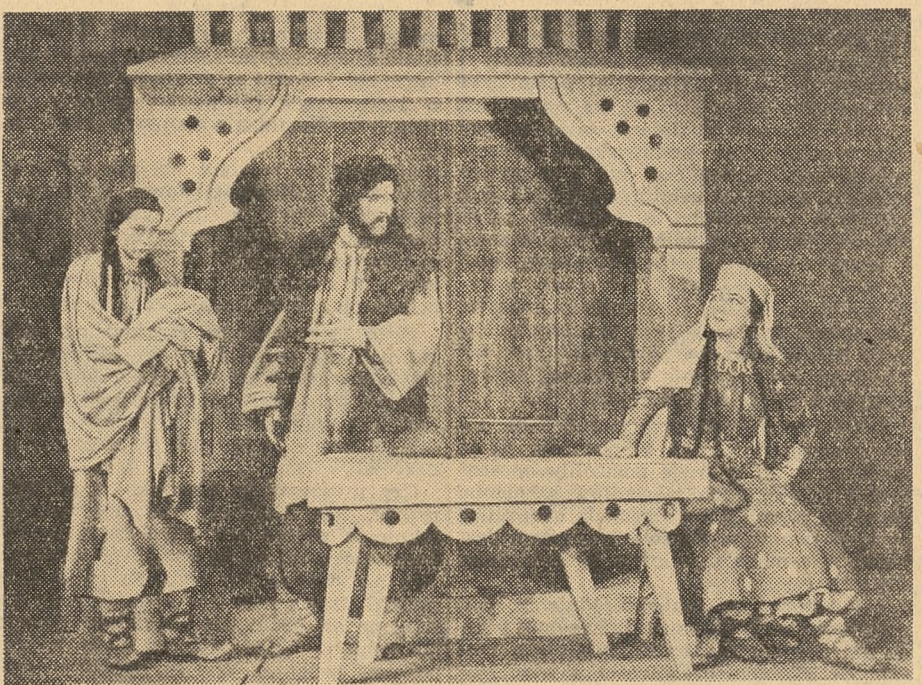
Na chwilę wróciła mi dawna chorobliwa prawie nieśmiałość, ale wstyd był gorszy i dlatego zawałotałem:

— Panie profesorze, niech mi pan pozwoli poprawić tę ocenę... Za tydzień. Dobrze?

Twarz mój palła od wstydu i już nie miałem odwagi akcentować, że jestem nauczycielem. Malinowski był dobrym człowiekiem. Lubiał mnie i zgodził się, tylko że nie za tydzień miałem zdawać, ale za dwa do trzech tygodni.

Nie zawiodłem go. Za dwa tygodnie w tej samej bibliotece egzamin złożyłem z wynikiem dobrym. Publiczność była ta sama: dziewczęta z trzeciej licealnej. Teraz jednak nie czułem się już wobec nich upokorzony.

HENRYK MALOGODZKI



Scena ze sztuki Bertolta Brechta „Kaukaskie koło kredowe”
Foto L. Myszkowski

Na marginesie

Poprawki do historii

TEGO roku płonęły znicze na grobach powstańców. Lud Warszawy stanął przy tych grobach na honorowej warte, Lud Warszawy przystąpił do wzniesienia pomnika swym bohaterom. Urządza się wystawy, ukazujące powstanie warszawskie w grafice i rysunkach. Wydawnictwa zapowiadają publikowanie pamiętników bojowników AK i AL. Przewodniczący Stołecznej Rady Narodowej mówił o powstaniu warszawskim jako jednym z najdonioślejszych wydarzeń w dziejach narodu...

AK i powstanie warszawskie przestały wreszcie być tematem tabu i niebezpieczną strefą wspólczesnej historii. Nikt tak nie odczuł owego szkodliwego tabu naszej propagandy i owego naginania historii do doradnej taktyki politycznej, jak my, nauczyciele. Bowiem ilekroć — zgodnie z dotychczas obowiązującymi programami i w strachu przed okiem nadzoru — usłowoaliśmy w klasie wręcz „spławić” owe tematy lub zaklepywać je na kopytach schematu — zawsze wkładało się między nas a naszych uczniów widmo zakłamania i fałszu. Nasi uczniowie nuli po cichu melodie powstańcze, których my zabranialiśmy śpiewać chorówym szkolnemu, na pytania egzaminacyjne odpowiadał o AK i powstaniu to, co trzeba było „dretwo mówić”, a między sobą opowiadali dzieje swych ojców, braci i siostr, którzy uczestniczyli w ruchu oporu.

Na marginesie tegorocznych poprawek do historii chciałoby się przypomnieć dotąd milczącemu Ministerstwu Oświaty i szafarzom programów szkolnych, że czas już najwyższy, aby powieścić naszym poloniom i historykom urbi et orbi, że od września trzeba tych partii materiału uczyć po nowemu. Bo są wzytatorzy, którzy niewolniczo trzymają się iltry programu i są nauczyciele i działacze, którzy odmówili nam pisanie swych wspomnień np. o Szarych Szeregach. Wydaje im się, że niebezpiecznie jeszcze jest dryfować z nowym kursam: — „wszystko się jeszcze może zmienić” — i znowu personalistą będą „zarpać za ankiecie”, gdy opadną „złudne fale demokracji”.

Na marginesie tegorocznych poprawek do historii przypominać mi się również szkoły, które oglądałem niedawno w Pradze czeskiej. Niemal w każdej z nich, na honorowej ścianie hallu głównego widnieją wyrzeźbione w kamieniu nazwiska nauczycieli i b. uczniów danej szkoły, którzy zginęli w walce z okupantem hitlerowskim. Czyż nie byłoby, gdyby nasze szkoły warszawskie (których budynki przetrwały powstanie), a także inne szkoły w kraju, w ten sposób upamiętnili swych nauczycieli i wychowanków, którzy zginęli w bojach lub obozach śmierci? Czyż nie byłoby, gdyby nasze drużyny harcerskie wspominały również niezwykle czynny owych Szarych Szeregów?

Embe

Główna na codzień Pierwsze spotkanie

PIERWSZE zetknięcie nauczyciela z nową klasą to zawsze moment trudny, ale emocjonujący dla obu stron.

Klasa to zespół żyjący z sobą. Wobec niego staje nowy człowiek, któremu zespół ten ma się podporządkować. Klasa oczekuje nowego nauczyciela z ciekawością i niepewnością, ale ma pełną siłę; zgranie wewnętrzne.

Nauczyciel jest sam — to słabość jego pozycji, ale ma rolę zwierzchnią — w tym jego siła.

Nauczyciel powinien opanować sytuację nie tylko dlatego, że ma on prawo nagradzania i karania, ale dlatego, że umie sprawnie pochwycić ster w swoje ręce.

Naturalne zaciekanie klasy osoba wychodzącego nowego nauczyciela trzeba utrzymać, ale zresztą przesuwając je ze swojej osoby na przedmiot nauczania.

Klasa jest ciekawa, kim jesteś. Przedstaw się więc: nazywam się tak i tak, będziemy pracować wspólnie nad przedmiotem takim a takim.

W ten sposób w świadomości klasy przestajesz być „panem”, „ciężką”, „od czegoś”. Nawiazujeś z uczniami kontakt osobisty. Teraz dopóki nastrój klasy jest jednolity (nie wchodzi jeszcze w grę indywidualne zainteresowania), dopóki uważa ją za skoncentrowaną na osobie nauczyciela, zaoraduj pracę zbiorową: pisanie. Daj szczegółowe informacje, co i jak mają wykonać. Na przykład mówisz: „Weźcie pisma i kartki (dobrze jest mieć je przygotowane na wszelki wypadek). Napiszcie u góry swoje imię i nazwisko w pełnym brzmieniu. Po środku następnego wiersza nazwę przedmiotu, po nim: lekcja 1. po prawej stronie datę. Wszystko, co wam podamy, zapamiętajcie, przepisujcie do zeszytu na lekcję następną.

Od nowego wiersza zapisujecie, co należy mieć zawsze na lekcji w klasie: 1) podręcznik, 2) podaj tytuły, nazwiska autorów, 3) zeszyty — następuje wyszczególnienie ile, jakie, jak obłożone, jak podpisane, 4) pióro z atramentem, ołówek, linijka, gumka do wycierania itd.

Po środku następnego wiersza należy napisać — przygotowanie do lekcji w klasie: 1) Po dzwonku siadaj w swojej ławce, 2) układam na pulpicie wszystko, co do lekcji potrzebne, 3) wchodzącego nauczyciela.

Nowe numery ZAWIĄZKI

Nr 4 „Rysunek i Prace Ręczne” zamieszcza artykuły: Narzędzie proste w ręku ucznia i zadania kształcenia politechnicznego (I. Szaniawski), O progu sztuki (d. c.), Sztuka Renesansu (Henryk Anders), w dziale dydaktycznym: drukuj m. in. prace: E. Grabowski — Wstęp do malarstwa, T. Gil-Edwards — Film oświatowy w nauczaniu pracy ręcznej w szkole podstawowej, A. Kozłowa — Teatr kukiełek, oraz inne. Numer zawiera także działy: Wymiana doświadczeń, recenzje i kronika.

W numerze 4 (za lipiec-sierpień) „Biologii w Szkole” zamieszczamy opracowania: H. Sikorskiej — Przygotowanie się do konferencji sierpniowych, B. Malczewskiego — Mikroskop elektronowy, St. Garbaczka — Rola obserwacji w szkole hodowli pszczoł, J. Chabry — Wychowanie przez pracę w Kółku Przyrodniczym i na działce, oraz inne artykuły.

„Historia i Nauka o Konstytucji” nr 4 z lipca — sierpnia porusza w artykułach m. in. następujące problemy: O znaczeniu metodyki dla praktyki nauczania (A. Borcholtzowa), Uwagi o realizacji jednolitego nauczania i wychowania na lekcjach historii (S. Szostakowski), Niektóre zagadnienia metodyki nauczania historii (A. Redko), Jak oceniać postępy uczniów w nauczaniu historii (K. Szymborska) i inne.

„Życie Szkoły” nr 7 z lipca — sierpnia przynosi szereg artykułów: Uwagi o procesie wchowania (L. Bandura), Dziecięce typy nerwowe (T. Nowogrodzki), Gramatyka i ortografia w klasach I-IV (A. Kowalczyńska), Pomoc naukowe dla klasy I (J. Maciejowski), W dziale „Materiały metodyczne” lekcji zamieszczono artykuły: Pierwszy dzień w szkole (I. Jętko), Lekcje języka polskiego w klasach łączonych (A. Chudzikiewicz, K. Wojcikowa, A. Garus), oraz inne.

LUDWIK FEUERBACH

O CUDACH

POJĘCIE cudu to jedno z najważniejszych pojęć, jeśli się chce poznać istotę religii, a w szczególności istotę religii chrześcijańskiej. Bedziemy musieli przeto się przy nim zatrzymać. Przede wszystkim należy się wystrzeżać mieszania cudów religijnych z tak zwanymi cudami przyrody, jak to uczynił np. pewien astronom, zaopatrując swoje dzieło o astronomii w tytuł *Cudy nieba*, albo też pewien Anglik, dając swemu dziełu o geologii, czyli dziejach ziemi tytuł *Cudy geologii*. Cudy przyrody były w nas podziw i zdumienie, ponieważ wykraczały poza krag naszych ograniczonych pojęć, naszych zwykłych najprostszych doświadczeń i wyobrażeń. Tak więc na przykład podziwiali kamienniałe szkielety zwierząt, które niegdyś żyły na ziemi, a więc szkielety dinotetów i megatheriów, ich tizozaurów i plezjozaurów; wielkość tych olbrzymich jaszczurów daleko przekraczała miarę, do której przywykliśmy u zwierząt nam współczesnych. Ale cudy religijne nie mają nic wspólnego z dinotetami, megatheriami, ich ozaurami i plezjozaurami geologii. Tak zwane cudy natury są cudami dla nas, lecz same w sobie nimi nie są ani też nie są nimi dla natury; cudy te mają swoją podstawę w samej istocie przyrody, bez względu na to, czy ją poznamy i pojmiemy, czy nie. Natomiast teistyczne, religijne cudy przekraczają siły natury; nie tylko nie mają żadnej podstawy w jej istocie, lecz nawet jej istoty odmiennej od przyrody (Vossius), na przykład, w swym dziele o początkach i rozwoju pogaństwa powiada, że „jakkolwiek bóg ustanowił porządek we wszechświecie, to nie wyrzekł się prawa do zmiany tego porządku, ponieważ raz nakazał nawet słońcu zatrzymać się w biegu. Wbrew przeto porządkowi

kowi natury, który uchodzi za konieczny, wbrew konieczności natury, na rozkaz boga dziećcia urodziła dziecko, ślepi odzyskiwali wzrok, a umarli powracali do życia.”

Aby cudom religijnym nadać więcej wiarygodności, powoływano się stale na cudy przyrody, które przecież nie są cudami natury. Chwył ten jednak należy do rzędu tych lichych, pobocznych oszustw, na które pozwalano sobie we wszystkich czasach i wszystkich religiach, aby ogłupiać ludzi i utrzymywać ich w religijnej niewoli. Różnica między tym i drugim cudami staje się jaskrawo widoczna, jeżeli choćby w tym, że cud przyrody jest dla człowieka czymś zgoła obcym, podczas gdy cud religijny mocno go interesuje, bo wchodzi tu w grę jego egoizm. Cud religijny ma zatem swoje źródło nie w przyrodzie zewnętrznej, ale w człowieku. Cud religijny uwarunkowany jest ludzkim pragnieniem, ludzką potrzebą. Cudy religijne powstają tylko w potrzebie, powstają tylko tam, gdzie człowiek chciałby uwolnić się od jakiegoś zła, od którego nie można się uwolnić w normalnym, naturalnym sposób. W cudach umysłowa jest istota religii. Jak religia, tak i cudy nie są tylko sprawą uczucia ludzkiego, lecz są także sprawą woli i popędu do szczęśliwości. Dlatego też w *Istocie chrześcijaństwa* określam cud jako zrealizowane nadnaturalistyczne zyczenie, to znaczy zyczenie ponadnaturalne, urzeczywistnione lub wyobrażone jako urzeczywistnione. Powiadam: zyczenie ponadnaturalne, gdyż zyczenia chrześcijańska wykraczają poza granice natury i świata zarówno pod względem przedmiotu, jak treści. Zyczenia zresztą są w ogóle, przynajmniej co do formy, co do sposobu, w jakim chcą być urzeczywistnione, czynnym nadnaturalistycznym. Zycze sobie na przykład być w domu, a tymczasem wedruga daleko po świecie. Przedmiot tego zyczenia nie jest niczym nierealnym lub ponadnaturalnym; mogą bowiem spełnić je w sposób naturalny; wystarczy mi pojechać do domu. Ale istotą zyczenia jest

Na rusztowaniach (1)

Plagi szkolnego budownictwa

BOLMIŃSKA RUINA, CZYLI KWESTIA DECYZJI

JEST w powiecie kieleckim wieś Bolmin. Wieś stara i niezasobna, znana turystom zwiedzającym chełmską ziemię z tego, że wznosiła się w niej malowniczo ruiny zabytkowego, obronnego niegdyś dworu, zniszczonego podczas działań wojennych w 1914 roku. Obok ruin bieleje parterowy budynek, dawna stajnia dworska, przeobrażona w r. 1933 na budynek mieszkalny, a później na szkołę.

Zle jest dziełem w tej szkole. Ciasno, mroczno, nieprzytulnie. W trzech wilgotnych i nader przewiewnych izbach lekcyjnych czterech nauczycieli do późnego wieczora przekazuje na zmiany 125 uczniom wiedzę przewidzianą programem siedmioklasowej szkoły. W siodmiej, a nawet w piątej klasie, jest to m. in. wiedza o elektryfikacji, której istnienia gdzieś w okolicach dowodzi w roku 1956 jedyna dla bolmińskich dzieci pomoc podręcznika z tego zakresu — przebiegająca o dwa kilometry od Bolmina linia wysokiego napięcia.

Głowił się poprzedni kierownik szkoły, ob. Rysiewicz, jakby polepszyć warunki nauczania, martwili się bolmińscy chłopcy, ale ze samym zmartwieniem szkoły się nie budujące; a starania o to od 1947 roku nie odnosiły skutku, postanowili samorzutnie odbudować do szkoły szkrydlę na sale lekcyjne, świetlice, kancelarie i mieszkanie dla nauczycieli. I oto w 1952 roku Wojewódzka Komisja Architektoniczna z udziałem Wojewódzkiego Wydziału Oświaty... zdyskwalifikowała zaczęta budowę: zła lokalizacja, mury stawiane bez fachowego dozoru, zły materiał — słowem, inicjatywa nieprzemyślana i nieuzgodniona. (Swego czasu zanotowano w województwie kieleckim ponad sto podobnych wypadków, przy czym niejednokrotnie rozmiary zaczętych budów były niewspółmierne wielkie w stosunku do potrzeb danego terenu).

Nie pozwolono jednak chłopcom bolmińskim stracić nadziei. Okazało się, że na szkołę można adaptować ruiny dworu, co nawet będzie korzystniejsze niż budowa nowego obiektu, bo to i piękne, i pożyteczne za jednym zamachem. To szczęście w niecztery przyjęli chłopcy za dobrą monetę. Minęły cztery lata, w ciągu których wyrósł jak mur chiński gruba... teczka korespondencji w sprawie szkoły bolmińskiej, przechowywana na wieczną rzecz państwową w Wydziale Oświaty PRN w Kielcach. Z pism tych, jeżeli się je uporządkuje chronologicznie, jasno wynika, że budowę szkoły w Bolminie wstrzymywali powtarzane przez wszystkie możliwe czynniki magiczne zaklęcia: lokalizacja, konserwacja, adaptacja, lustracja, notyfikacja, kalkulacja, weryfikacja, akceptacja, d o k u m e n t a c j a. Poza tym wszystko było jasne, zwłaszcza dla chłopów, którzy jedno wiedzieli na pewno: że szkoła z roku na rok „wypada z planu”, a im wypadła cierpliwie czekać. O tej dokumentacji też trochę wiedzieli. Nie wiedzieli tylko, że przez prawie półtora roku Przedsiębiorstwo Projektowania Miastoprojekt Północ-Wschód w Kielcach jakoś nie może jej wykonać, mimo poganien ze strony inwestora i mimo że Bank Inwestycyjny w marcu i czerwcu 1955 roku przyjął ją do finansowania na łączną kwotę 20 999 złotych i 94 groszy.

Nie ma jednak tego złego, co by na gorzej nie wyszło. 5 sierpnia 1956 roku niektórzy mieszkańcy Bolmina dowiedzieli się o wstrzymaniu dokumentacji na szkołę w Bolminie i o przekazaniu przewidzianych na to kredytów na budowę szkoły we wsi Radkowice.

Przejął się tym przewodniczący Komitetu Rodzicielskiego, ob. Mieczysław Hajduk, i wiedziony gospodarską troską zorganizował delegację do Kielc — wbrew chęci przewodniczącego Prez. GRN, ob. Kązika, który odmówił swego udziału w tak niecodziennej imprezie.

W powiatowym Wydziale Oświaty chłopcy początkowo pokornie prosili o wyjaśnienia w sprawie wstrzymania budowy szkoły w Bolminie.

Wzburzyli się, kiedy kierownik wydziału dawszy wyraz wielkiemu niezadowoleniu, że śmieli pojąć najpierw do Związku Samopomocy Chłopskiej, a dopiero potem do niego, zaczął ich odsyłać tam, skąd przyszli. Nie pomogły zapewnienia sekretarza GRN, że on tu przyszedł nie tyle z własnej woli, ile za namową delegacji. Nie pomogły przekonywania chłopów, że oni w niczym nie winią pana kierownika, tylko chcieliby się dokładnie dowiedzieć, jak to było i jak będzie z tą szkołą, bo to wielkie zmartwienie dla całej gromady, której coś trzeba przeciw powiecie. Według wygłaszanej gromkim głosem przez kierownika wydziału oświaty opinii, wszyscy byli winni. I chłopcy, którzy tak niefortunnie upominają się bądź co bądź o szkołę, i Miastoprojekt, który zwleka z dokumentacją, i nie wiadomo kto, i wszędzie — nie wiadomo gdzie — należy na pewno, po prostu trzeba bezwzględnie robić wielką awanturę, byle nie w Wydziale Oświaty PRN, bo tu nikt

nikomu nic nie jest winien i nikt nikomu nic nie będzie obiecywał.

Okazało się jednak nie bez trudu, że jeszcze 11 czerwca br. Wydział Oświaty Prez. PRN otrzymał od Wydziału Oświaty Prez. WRN pismo następującej treści:

„Miastoprojekt kwestionuje opłacalność odbudowy zabytku, jednak mimo poganien ze strony Zarządu Inwestycji — ostatecznej decyzji nie powziął. Wykonanie dokumentacji zostało wstrzymane. Obiekt b. poważnie zagrożony. Wymagana energiczna interwencja czynników państwowych”.

Czynnik społeczny oczywiście nie mógł w porę interweniować, bo nie został w ogóle o tym powiadomiony przez powiatowy Wydział Oświaty. Dopiero po upływie prawie dwu miesięcy powiadomiono GRN w Bolminie o fakcie dokonania, że aby wykorzystać kredyty w ogóle, przekażąc je go na budowę innej szkoły.

Dalsze interwencje sprawiły, że w Prez. WRN i Miastoprojekcie zaproponowano wybudowanie w Bolminie nowej szkoły na podstawie dokumentacji typowej, której dostosowanie do potrzeb terenu da się wykonać bardzo szybko. Trzeba tylko powziąć w tej sprawie decyzję. Obiecano chłopom, że niemal natychmiast przyjedzie w tym celu do Bolmina komisja, i słowa dotrzymano.

Jest tylko jedno małe ale. Komisja wyjechała z Bolmina niedziedzynowa. Projektant utrzymuje, że ruiny nie nadają się na szkołę, architekt powiatowy jest zdania przeciwnego, inwestor skłania się raczej ku ruinom. Wiadomo mi, iż konserwator wojewódzki pogodził się już z faktem, że stracił odbiorcę na bolmiński dwór. Tymczasem pertraktacje mają się zacząć od nowa. Jeżeli sprawa potoczy się w dotychczasowym tempie, należy się spodziewać, że z zabytkowych ruin murujących od 1914 roku niewiele pozostanie. Niewiele też zostanie bolmińskim chłopom nadziei na godziwą szkołę.

W każdym razie zbliżo już widoczne cenonemu przez wies kierownikowi szkoły, bo opuścił Bolmin. Czy nowy kierownik długo wytrzyma, trudno przewidzieć, gdyż styl pracy Gromadzkiej Rady Narodowej (o którym już pisano w prasie), a m. in. jej stunek do spraw szkoły i nauczycieli oraz perypetie „wyszego szczebla” związane z budową nowej szkoły i mieszkań dla nauczycieli wymagają wiele hartu i wytrzymałości, a niekiedy przerażają nawet nauczycielską cierpliwość.

CHECIŃSKI ZABYTEK, CZYLI KWESTIA BUDOWY

Chećnicy liczą sobie ponad 8 stuleci. Warte są obejrzenia nie tylko ze względu na gotyckie i renesansowe zabytki, nie tylko ze względu na Górę Zamkową uwieczoną ruunami zamczyska, o których Żeromski pisał w swoim „Dzienniku”: „Ile razy ja tu drzałem na widok tych ruin...”

Dziś konkurują z nimi pod względem wywieranego wrażenia okazała budowa „zabytkowa”, której n a r a z i e daleko do ruiny, bo jak na XX wiek stosunkowo niedawno była rozpoczęta: ponad 8 lat temu. Na każdy wiek istnienia Chećcin przypada więc n a r a z i e jeden rok budowania szkoły w tym ongiś kasztelańskim i powiatowym grodzie. Na razie, powiadam, bo do skończenia budowy jeszcze daleko.

Podobnie jak w niedalekim Bolminie, rozpoczęto tę budowę z inicjatywy społecznej w r. 1947. Po załączeniu fundamentów wszczęto przerwane prace w r. 1953, i to w wyniku intensywnych starań w Ministerstwie Oświaty i PKPG, gdyż wojewódzki Wydział Oświaty nie wstawił szkoły checińskiej do planu na rok 1953 z braku kredytów.

Po częściowym wyciągnięciu partitur prace przerwano, ponieważ firma budowlana (Wojewódzkie Zjednoczenie Budownictwa Wiejskiego — Zarząd Budowlany nr 1 w Kielcach) zakwestionowała wytrzymałość fundamentów (pękły mury). Dopeło w r. 1955 po przeprowadzeniu badań geologicznych stwierdzono, że budynek można kończyć. Przyczyną pęknięcia murów okazało się niedbalstwo i brak dozoru ze strony przedsiębiorstwa; odkryte i nie zabezpieczone na zimę fundamenty zalała woda, ścisnął mroz i rozsądził mury. Ten „drobiazg” wymagał wielu długotrwałych i kosztownych zabiegów „leczniczych”. Ani w r. 1954, ani w 1955 przedsiębiorstwo nie przepracowało wyznaczonych limitów. Podobno do pracy stanęła zbyt mała załoga. Skutek: na zimę 1955-1956 budynek był bez dachu, co nie wyszło na zdrowie odkrytym murem i stropom. Nie przyspieszyło również budowy późniejsze odwadnianie terenu i konieczność przerabiania dokumentacji m. in. na zbyt niską położoną kotłownię (trwało to 10 miesięcy); a wiadomo przecież, że dopóki kotłownia nie będzie

gotowa, dopóty nie można dokonać próby instalacji centralnego ogrzewania; dopóki instalacja nie jest wypróbowana, dopóty nie można zamurowywać rur w całym gmachu; dopóki zaś rury nie są zamurwane, dopóty nie można ani tynkować, ani malować, ani kłaść posadzek. Tak. T e r a z wiadomo. Wcześniej o tym nie pomyślano.

Jeśli się zważy przy tym, że termin dostarczenia przez Miastoprojekt Północ-Wschód w Kielcach dokumentacji na zagospodarowanie terenu minął bez echa 31 lipca br., że przedsiębiorstwo budowlane nie ma murarzy, bo ci w sezonie letnim odchodzą do lepszych zarobków prywatnych, że brygadę tynkarzy zabrano na jakąś inną, rzekomo pilniejszą budowę, że na 6 potrzebnych do spawania butli tlenu przedsiębiorstwo z trudem zdobywa 2, a zdobyte drugiego kotła jest sennym marzeniem, że na budowie pracuje obecnie 12 ludzi różnych specjalności, a opiekuje się obiektem trzynasty już z rzędu inspektor nadzoru technicznego — trudno być optymistą co do zapowiadanego na połowę listopada oddania budynku do użytku. Można natomiast z góry przewidzieć, czym będą dla personelu i pięciuset dzieci szkoły checińskiej zimowe przenosiny do świeżo malowanych sal, jeśli oczywiście do tego dojdzie.

Można się również spodziewać, że do tego czasu znikną sprzed szkoły rdzewiejące beuzytecznie już od dwu miesięcy: betoniarzka, transporter i dźwig. Dotychczas nie były, jak widać, nikomu potrzebne. A może pozostawiono je celowo do czasu budowy pomnika na cześć wszystkich pomysłowych twórców tego nowoczesnego zabytku? Byłaby to decyzja raczej przewidywalna, choćby ze względu na to, że najpierw należy się pomnik Kazimierzowi Wielkiemu, który znany był swego czasu w Chećcinach i nienaj, bliższej okolicy z tego, że budował o wiele szybciej, a przecież bardziej zabytkowo.

Do „budującego” tryptyku brakuje nam jeszcze sprawy Radkowie, wsi niezbyt odległej od Chećcin. O szczeci Radkowie i o zagadnieniach, których ilustracją są te trzy obrazy, wzięte żywcem z wybranego na chylbił-traffic terenu, pomówimy w następnym numerze.

WACŁAW BISKÓ

Z twórczości nauczycieli



Powstaniec ze Starówki

Rys. Cz. Jędraszko

właśnie to, że chciałbym być w domu nie tracąc czasu, chciałbym być faktycznie tam, gdzie jestem tylko myślami. Przyjrzyjmy się cudom bliżej, a zobaczymy, że objawiają się w nich, umysłowa i urzeczywistnia nie co innego jak tylko istota zyczenia. Chrystus udrzwia chorych; udrzwiając chorych nie jest jednak żadnym cudem; iluz bowiem chorych wraca do zdrowia na naturalnej drodze! Ale Chrystus udrzwia chorych w taki sposób, w jaki chcieliby być uzdrowieni, tzn. natychmiast, bez długich, kłopotliwych i kosztownych zabiegów, niedołączonych przy naturalnych sposobach leczenia. Luter powiada: „Wystarczy, że Chrystus powie: „bądź zdrowy, a będziesz zdrowy. Chrystus nie potrzebuje więc żadnego lekarstwa, a udrzwia bowiem samym tylko słowem”. Chrystus wie, że chorych nawet na odległość, nie musi być wcale na miejscu, aby kogoś uzdrowić; ale bo też choremu jest nieraz ciężko doczekać się lekarza i w zyczeniu samym wyzaczoruje z daleka to, czego pragnie; zyczenie nie wiąże się ani z czasem, ani z przestrzenią, zyczenie nie zna granic, nie jest niczym skrepowane, jest wolne jak bóg. A Chrystus udrzwia nie tylko takie choroby, które można by było uleczyć na naturalnej drodze; Chrystus uleczy również choroby nieuleczalne: ślepych od urodzenia obdarza wzrokiem... „Od początku świata nie słyszano, aby ktoś otrzymał oczy niewidomemu od urodzenia. Gdyby on nie był od Boga, nie mógłby tego uczynić”. Ale i ta boska moc zyczenia cudów umysłowa i uobecnia nam tylko siłę ludzkich zyczeń, dla których nie ma nie niemożliwość ani nieuleczalnego. Chrystus wskrzeszał zmarłych, a więc na przykład Łazarza, „który od czterech dni leżał w grobie” i „już uchodził, gdyż leżał cztery dni”. Ale my codziennie wskrzeszamy drogich nam zmarłych w naszych pragnieniach, w naszej fantazji. Oczywiście, dla nas wszystko kończy się na pragnieniu, na fantazji. Ale bóg może spełnić to, czego człowiek może zycze; to znaczy wyobraźnia religijna realizuje w postaci swych bogów

zyczenia człowieka. Wiara w boga i wiara w cudy są zatem jednym i tym samym; cud i bóg różnią się tylko tak, jak różni się działanie i istota, który tworząca istota jest wszechmocna, to znaczy jest istotą, która może spełnić wszystkie zyczenia człowieka, a człowiek za to określa ją czci jako istotę boską. Bóg, który nie czyniły cudów, nie mógłby spełniać ludzkich zyczeń; musiałby być głuchy na wszystkie modły, z wyjątkiem tych, których spełnienie ma podstawę w samym biegu przyrody, jest możliwe w sposób naturalny; modły te spełniałyby się więc i bez boga, bez modlitwy. Lecz taki bóg byłby bogiem niepotrzebnym, beuzytecznym. „Nie ma nic bardziej powierzchownego i dowolnego niż sposób, w jaki współczesni chrześcijanie, tzn. ludzie wierzący rozumowo lub wierzący racjonalistycznie, obchodzą się z cudami; zaprzeczają oni cudom a jednocześnie pragną zachować chrześcijaństwo i chrześcijańskie boga; cudy wyjaśniają w sposób naturalny, a zatem niszczą cały sens, jaki cud posiada i powinien posiadać; tak więc czy inaczej w najbardziej lekomyślny sposób przechodzą nad cudami do porządku. Pewien współczesny, już poprzednio wymieniony wierzący racjonalista, na poparcie swych powierzchownych i lekomyślnych wywodów o cudach przytacza nawet następujący wyjątek z pism Lutra: „Słowa Chrystusa znaczą więcej niż jego dzieła i czyny; gdybyśmy musieli wyrzec się albo jednego, albo drugiego, lepiej byłoby wyrzec się czynów i dzieł Chrystusa niż jego słów i nauk; i dlatego należy chwalić najbardziej te księgi, które zawierają najwięcej nauk i słów Chrystusa. Gdyby nawet nie było cudów Chrystusa, gdybyśmy o nich nie wiedzieli, to jednak mielibyśmy dużo mając jego słowa, bez których nie moglibyśmy posiadać żywota”. Otóż, jeśli Luter tu i ówdzie zajmuje wobec cudów obywatela, to ma na myśli tylko takie wypadki, w których cudów nie rozpatruje się w sensie religijnym i w wierze, lecz tylko jako zdarzenia historyczne, to znaczy jako przeszłe, martwe fakty. Cóż z tego innym ludziom, że ten lub ów Zyd został cudownie uzdrowiony, a inny zwyczajnie umierał w cudowny sposób? Cud jako fakt

historyczny ma znaczenie tylko dla czasu i miejsca, w którym się przydarzył; o tyle więc cud, jak mówią wierzący racjonalistycznie, ma wartość względną, wartość tylko dla współczesnych, na których oczach się dokonał i którym przynosi korzyść. Ale to właśnie nie jest prawdziwym religijnym sensu cudu. Cud ma być faktycznym dowodem, że cudotwórca jest istotą wszechmocną, nadnaturalną, boską. Nie cud mamy podziwiać, lecz jego przyczynę, ową istotę, która go sprawia i może dokazać innych podobnych, kiedy wymaga tego potrzeba człowieka.

Człowiek wierzy w to, czego sobie życzy, czego sobie życzyć na stanowisku, które przyjmuje. Zyczenie jest to pragnienie, by stało się coś, czego nie ma; wyobraźnia, wiara przedstawia to człowiekowi jako coś istniejącego. Tak na przykład chrześcijanie zyczyli sobie żywota niebieskiego; nie mieli ziemskich zyczeń jak poganie, nie interesowali się się ani światem przyrody, ani światem polityki. Grecki ojciec kościoła Teodoret mówi na przykład: „Wedle definicji Platona prawdziwy filozof nie interesuje się życiem politycznym. Ale ta definicja nie ma zastosowania do filozofów pogańskich, lecz tylko do chrześcijańskich; gdyż największy filozof, Sokrates, chodząc po warsztatach i gimnazjach, a nawet służył w wojsku. Natomiast ludzie, którzy uprawiali filozofię chrześcijańską czy ewangeliczną, wycofali się z zgiełku politycznego i przebywając na pustkowiaach oddawali się religijnej kontemplacji. Stosownie do tego układało się całe ich życie, wolne od rozciągania i troski o rodzinę, żonę i dzieci, o dobra doczesne”. Tak więc zyczenia chrześcijan kierowały się ku innemu, lepszemu życiu i dlatego wierzyli oni, że takie życie istnieje. Kto sobie nie życzy innego życia niż to, które jest, ten też w inne nie wierzy. A więc bóg i religia — to nic innego jak tylko zaspokojenie w fantazji popędu do szczęśliwości, pragnienie człowieka, żeby być szczęśliwym. Dlatego też chrześcijańskie marzenie o niebieskim, szczęśliwym życiu, o życiu bez kresu, bez grozy śmierci, wyobraźnia religijna przedstawia jako spełnione przez zmartwychwstanie Chrystusa; przecież od zmartwychwstania Chrystusa zależy zmartwychwstanie, nieśmiertelność chrześcijanina; Chrystus zmartwychwstał jest jej

*) Gerhardus Johannes Vossius (1577-1649), urodzony w Heidelbergu, żył i działał w Holandii. Uczony filolog i historyk starożytności, autor szeregu prac naukowych z tych dziedzin.

Fragment książki Ludwika Feuerbacha: „Wykłady o istocie religii”, PWN, 1953 r.)

Aby konferencje sierpniowe stały się prawdziwym sejmem nauczycielskim

Co mówią te liczby?

MIELISMY niedawno możliwość zaznajomienia się z danymi statystycznymi Głównego Urzędu Statystycznego, dotyczącymi szkolnictwa ogólnokształcącego, w tym również z danymi dotyczącymi promocji w roku szkolnym 1954-55 (opracowanie danych za rok szkolny 1955-56 było jeszcze niemożliwe).

Chociaż zdajemy sobie sprawę, że nie można oceniać wyników nauczania tylko w świetle danych statystycznych, chociaż wskazywałby nam, że prowadzący to do błędnych wniosków i zaważałybyśmy, „promocje”, to jednak nie wahałyśmy się poświęcić niniejszego artykułu omówieniu tego zagadnienia. Czynimy tak dlatego, gdyż sądzimy, że ułatwi to naszym czytelnikom, przygotowującym się do dyskusji na konferencjach sierpniowych, przeprowadzenie konfrontacji sumarycznych liczb statystycznych z życiem, z rzeczywistą sytuacją w danej szkole, mieście i powiecie. Spójrzcie na tabelę statystyczne wskazujące zapewne w sali obrad Waszej konferencji! Porównajcie Wasze dane z podanymi poniżej liczbami GUS! Sądzimy, że taka konfrontacja może nasunąć pytania i wnioski pobudzające do dyskusji o przyczynach i źródłach tych zjawisk statystycznych.

OGÓLNY OBRAZ PROMOCJI

Dane GUS mówią, że procent uczniów szkół podstawowych, którzy przy końcu roku szkolnego 1954-55 uzyskali promocję do klas wyższych, wzrósł nieznacznie w porównaniu z rokiem szkolnym 1953-54 i wynosił 86,6 proc. (w r. szk. 1953/54 wynosił 87,6 proc.). Natomiast w klasach licealnych sytuacja jest odwrócona. Procent uczniów promowanych obniżył się tu do 60,4 proc. (w roku szkolnym 1953/54 wynosił 65,2 proc.).

Powstaje pytanie, czy poprawa wyników promocji w szkole podstawowej rozkłada się równomiernie na wszystkie klasy, czy nie?

Dane statystyczne mówią, że nie. Podwyższyły się bowiem wyniki promocji tylko w klasach II i VI, nie wzrosła natomiast liczba promowanych w klasie I, w klasie VII zaś uległa nawet nieznacznie pogorszeniu, gdyż zmalała w porównaniu z rokiem 1953/54 o 0,1 proc.

A jak jest w naszej szkole, mieście, powiecie? Czy w świetle powyższych danych można uznać obraz szkolnictwa podstawowego za korzystny na ogół? Czy wzrost wyników promocji w klasach II — VI można uznać za realny przejaw istotnie dokonanych w roku 1954-55 wyników nad podniesieniem wyników nauczania? Co może oznaczać obniżenie się procentu uczniów kończących szkołę podstawową? Czy jest to sygnał, że szkoły podstawowe podjęły próby przeciwdziałania się stosowanej dotychczas naganinie praktyce wypychania uczniów z klasy VII, bez względu na ich faktyczną wiedzę, bez względu na to, czy istotnie zdobyli oni wiadomości w zakresie pełnej szkoły podstawowej? Dlaczego nie podniósł się procent promowanych w klasie I, w której przecież z zasady powinni być promowani prawie wszyscy uczniowie? Dlaczego obniżył się procent promocji w klasach licealnych?

Na pytania te statystyka nie odpowiada, aczkolwiek statystyka pomaga te pytania sformułować. Na pytania te odpowiadać może tylko wgląd w bezpośrednią pracę szkół, analiza procesu nauczania, analiza pracy z uczniami i pracy samych nauczycieli, to zaś powinno być jednym z zasadniczych tematów dyskusji na konferencjach sierpniowych.

W MIEŚCIE I NA WSI

Wgląd w dane GUS pozwala dostrzec następujące zjawiska:

W roku szkolnym 1954-55 procent promowanych w mieście był wyższy od procentu promowanych na wsi w klasach I — IV, tj. w klasach młodszych. W szczególności przewaga ta wyrażała się następująco: kl. I — o 4,1 proc., kl. II — o 3,3 proc., kl. III — o 1,9 proc., kl. IV — o 0,9 proc. W klasie V liczba promowanych na wsi i w mieście były wyrównane, w klasie VI liczba promowanych na wsi była już wyższa od liczby promowanych w mieście o 0,4 proc., w klasie VII zaś podniosła się ona jeszcze bardziej — do 0,8 proc.

Jak wytłumaczyć to ciekawe zjawisko? Czy dzieci przychodzące do klasy I na wsi są aż tak słabo przygotowane do nauki szkolnej, że nie mogą sprostać wymaganiom programu szkolnego i muszą częściej niż ich koledzy z miast pozostawać w tej klasie na rok drugi? Czy może wpływ na tak ujemną promocję pierwszoklasistów na wsi mają gorsze metody pracy nauczycieli, słaba opieka domu rodzicielskiego lub jeszcze jakieś inne względy? Czy rzeczywiście — jak to wskazuje statystyka — maleje w miarę posuwania się dzieci wiejskich po szczeblach drabiny szkolnej ich zaoferowanie w stosunku do dzieci miejskich? Czy rzeczywiście praca nauczycieli wiejskich likwiduje opóźnienie startu szkolnego dzieci wiejskich w stosunku do dzieci miejskich w takim stopniu, że pozwala dzieciom wiejskim dogonić dzieci miejskie w klasie V, a przesiągnąć w klasie VI i VII? Gdyby tak było, istotnie, gdyby udało się wykazać to w szczegółowej analizie stanu faktycznego szkół w jakimś powiecie, to sucha statystyka wyrażałaby niewątpliwie pochwałę dla nauczycieli pracujących na wsi. Ale jak jest naprawdę? Spróbujcie wyjaśnić to na swoim terenie!

GDZIE NAJLEPIEJ?

Sredni wskaźnik promocji w szkołach podstawowych w skali krajowej — jak to już wyżej wspominaliśmy — wynosił w roku szkolnym 1954-55 — 86,6%.

Podzieliwszy wszystkie województwa na dwie grupy, tj. obejmujące województwa powyżej i poniżej tego wskaźnika. Otrzymałyśmy wówczas w grupie I, tj. z wynikami promocji wyższymi od średniej ogólnokrajowej, następujące województwa: m. Łódź (91,4%), m. St. Warszawa (90,9%), rzeczowski (90,4%), krawkowski (90,3%), poznański (89,6%), bydgoski (89,2%), lubelski (89,1%). Do grupy II, tj. z wynikami promocji niższymi od średniej ogólnokrajowej należały pozostałe województwa, a więc: olsztyński (84,4%), koszaliński (86,1%), szczeciński (86,3%), białostocki (85,3%), kielecki (87,8%), warszawski (88,8%), zielonogórski (88,1%), grańskie (88,2%), łódzkie (88,2%), stalinogrodzkie (88,2%), opolskie (88,5%) i wrocławskie (88,5%).

Gdybyśmy to samo zrobili w odniesieniu do szkół licealnych, gdzie średni wskaźnik promocji wynosił 60,4%, to wówczas do grupy I,

W JAKI sposób w krótkim artykule przedstawić niepokój dzisiejsich lat pracy pedagogicznej w Polsce Ludowej, pracy podbudowanej doświadczeniem przeszłości, trudności wychowawczego na różnych szczeblach hierarchii nauczycielskiej, obserwacjami wśród najrozmaitszych skupisk młodzieżowych, poczynając od sierot, burs i schronisk, poprzez szkoły podstawowe, pedagogiczne, zawodowe, domy dziecka aż do młodzieży studenckiej naszych czasów? W jaki sposób niezadarnym stylem trafić do przekonania czytelnika, że mam rację?

Nie udało się, że mi się to udało, jestem jednak pewien, że nie na próżno zmuszam siebie do pisania i że niejedną z koleżanek przynajmniej i rączę lub najemniej zastanowi się nad problemem.

Nie wolno wychowywać ograniczając się jedynie do wskazywania najszybszych i najłatwiejszych celów. Nie wolno młodzieży obciążać zadaniami przerastającymi jej siły, myślową i fizyczną. Nie wolno uczyć słogami i wymagać później, aby młodzież samodzielnie myślała. Nie wolno ładnie przystrojonej auli ułotniać z patriotyzmem i nie wolno wymagać wewnętrznej dyscypliny, gdy nie wymagało jej zwykłej, codziennej, widocznej w każdym kroku, w szkole, na ulicy, w kinie czy na zawodach sportowych.

W okresie „kultu jednostki” strach paraliżował nasze słowa i ludzka naturalna troska o warunki materialne niejednokrotnie wykrzykiwała nasze usta kłamstwem, zarówno w stosunku do dzieci, jak i do władz. Dziś jest inaczej. Jasniej i swobodniej. I — wierzymy — nie tylko dziś. Powrót do leninowskich zasad daje nam tego gwarancję. Lecz nie zwalniajmy winy tylko na atmosferę lek i zakłamania, bo wina braków w charakterach młodej Polski obciąża każdego z nas indywidualną winą winą, wielu niedopatrzni.

Gdy student II roku w gabinecie profesora nie podejmuje beretu z głowy i twierdzi, że „można nie zdejmować”, a przewodniczący Koła ZMP po raz czwarty spóźnia się po pół godziny na zebranie, gdy młody lekarz pisze donos na kolegę, aby uzyskać po nim pokój; gdy młody ślusarzcy reperuje zamek w drzwiach całej dzielnicy, chociaż roboty jest zaledwie na kilkanaście minut — to nie bez wpływu na to był sposób wychowywania, jaki stosowaliśmy my, nauczyciele, w szkołach. I gdy w Łodzi, Warszawie czy gdzie indziej kina czy wagony kolejowe są miejscem burd, to winien jest nasz system wychowawczy, a więc

Zaniedbane fundamenty

i my, przez których ręce i serce przechodził kiedyś ów Jas czy Zosia.

Naturalnie nie mamy monopolu na winę. Nie my jedni tu zawiniłiśmy. Winien jest i dom, i każdy, kto nie zarażał, kto biernie się przyglądał „Jasce”, zapominając lub nie spodziewając się, że kiedyś będą „rzemyczki”, a później — 3 lata więzienia, amnestia i — recydywa — lecz i my ponosimy odpowiedzialność, jako wielka zawodowa armia wychowawców.

I obecnie, gdy wsluchując się w projekty reform, zmian i dezzyderatów — ogarnia mnie ten sam lek, co i dawniej, nie widzę, abymy zaczęli od fundamentów, jeśli chodzi o perspektywę wychowawczą. Casy czas mówimy o tym, jaką ma być ta wieża, ten nowy uczeń, nowy harcerz, zetempowicz, nowy uczeń — nowy, lepszy od nas, wartościowszy, „samodzielnie myślący” człowiek, mówimy o jego światopoglądzie, ideowości, nie dając mu... fundamentów pod te idee.

Młodzież nasza — poza wyjątkami — nie odznacza się poczuciem obowiązku. Nie jest słowna. Nie jest solidna w pracy. Nie ceni punktualności. Lekceważy każdą pracę, która nie jest nagradzana lub ściśle kontrolowana. Tam, gdzie jest pozostawiona samej sobie, pracuje byle zbyć.

Tu nie chodzi tylko o to, że ręce w kieszeniach, że arogancka postawa, że brudny słownik. Młodzież nasza nie jest zdyscyplinowana. Młodzież nie respektuje prawa. Prawo dla niej — to jej chęć i potrzeba, a nie wola społeczeństwa, zawarta w zwyczajach ludzi lub paragrafach kodeksu. Jedzie rowerem po chodniku, ma 11 lat i na zwrócenie uwagi odpowiada: „Co się pan rzuci, ucz pan swego syna!”, Ma lat dziesięć i wchodzi na tramwaj. Nie płaci. Korzysta z cudzego biletu miesiecznego, choć jest młodą asystentką. Nie zwraca do magazynu wypożyczonych nart, bo „i tak musza spisać, że zginęły”, chociaż jest studentem V roku.

Taka postawa przejawia się w tysiącach drobniach.

Właśnie chodzi mi o drobniaki. Nic nie pomogą najpiękniejsze wezwania do stawania się socjalistą. Jeśli wezwany jest nieobowiązkowy, niesolidny, kłamiwy. Żadna legitymacja ZMP a nawet partynia nie przerobi człowieka, jeśli nie ma on wyrobionego od najmłodszych lat poczucia odpowiedzialności.

Przedszkole w sieci przepisów

CO roku na konferencjach sierpniowych „staje” sprawa przedszkola. Nie pomija jej w swym referacie sprawozdawczy Kierownik Wydziału, nie brak również w dyskusji obowiązkowego wystąpienia przedstawicieli przedszkola. Obradując wreszcie drugiego dnia osobną sekcją. Można by jednak zarzykować twierdzeniem, że m. m. wszystko sprawa przedszkola na konferencjach sierpniowych „nie staje” wcale. Wychowawcy, nie występując z jakimś konkretnym, wybrany tematem (w rodzaju: jak wdrażać 3-letnie dziecko do czystości) cudzą marginesowo zagadnienie, przez siebie poruszane w tak ogólnych obradach i rzeczywistości nie wystąpienia w wielu wypadkach traktowane są jako wystawka nie wymagająca żadnej kontynuacji w dalszej dyskusji. Przyjął się zwyczaj, że „w przedszkolu małe dzieci a więc i małe problemy” — nie ma się czym przejmować.

Gdy jednak poluśnięta się tego, co mówią wychowawcy przedszkoli, we własnym gronie — na listach, w pamięci — gdy przeczyta się listy-memorabilia, które wysyłały one do swoich bezpośrednich władz lub do przedstawicieli partii i rządu, łatwo się domyślić, że problemy związane z przedszkolami nie są ani tak małe, ani tak białe. Pracownicy przedszkoli domagają się załatwienia i uporządkowania wielu zasadniczych spraw, które dotyczą ich pracy zawodowej, a nawet (co jest w tym zawo- dzie szczególnie jaskrawe) ich życia osobistego.

Wystarczy powiedzieć, że nadal otwarta jest sprawa przedszkola wiejskiego, jego organizacji i życia młodych wychowawczyń rekrutujących się z 17-18-letnich absolwentek liceów. Problemy poruszane w naszym piśmie rok temu nie zostały nie straciły ze swojej aktualności. Obiektywne trudna sytuacja młodej wychowawczyń przedszkola wiejskiego nie ulegała żadnej zmianie. Otwarta jest również sprawa przedszkola miejskiego z całym labiryntem problemów kadrowych i organizacyjnych.

Dla przykładu poruszmy kilka z nich nie kusząc się oczywiście o wyczerpanie długiego rejestru ani o zachowanie hierarchii.

Matka X zaczyna pracę w fabryce o godzinie 7. Aby zdążyć na czas do miejsca pracy, musi oddać dziecko do przedszkola o godz. 6.30. Codziennie przeżywa ona ten sam bolesny moment niepokoju, gdy zostawia swoje dziecko w przedszkolu, w którym obecna jest jedynie jedna zajęta w owym czasie paleniem w 10 piecach lub sprzątaniami. Matka ta wie, że codziennie jej dziecko i 7 innych przeżywa w przedszkolu przez godzinę, powiedzmy do 7.30, właściwie bez żadnej opieki. Dlaczego nie ma w takim razie dyszuru wychowawczyń, które czuwałyby nad tą pierwszą grupą najmłodszych przybyłych dzieci? Dlatego, że stosownie do obowiązujących przepisów wychowawczyń można zatrudnić wtedy, gdy w przedszkolu jest już 10 dzieci. Do tego momentu dzieci „opiekują się” personel techniczny. Podobnie sprawa przedstawia się z pozostawianiem dzieci w przedszkolu po godzinach obowiązkowych zajęć (różnie matki różnie kończą pracę).

Zagadnienie pełnej opieki nad dziećmi podczas przebywania ich w przedszkolu urosło już do poważnych rozmiarów, szczególnie w dużych miastach. Zaostrzyły się nieszczęśliwe wypadki, które właśnie podczas tych godzin niepełnej opieki zdarzały się. Dlatego więc nikt się tym nie zajmuje?

Oswiecz, zajmowała się w ciągu ub. roku specjalna komisja złożona z przedstawicieli Ministerstwa Oświaty, Ministerstwa Finansów, PKKG i Ministerstwa Pracy. Wskazywała na konieczność podjęcia pilnych i rzeczowych potrzeb istniejących w terenie. Zgłoszone projekty, które jednym z pierwszych wniosków jest przedłużenie czasu pracy przedszkola do 10 godzin (w praktyce

działności za to, co mówi, a przede wszystkim za to, co mu powierzono do wykonania. Kto nauczył się kłamać, nie będąc w dzieciństwie surowo karany za kłamstwo, ten później ze spokojnym sumieniem jako dyrektor przedsiębiorstwa będzie przedstawiał „radosne sprawozdania” lub składał fałszywe zeznania. Nie można nauczyć dyscypliny w wojsku, gdy szkoła podstawowa i zawodowa nie wyrobi podstaw tej karności.

Fundamenty są niewidoczne. Siedzą w głębi ziemi. Nie widać ich, lecz dopiero na nich powstaje gmach, który widzą wszyscy. Nie można tworzyć socjalizmu bez równoczesnego ugruntuowania poczucia obowiązku dziecka-młodzieńca-człowieka. Jeśli nie położymy całego nacisku na wyrabianie obowiązków w odniesieniu do codziennych czynności dziecka w domu, szkole, organizacji młodzieżowej — na nie się zda wpajanie zasad walki o pokój, zasad o niekrzywdzeniu człowieka przez człowieka. Jak wyrabiać poczucie obowiązku i jak wdrażać do obowiązkowości — trudno powiedzieć w jednym artykule. Nie chodzi o przedstawienie hierarchii wychowawczych zamierzeń: nie — najpierw światopogląd marksistowski a później z niego wyplynie obowiązkowość, lecz wręcz przeciwnie.

Podobnie jest z drugą cechą fundamentalną charakteru człowieka: z jego zdolnością do podporządkowania swojej woli — woli innego człowieka do tego upoważnionego przez wiek, wiedzę, stanowisko czy formalne prawo, czyli po prostu do dyscypliny, karności człowieka. Karność moglibyśmy osiągnąć, gdybyśmy mieli możliwość osiagnięcia jakichś trudności opornemu wychowanekowi, gdyby się nie okazało, że pedagog, a szczególnie w szkole podstawowej i zawodowej jest w dużej mierze pozbawiony możliwości egzekwowania swoich zarządzeń czy regulaminu szkoły. Obniżenie stopnia za sprawowania lub rozmowy, czasem wezwania rodziców, oto szczyt i dla recydywistów niestranny repertuar oddziaływań na nieposłusznych.

W szkole podstawowej nauczyciel często jest całkowicie bezradny wobec wykroki uczniów. Znam nauczycielkę, która dopiero wówczas może swobodnie prowadzić lekcję, gdy w klasie nie ma dwóch lub trzech, wielokrotnie karanych, z obniżonymi stopniami za sprawowania, absolutnie nie sobie nie robiących

z rodziców. Gdy nauczycielka ta chce dobrze przeprowadzić lekcję, wysysa tych uczniów na... wagary. Fakt. „Bo jestem bezradna” — mówi.

Jeśli nauczyciele byli zasadniczo pozbawieni egzekutywy i wychowywali lawirując między nienarazaniem się do organizacji ZMP, komitetem, a koniecznością utrzymania zewnętrznego ład w swoim zakładzie, to nie dziwne, że ze szkół wychodziła młodzież niezdyscyplinowana i stanowiąca materiał na chuliganów lub — w lepszym razie — niechętnie podejmująca wysiłek, szukająca łatwin i winnych dookoła siebie, a nie przede wszystkim w sobie samych i swoich wadach.

Stopień zdyscyplinowania będzie jednym z podstawowych kryteriów wartości nadchodzącego pokolenia. Za 5-10 lat wejda w życie zastępy ludzi wychowywanych obecnie przez nas w szkołach. Nie wydaje mi się, aby to pokolenie było właściwie przygotowywane do poszanowania prawa, przepisów, nakazów i zakazów. Raczej odwrotnie. Dlaczego? Bo dogadano i schlebiano w szkole, gdy powinno się karać. Nastawiliśmy się zbyt jednostronnie na dawanie przyjemności i ułatwień, urządzanie ognisk, kolonii, wczasów, stypendiów itd. Ta młodzież nie uczyla się zdobywania czegokolwiek własnym trudem.

Jakież to szczęście, że był XX Zjazd i że można głośno dzielić się tymi myślami z kolegami z całej Polski, którym tak samo bliska jest młodzież. Ze droga dotychczasowa nie była właściwa, że trzeba zacząć z innej strony, że wychowawca młodzieży to nie tylko polityk, który chce wyniki mieć zaraz, od razu, natychmiast, nie tylko ten, który mówi o światopoglądzie naukowym do... dzieci i prawi im kazania o pokoju na świecie — lecz, przede wszystkim, pedagog, który docenia nawet drobniaki: numerkę na rękawie ucznia, obcięcie paznokci, wykonanie polecenia na czas, stary margines w zeszytach, co do minut punktualnie rozpoczętą lekcję, samodzielnie zrobioną choreografię na zawodzie sportowe, uprzejmy ton dziecka do starego woznego.

Zacznijmy zakładać fundamenty pod rzetelne, prawe charaktery nowych ludzi — uczmy codziennej obowiązkowości i posłuszeństwa w domu, szkole, organizacji młodzieżowej — a będziemy mieć prawdziwych socjalistów umiających w trudzie i mozoł budować lepsze życie.

O. ZAWROCKI
Sopot

szkole jest nieczynne. Dwa tygodnie odbierają sobie podczas normalnej pracy przedszkola. Jak odbierają? Lepiej znowu nie powoływać się na „konkretnie” przykłady. Wystarczy przytoczyć powiedzenie kursujące wśród wychowawczyń: „tych dwa tygodnie nie daje mi państwo tylko doleżanka — bo ona mnie zastępuje”.

Oczywiście, całej grupy dzieci nie można na dwa tygodnie zamknąć do burka, aby poczekała, aż wychowawczyń wróci z urlopu. Musi się ktoś nimi zająć. „Ktoś”, to znaczy druga wychowawczyń, która łączy w tym wypadku w sposób niedopuszczalny 70-80 dzieci razem. Sprzeciwia się to wszelkim zasadom bezpieczeństwa i wychowania w przedszkolu. Niestety, innego sposobu wykorzystywania urlopów, wypożyczonych, chorobowych, macierzyńskich (te ostatnie u młodych kobiet zatrudnionych w przedszkolach są b. częste) jeszcze nie wynaleziono. Pieć procent zastępstw, które przydzielono przedszkolom „na oko”, zupełnie nie wystarcza.

Od roku minie więcej zaczęła się powódź korespondencji od kierowniczek przedszkoli do władz oświatowych i prasy. Zapowiadają swoją rezygnację, uodwadniają, że w tych warunkach pracować nie mogą itd. Stało się to na skutek zarządzenia Ministerstwa Oświaty o obowiązku pracy kierowniczek przedszkola z grupą dzieci. Myśląc logicznie trudno nie przyznać temu zarządzeniu słuszności, a jednocześnie czytając korespondencję nabiera się przekonania, że kierowniczek rzeczywiście nie są w stanie wykonywać wszystkich nałożonych na nie obowiązków. Staje więc znowu trudna rzecz do rozwiązania: nowa organizacja dnia pracy kierowniczek przedszkola.

Trzeba „przysłać” do Departamentu Ministerstwa Oświaty każdą z wymienionych spraw, zajmując się i przedkładać konkretne projekty, mniej albo więcej radykalne kierownictwu Ministerstwa lub poszczególnym resortom, od których nieprawa przedszkoli jest zależna. Niestety, projekty zbierają się jak bumerang, wracają do projektodawcy.

Przedszkola, jak i wiele innych instytucji, znalazły się w sieci przepisów i zwyczajów, które niejednokrotnie wywierają wpływ obciążający. Jednym z głównych zadań jest wywalenie się spod tego wpływu i podjęcie ostrej walki z bezduśnością i beznamiętnością.

Każdy przynajmniej, że upatrywano poprawy jedynie w dodatkowych kredytach na opłacenie wszystkich istniejących potrzeb, byłoby błędne — prowadziłoby w prosty sposób do podtrzymywania paradoksów.

Poza tym w samych przedszkolach kryją się rezerwy finansowe, które wystarczyłyby na pokrycie najistotniejszych wydatków, byłoby tylko o tym, co jest najistotniejsze, decydowali ludzie, którzy stoją blisko życia codziennego. Przedszkola np. nie zgłaszały zupełnie potrzeby podniesienia stawki żywieniowej dla dzieci, i mimo to otrzymały ją. (Trzeba przyznać, że jest mile widziana). Ale za cene podwyżki stawki już można byłoby rozwiązać palącą sprawę: rannych dyszurów i bezpieczeństwa dzieci, o które upominają się wszyscy. Przedszkola wskazują np. rezerwy finansowe kryjące się w uregulowaniu odpłatności za pobyt dziecka w przedszkolu — nie jest to jednak brane pod uwagę. Przedszkola wskazują na przerost administracji, a nawet biurokracji we wszystkich placówkach i mimo wszystko nie mają żadnego wpływu na zmianę tego stanu rzeczy.

Należy się jednak spodziewać, że walka, jaka się obecnie toczy w imię ułatwienia pracy i oszczędności grozi państwowemu, i w tej dziedzinie przyniesie w niedługim czasie wyniki.

MARIA DROZD-PASCHALSKA



W przedszkolu wiejskim

Aby konferencje sierpniowe stały się prawdziwym sejmem nauczycielskim

Czy kryzys w nauczaniu NoK? Dydaktyka wymaga badań

Zamieszczamy głos dyskusyjny wykładu ekonomii politycznej na Politechnice Gdańskiej, kol. Witolda Jurasa. Sądzi, że głos ten nie zostanie bez echa ze strony nauczycieli NoK w szkołach średnich.

WAGI, którymi mam zamiar się tu podzielić, nie należą do kategorii „odkryć Ameryki”. Są one dość znane — i napisano na ich temat wiele i słusznie. Jednak w bieżącym roku z przyczyn zupełnie uzasadnionych — jak mi się wydaje — zaobserwowałem na terenie Gdańska pewne pogłębienie się ujemnych zjawisk, które ujawniły się szczególnie ostro z okazji egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie z nauki o Konstytucji (NoK).

Pomnę tu zupełnie sprawę absolwentów wyjątkowo zdolnych i świetnie przygotowanych, których niestety liczyło się na palcach jednej ręki, oraz wyjątkowo słabo przygotowanych i tych. Niestety — tych — drugich — przygotowanych skandalicznie słabo — było według mojej oceny około 5%.

Byli wśród tej grupy młodzieży i takie „przypadki kliniczne” — jak np. absolwent, która na pytanie, kto jest prezydentem USA, odpowiedziała, że nie wie; Adenauer, według niej, jest znanym politykiem amerykańskim; a w końcu widząc, że odpowiedź nie zadowoliła egzaminatora, mówi że „...tak nienawidzi imperialistów, że nie o nich nie czyta”.

Przykładów mógłbym mnożyć wiele — ale nie one były typowe, przecież durniowa można spotkać zawsze i wszędzie, chociaż dziwne, że ze świadectwem dojrzałości w kleszeni.

ZAJMIJMY się jednak tą ogromną, przeważającą masą tegorocznych absolwentów, wśród których zarysowują się wyraźnie pewne zjawiska ogólne — według mnie groźniejsze dla społeczeństwa. Jedno z nich, to kryzys myślenia i kategorii nauk społecznych.

Zdolność do samodzielnej oceny zawziętych zjawisk społecznych i politycznych została wśród tej młodzieży w zasadzie sprowadzona do zera. Często zadawałem np. pytanie, czy obecnie w każdym kraju kapitalistycznym są identyczne warunki zdobywania władzy przy pomocy walki parlamentarnej. Odpowiedź w większości była: tak — bo XX Zjazd

Bronię liceów dla pracujących

JESTEM pracownikiem kolejowym w zakładzie siedleckim i z ramienia Związku Zawodowego Kolejarzy piastuję godność przewodniczącego Komitetu Opiekuńczego przy Liceum dla Pracujących w Siedlechu. W „Głosie Nauczycielskim” przeczytałem artykuł ob. Jana Gruchala pt. „Można to zrobić i lepiej, i taniej” (Nr 25 z dnia 17 czerwca 1956 r.). W artykule tym ob. Jan Gruchala pisze: „Licea dla pracujących to przystań dla martwych dusz...” dalej, że to tych szkół chodzi tylko o to, żeby w innych szkołach nie otrzymali matury, że szkoda pieniędzy na te martwe dusze itd.

Pracuję już 3 lata w naszej szkole, znam dobrze wszystkie sprawy, jakie się z nią łączą i nie mogę się zgodzić z zdaniem ob. Gruchala, który krytykuje szkoły dla pracujących. Być może, że tak jest w jego miejscowości. Pewnie, nie ma tam ani związków zawodowych, ani czynników politycznych, ani ludzi, którzy by pracowali społecznie... U nas, w Siedlechu sprawa przedstawia się zgoła inaczej. Istnieje ścisła współpraca Komitetu Miejskiego PZPR, Związku Zawodowego Kolejarzy i innych z Komitetem Opiekuńczym i zakładami pracy, z których rekrutują się uczniowie. Nasze Liceum dla Pracujących wypuściło już w świat cały szereg wartościowych ludzi ze świadectwami dojrzałości. Do nich należą ob. ob. Zieliński, Jarecki, Warbadoska, Zasuwik, Domański, Demjanuk i wielu, wielu innych. Podaję przykładowo tylko tych, którzy opuścili nasze Liceum w ostatnim roku z wyróżnieniem. A trzeba pamiętać, że są to ludzie mający żony czy mężów i dzieci, ludzie pracujący na bardzo odpowiedzialnych nieraz odcinkach.

My, ludzie pracy, jesteśmy wdzięczni partii i rządowi, ludemwu za to, że umożliwiły nam wszystkim dalsze kształcenie się, że dały nam możliwość własną pracą wyrównać krywdy, jakie nam wyrządziły rządy burżuazyjne. Moim zdaniem, należałoby uczęć nie tylko młodzież pracującą ale również i młodzież jeszcze niepracującą, która okazała chęć do kształcenia się. Z pewnością wieczory będą wtedy spokojne i mniej będzie chuligańskich wybrzydów.

To wszystko, co chciałem powiedzieć ob. Gruchale, może nieporadnie stylistycznie i rzeczowo, ale za to szczerze, z serca — tak jak to widzę i czuję.

WACŁAW WYSOCKI
Siedlce

Aby konferencje sierpniowe nie były... sejmem śpiących



— Kolego, oni już dawno tak śpią?
— O tak, już kilka lat...

„proklamował” lub „uchwalał” parlamentarną drogę do socjalizmu. To samo z problemem walki o pokój. Jeśli jest burżuazja, to „musi być zainteresowana w wojnie, bo takie jest podstawowe prawo” itp. Kandydaci referowali sprawę walki Indii o pokój, ale już o wniosku dotyczącym stanowiska burżuazji w kwestii pokoju i wojny nie mogło być mowy. To samo odnosiło się niestety do przeobrażeń w Polsce.

Egzamin zrobili na mnie przynębiające wrażenie — często wydawało mi się, że mam do czynienia z taśmą magnetonową, a nie z 18-letnim myślącym człowiekiem.

Większość pojęć z zakresu NoK powtarzano bezymyślnie, zupełnie bez zrozumienia i przemyslenia. Dalszym plodem nauczania NoK jest przeciwstawianie systemu kapitalistycznego — czegoś w rodzaju trupiarni — systemowi socjalistycznemu — czemuś w rodzaju raj, choć może jeszcze niedoskonałemu.

Kandydaci prawie z reguły nie umieli bronić swego stanowiska, np. w sprawie pracy ZMP w szkole, a przecież z tym problemem stykali się codziennie przez wiele lat; często w ogóle nie kusili się o tę obronę.

Kryzys myślenia społecznymi kategoriami wyraża się w sloganowości i werbalizmie. Większość pojęć w rodzaju: gnienie kapitalizmu, pogłębiająca się nędza mas ludowych, maksymalne zaspokojenie potrzeb w socjalizmie itd. — w wydaniu tegorocznych absolwentów przedstawia zbiór frazesów, które — ich zdaniem — trzeba znać, żeby być „dojrzałym człowiekiem”. Słowo w tych warunkach traci swą wartość — można nim zastać bez opamiętania.

Za tym ogólnym zjawiskiem kryzysu myślenia stoi zjawisko jeszcze groźniejsze — kryzysu zaufania. Zaufania do prawdziwości zdobytych wiadomości, do ludzi głoszących te tezy, do egzaminatorów.

Jak się przejawia to zjawisko? Odpowiedzi kandydatów przysięgnięte były jakimś tanim apologetyzowaniem wszystkiego, co się dzieje w naszym systemie — nawet za cenę prawdy, uczciwości a niekiedy własnych przekonań. Zetknąłem się np. z faktem, że wiele osób głośno, krzykliwe polecało religię. Po egzaminie dowiedziałem się, że zresztą przy-padkowo, że ludzie ci są wierzący i cieszyli się „z nabicia w butelkę” egzaminatora przez przyznanie się do ateizmu.

Nie ulega wątpliwości ani dla mnie, ani dla moich kolegów, że większość młodzieży nie ma głębokiego przekonania o prawdziwości wygłaszanych tez.

Istnieje, według mnie, poważne niebezpieczeństwo, że duża część młodzieży nie ufając wszystkiemu, czego w szkole średniej nauczono ją, przy nieumiejętności krytycznej analizy dojdzie w ogóle do negacji słuszności zdobytych wiadomości.

CHCIAŁEM się tu szerzej zająć programem i egzaminem z nauki o Konstytucji, ponieważ do NoK przylgnęło pojęcie przedmiotu ideologicznego. On powinien być po prostu przedmiotem nauki o państwie, o państwie jako najstarszym elementem nadbudowy. 2. Konstytucja jako element prawnopolityczny nadbudowy. 3. Geneza Konstytucji PRL. 4. Ustrój polityczny PRL. 5. Ustrój społeczno-gospodarczy. 6. Naczelne organa władzy państwowej. 7. Naczelne organa administracji państwowej. 8. Terenowe organa władzy państwowej. 9. Sądy i prokuratura. 10. Podstawowe prawa i obowiązki obywateli. Dlatego też przerabiał się ten program, jak to określił przysięstuchujący się egzaminom wstępным jeden z nauczycieli NoK — „fikcyjnie i deklaracyjnie”. Na omówienie istoty państwa, charakteru państwa socjalistycznego i jego funkcji nauczyciel ma przecież do dyspozycji jedną godzinę!

Wiem, że program był opracowany grubo przed XX Zjazdem, ale jak absurdalny był w wielu miejscach ten program, nie trudno wykazać. Konsekwencję takiego opracowania widzimy właśnie dziś. Oto np. rozdział „Podstawowe prawa i obowiązki obywateli”. 31. „Opieką nad nauką” sformułowany jest następująco: „Przeobrażenia polityczne i społeczno-gospodarcze podstawa rewolucji kulturalnej w Polsce Ludowej. Nauka na usługach ludobójczych planów wojennych w państwach imperialistycznych. Powiązanie nauki z życiem i budownictwem socjalistycznym. PAN. Ministerstwo Kultury i Sztuki i jego zadania. Walka z przenikaniem rozkładających kultur kosmopolitycznej”.

Nie można zgodzić się z oczywistym przyczyn z takim wypaczeniem prawdy. W efekcie kandydat wie, że u nas istnieje pełne powiązanie nauki i życia, a w kapitalizmie istnieje jedynie nauka na usługach ludobójczych i kosmopolityczna kultura. Podobnie wygląda cały program.

Jeśli np. młodemu człowiekowi podano chyba „do wierzenia”, że cała nauka w imperializmie służy ludobójczym planom, to na pewno nie uwierzy — bo starczy, żeby pojechał do apteki kupującą zagraniczne leki w Gdyni i zorientował się, że pod tym względem nauka państw kapitalistycznych jest bardzo daleko przed nami. A przecież te leki nie spełniają chyba zadań ludobójczych.

Tak więc uważam, że NoK jest przedmiotem, który już w założeniu nie może spełnić swej roli — ani nauczania, ani wyrobienia światopoglądu naukowego. Osobiście jestem zwolennikiem dość rozpoznaćego mniemania, że przedmiot NoK powinien ulec likwidacji w szkole średniej lub obejmować jedynie analizę ustroju społeczno-politycznego PRL.

Nie jestem dostatecznie zorientowany w pracy szkoły średniej i dlatego nie chcę szerzej omawiać tego zagadnienia, chociaż przeglądając program doszedłem do wniosku, że można z korzyścią dla młodzieży pewne problemy pominąć zupełnie, a niektóre włączyć do programu innego przedmiotu, np. historii (naturalnie przy rozszerzeniu siatki godzin). Natomiast uważam, że bezwzględnie należy znieść egzamin wstępny z NoK na wyższe uczelnie. Znajomość NoK nie jest obecnie żadnym kryterium przydatności kandydata na studia wyższe. W każdym razie postulat ten jest bezsporny na studiach technicznych, medycznych, rolnych itp., choć być może są podstawy do utrzymania go na uniwersytetach, celem stwierdzenia ogólnego, społeczno-politycznego wyrobienia kandydata.

Wniosków nie będę formułował, ponieważ musiałbym napisać jeszcze raz to, co już wyżej czytnicy przeczytali.

Mam natomiast wątpliwość, czy krytyka prasowa, dotycząca działania Ministerstwa Oświaty i podległych organów, odpowiedzialnych za treść i formę nauczania, nie jest stratą miejsca i czasu. Na razie bowiem nasza dyskusja na temat programów prowadzone od lat pomogła — jak mi się wydaje — tyle „co umarłemu kadzidło”. Ale może XX Zjazd i VII Plenum dotrze także do Ministerstwa Oświaty i doprowadzi do radykalnej rewizji programów nauk społecznych. A to wyjdzie tylko na zdrowie naszej młodzieży. A przecież o to nam chodzi.

WITOLD JURASZ
Gdańsk-Wrzeszcz

(dokończenie ze str. 2)

ciela, i uczniowie oraz wzajemne zależności zachodzące między nimi w toku przyswajania przez uczniów określonego materiału nauczania.

Badania nad procesem nauczania, tj. głównie nad pracą nauczyciela, dają już częściowe wyniki, ogłoszone drukiem, lecz trzeba je kontynuować. Dotyczyć przede wszystkim przedmiotu dydaktyki. W toku tych badań będzie się stopniowo dochodzić do dokładniejszego ustalenia zależności zachodzących między postępowaniem nauczyciela i stosowanymi przez niego metodami oraz środkami — a przyswajaniem przez uczniów wiadomości i przekonań światopoglądowych, umiejętności, nawyków i przyzwyczajeń. Zależności te odnoszą się do różnych momentów procesu nauczania, jak uświadamianie uczniom celów i zadań uczenia się, poznawanie faktów, uogólnianie nowego materiału, utrwalanie wiadomości, kształtowanie umiejętności i nawyków, kontrola i ocena wyników nauczania. Zajmując się badaniem poszczególnych momentów można by poszukiwać sposobów przekształcania motywów uczenia się dzieci i młodzieży, które jak wiadomo, nie zawsze są najwłaściwsze, sposobów kierowania obserwacją na lekcji, warunków optymalnej obserwacji, np. liczby pokazywanych pomocy, ich jakości, czasu obserwacji, samodzielności w uogólnianiu wyników obserwacji, kierowania myśleniem uczniów, sposobów utrwalania wiedzy, kształtowania umiejętności i nawyków itp.

Badając bliżej od dwu lat proces uczenia się — z dużym zespołem współpracowników, wśród których są czynni nauczyciele — zajmujemy się drugą stroną procesu nauczania. Oczywiście nie chodzi nam tu o odkrywanie praw rozwoju psychicznego dzieci, bo to zadanie należy do psychologów. Chcemy natomiast bliżej poznać zależności występujące w procesie przyswajania przez ucznia wiadomości, umiejętności i nawyków w okresie poszczególnych przedmiotów nauczania, a poszczególnych sześciah nauki szkolnej. Chcemy w ten sposób ustalić charakter trudności, jakie uczniowie napotykaliby w toku uczenia się oraz znaleźć sposoby ich pokonywania. Trudności te dotyczą przyswajania pojęć historycznych, geograficznych, fizycznych, uczenia się z podręcznika, wiązania teorii z praktyką itp. Badając te trudności chcemy zdobyć dane teoretyczne pozwalające nam zaatakować podstawowe braki nauczania w

naszej szkole oraz wskazać określone środki zaradcze.

Katedra Pedagogiki U.W. opracowała już częściowo jeden problem dotyczący procesu uczenia się — jest to problem samodzielności myślenia uczniów. To wstępne opracowanie — w formie szeregu studiów przygotowanych przez poszczególnych badaczy — powinno się ukazać w Osielnie jako jeden z tomów „Studiów Pedagogicznych”. Za nim powinniśmy pójść dalsze szczegółowe opracowania, które czekała na swoich nowych autorów, zwłaszcza wybitniejszych nauczycieli, poszczególnych przedmiotów nauczania. W badaniach tych chodzi o wykrycie, jakie szkody przynosi uczniom nauczanie bazujące tylko na pamięci (dydaktyka pamięci), a jakie korzyści daje nauczanie odwołujące się stale nie tylko do pamięci, lecz przede wszystkim do samodzielnego myślenia i działania ucznia (dydaktyka myślenia i działania).

Konsekwencje wyboru jednej z dróg uczenia się są wielorakie. Jak się wydaje, druga droga postępowania gwarantuje nie tylko głębsze, ale i trwalsze przyswojenie materiału nauczania przez uczniów, a przede wszystkim gwarantuje większą użyteczność wiedzy oraz daleko lepsze wyniki w kształtowaniu naukowych przekonań uczniów. Z tego też względu zasługują na zbadanie takie problemy, jak formy samodzielnego myślenia i działania uczniów na poszczególnych sześciah nauczania i w okresie poszczególnych przedmiotów. Chodzi tu zwłaszcza o zbadanie, w jakich warunkach nauczyciel może się stać kierownikiem procesu poznawania świata przez uczniów oraz procesu rozwijania ich myślenia i działania.

Badania prowadzone nad uczeniem się powinny przyczynić się do ustalenia czynników, dzięki którym uczeń przestaje być biernym „naczyniem” (które wprowadzić napędzić się wiedzą, ale którego rozwój pozostaje w uśpieniu) dzięki którym od pierwszych do ostatnich lat nauki osiąga się jego aktywność i samodzielność w przyswajaniu wiadomości i umiejętności. Powinny wyjaśnić, jak uczeń może zdobyć określone wiadomości na drodze własnej dociekliwości myślowej, powtarzając w procesie uczenia się te operacje myślowe, które doprowadziły uczonych do wykrycia prawd naukowych, jak w pewien sposób zbliżyć proces uczenia się do procesu badawczego. Jednocześnie powinny ułatwić zbliżenie procesu uczenia się, pod pewnymi względami, do działalności dorosłych, mianowicie poprzez rozwój samodzielności działania, poprzez wszechstronne wiązanie teorii z praktyką.

Intensyfikacja badań nad samodzielnością myślenia i działania opiera się na

założeniach, iż utrzymywanie się w naszych warunkach tradycyjnej dydaktyki pamięci staje się coraz to większym anachronizmem. Celem szkoły socjalistycznej jest kształtowanie naukowego poglądu na świat, co wiąże się z koniecznością wytworzenia u uczniów właśnie antydogmatycznej postawy. Naszemu społeczeństwu nie są potrzebni ludzie o ciasnych horyzontach myślowych, powtarzający jedynie to, czego ich wyuczone, lecz ludzie twórcy znający sztukę samodzielnego myślenia i działania, kierujący się w życiu nauką i własnymi, ugruntowanymi na nauce sądami. Czyż nie pięknym zadaniem nauczyciela-badacza jest dociekać zmusić, krok po kroku, w codziennej pracy, jak takich ludzi ukształtować?

Badania nad procesem nauczania i procesem uczenia się nie wyczerpują problematyki badań dydaktycznych, którymi mogą zajmować się czynni nauczyciele. Obok tego istnieją szerokie możliwości organizowania w terenie badań nad treścią nauczania. Mogłoby one ustalić zależność między ilością i jakością materiału nauczania w poszczególnych klasach a wiekiem uczniów i ich możliwościami rozwojowymi. Tego rodzaju badaniami należałoby objąć szeroko i treść programów nauczania, i podręczniki, i pomoce naukowe. Udział nauczycieli w tego rodzaju badanach jest możliwy przede wszystkim w pracy szkół eksperymentalnych. Jak popularna jest w Polsce idea szkół eksperymentalnych — niech świadczy fakt, że już w stadium prac wstępnych Sekcji Kształcenia Politechnicznego IP nad utworzeniem szkoły eksperymentalnej w Skarżysku-Kamiennym samorzutnie zgłosiło się pięć dalszych szkół z propozycją przeksztalcenia ich na szkoły eksperymentalne.

Sadzę, że i sama idea pracy naukowej nauczycieli w zakresie pedagogiki ma u nas stare tradycje i dużą popularność. O tej popularności może świadczyć fakt dość już szerokiej współpracy naszych placówek naukowych z nauczycielami różnych typów szkół. Rany tej współpracy muszą być jednak znacznie rozszerzone, podobnie musi też wzrastać indywidualna inicjatywa nauczycieli w podejmowaniu prac badawczych, pomijanych przez placówki naukowe.

Apeluję zatem do wszystkich tych nauczycieli, którzy chcieliby brać udział w badaniach naukowych, aby zgłaszali się do Katedry Pedagogiki UW, Warszawa, ul. Spasowskiego 4.

Prof. DR WINCENTY OKOŃ

UDZIAŁ NAUCZYCIELI W PRACACH NAUKOWYCH

W związku z artykułami prof. Bogdana Suchodolskiego i prof. Tadeusza Tomaszewskiego w sprawie udziału nauczycieli w pracach naukowych („Głos Nauczycielski” Nr 23 z 3.VI 1956 r.) napłynęły do redakcji listy od nauczycieli. Listy te drukujemy poniżej w przekroju, że poruszone w nich sprawy i zgłoszone postulaty będą rozpatrzone przez zainteresowane instytucje.

To samo widziane „od dołu”

ŚLUSZNIE pisze prof. Bogdan Suchodolski w 23 nrze „Głosu Nauczycielskiego”: „Należy pod adresem administracji szkolnej sformułować postulaty... dotyczące szczególnej opieki nad tymi nauczycielami, którzy podejmują pracę naukową”. Nie bez racji podtrzymuję tę myśl prof. Tadeusza Tomaszewskiego: „Oczywiście poważniejszy wysiłek naukowy nauczyciela wymaga opieki ze strony władz oświatowych i Instytut (Pedagogiki) apeluje tą drogą do wydziałów oświaty, do dyrektorów i kierowników szkół o taką właśnie opiekę nad nauczycielami, którzy podejmują pracę naukową”.

Spójrzmy na to zagadnienie „od dołu”, od strony zainteresowanych pracą naukową nauczycieli, których sporo znalazłoby się nie tylko wśród nauczycieli szkół średnich (jak to suponuje prof. Suchodolski), ale i w szkołach podstawowych, a nawet na wsi, gdyby stworzono im odpowiednie warunki.

Praca naukowa wymaga czasu; nawet najprostszą jej postać, jak notowanie spostrzeżeń, zabiera codziennie sporo kwadransów. Tego nie da się załatwić w czasie przerwy międzylekcyjnych, i tak zresztą zapełnionych różnymi zajęciami szkolnymi. Ponadto pracujący naukowo nauczyciel musi czytać na bieżąco publikacje z zakresu interesującej go dziedziny. Tymczasem pracuje on pół dnia w szkole, a po powrocie z pracy ma mnóstwo zajęć domowych, niejednokrotnie musi dodatkowo zarobkować, nie mówiąc o zabieganiu w szkole i poza szkołą, o wszelkiego rodzaju akcjach społecznych, przygotowaniu się do lekcji, poprawianiu zeszytów itp. W tych warunkach mowy być nie może o sensownej pracy naukowej, mimo najlepszych chęci.

Wydaje mi się rzeczą konieczną udzielenie pomocy nauczycielom pracującym naukowo przez zwalnianie ich od zajęć nie związanych bezpośrednio z ich pracą zawodową i naukową. Byłoby również bardzo pożądaną, żeby władze oświatowe w wypadkach, kiedy do skończenia pracy naukowej nieodzowny jest platny urlop naukowy, udzielały w miarę możliwości takich urlopów w porozumieniu z odpowiednią placówką naukowo-badawczą. Dotychczas prośby nauczycieli nader często spotykały się z odmową.

I właśnie w sprawie pracy tych placówek naukowo-badawczych chciałbym również powiedzieć parę słów. Wierzę, że sporo jest takich nauczycieli, którzy nie bacząc na nieopłacalność pracy naukowej ani na trudne warunki pracowałiby z ochotą, gdyby mogli mieć nadzieję, że doczekają się kiedyś wydrukowania pracy. Tymczasem traktowanie prac nauczycieli przez Instytut Pedagogiki działa wręcz odstraszająco, a rady na to na razie nie ma, bo Instytut Pedagogiki ma monopol na ocenę i wydawanie książek pedagogicznych. Oto przykład:

Kiedy powstał Instytut Badań Pedagogicznych i Prac Programowych, wypełnieniem na zaproszenie organizatorów ankietę, w której wyraziłem gotowość współdziałania w planowanych pracach i podałem zagadnienia, jakie mam na warsztacie. Oddzieliłem jednego, w dwa lata

później Instytut zwrócił się do mnie z podobną ankietą. Odpisałem ponownie. Czekam już bezskutecznie pięć lat na jakąś reakcję ze strony Instytutu. Wdzięczność nie tam nie potrzebuje. Do kogo jednak mam się zwrócić z gotowymi pracami? Wszak wszystko trafi do Instytutu Pedagogiki.

Znam również nauczycielkę, która mimo ciężkich warunków, bez żadnej pomocy pracuje nad pewnym nowym zagadnieniem. W Instytucie Pedagogiki znane są badania tej nauczycielki. Może przypuszczalnie nie bez podstawy, że to właśnie jej próby nasuwałyby instytucji problem, w tym bowiem roku Instytut podjął badania z tej samej dziedziny. Orientując się w naukowej wartości badań jejnych i innych. Mimo to jestem przekonany, że pracownik Instytutu Pedagogiki, który jest zainteresowany referentem pracy z danego zakresu, wyda swoją pracę przedko, a pracę tej nauczycielki najwyżej się posłuży, ale do wydania jej nie dopuści. Chciałbym się mylić, ale obawiam się, że się nie pomylę.

Warto by się zastanowić nad tym, czy słuszny jest monopol Instytutu Pedagogiki na ocenę pracy z dziedziny pedagogiki i psychologii i wglądnię w organizację perypetii, jakim podlegają w tejże Instytucji te prace, zwłaszcza prace nauczycieli. Wygląda to na paradoks, ale moim zdaniem, są to czynniki hamujące masowy udział nauczycieli w pracy naukowej.

Jeżeli sytuacja ta nie ulegnie zmianie, nie pomogą najgorętsze apele do nauczycieli, którzy dobrze rozumieją znaczenie i wartość pracy naukowej, ale nie mają do niej warunków.

P. S. Proszę uprzejmie podpisać artykuł pseudonimem, nie chce wywołać niechęci ani do siebie, ani do osób wymienionych.

STANISŁAW ZARSKI

Nie wystarcza nawoływanie

POTRZEBY aktywniejszego życia intelektualnego pracowników umysłowych, a szczególnie nauczycieli, nie trzeba uzasadniać. Aby jednak przeciętny pracownik zaczął badania naukowe, nie wystarczy, moim zdaniem, samo nawoływanie, lecz konieczna jest analiza przyczyn istniejącego stanu rzeczy, a następnie szukanie sposobów usuwania przeszkód.

Przed wszystkim nauczyciel ma zbyt niskie uposażenie, musi ugnąć się stale za dodatkowymi zarobkami i dlatego nie ma czasu na zajęcie się pracą naukową. Poza tym ciężkie warunki mieszkaniowe uniemożliwiają mu jakakolwiek twórczą pracę umysłową.

Jeżeli jednak pokonamy te przeszkody, znajdzie czas i siły, aby opracować jakiś interesujący go problem, to powstają inne przeszkody, które poniżej opiszę. Opiaram się na doświadczeniach własnych.

Zaczęłem doskonałą metodę nauczania powierzonego mi w szkole przedmiotu. Opisałem te swoje doświadczenia i dołączyłem ciekawszą pracę uczniów. Powstało dziełko liczące 150 stron i rękopis, które wysłałem do Ministerstwa Oświaty. Czekalem na wiadomość z Ministerstwa Oświaty rok, drugi, trzeci... Ktoś mnie nawet „kwestionował”, że ponoc w Ministerstwie „kwestionują” leżą stopy rękopisów w oczekiwaniu na recenzję. W rozgoryczeniu machnąłem ręką i przestałem myśleć o tej sprawie.

W ubiegłym roku w trakcie opracowywania tematów potrzebnych mi do pewnego egzaminu nauczycielskiego przypomniałem sobie o pracach dzieci dołączonych do rękopisu przesłanego do Ministerstwa. Postanowiłem za wszelką cenę rękopis ten odnaleźć. Okazało się, że z Ministerstwa Oświaty został on przesłany do

Instytutu Pedagogiki, gdzie po przejrzeniu przez pewną obywatelkę, nie mającą zresztą nic wspólnego z omawianym w tej pracy zagadnieniem — „gdzieś się zapodział”, jak to poinformowała mnie sekretarka Instytutu. Kilka razy byłem w tej sprawie w Instytucie, wyczekiwałem na dyrektora, prosiłem urzędniczki, pisałem listy, dzwoniłem... Pozbywano się mnie za każdym razem obietnicami.

Następna moja praca pisana w pospiechu w ciągu kilku tygodni wakacyjnych nie była tak obszerna; było to, o takie sobie wypracowanie potrzebne do egzaminu nauczycielskiego. Jednakże przewodniczący komisji egzaminacyjnej, jak również koleżdy, którzy czytali te prace, uznali ją za ciekawą. Postanowiłem jeszcze raz spróbować szczęścia. Wysłałem odpis tej pracy do Państw. Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego. Po dwóch tygodniach zawiadomiono mnie, że po porozumieniu się redakcji z Instytutem Pedagogiki proszą mnie o przybycie do Instytutu. Poinformowano mnie tu, że Instytut nie może w całości wydać mojej pracy, ale może zakupić jeden z jej rozdziałów i włączyć do opracowywanego podręcznika. Zgodziłem się. Podpisałem umowę w dwóch egzemplarzach, a następnie udałem się do kasy w celu podjęcia umówionej kwoty. Okazało się jednak, że w kasie brak gotówki i że należy przyjąć za dwa tygodnie.

Kiedy po dwóch i po czterech tygodniach wymienionej należności nie wypłacono mi, zażądałem telefonicznie zwrotu podpisanego umowy. Przyrzeczono mi, że najdalej w ciągu tygodnia umowę tę prześlą mi pocztą. W przeciągu kilku tygodni telefonicznie kilkakrotnie do Instytutu. Za każdym razem przyjmowała telefon sekretarka oświadczała, że ob. dr. Nowackiego — który zajmował się moją sprawą — chwilowo w biurze nie ma. Cierniowość moja, nawet nauczycielska, wyczerpała się. Postanowiłem przedstawić te sprawy dyrektorowi Instytutu. Po dłuższych perypetiach, których tu nie będę opisywał, udało mi się uzyskać telefoniczną rozmowę z dyrektorem Instytutu. Prof. Tomaszewski w sposób b. uprzejmy poinformował mnie: „Sprawa zaginionego rękopisu jest mi znana, będziemy szukać. Z ob. dr. Nowackim porozumiamy się”. W ciągu tygodnia powiadomiono was! Od tego czasu upłynęło już przeszło 10 tygodni i niestety żadnej wiadomości z Instytutu nie otrzymałem. Wysłałem do Profesora list polecony i też nic.

Więc, jak widzimy, ani niskie uposażenie, ani ciasne mieszkanie, ani trudne warunki pracy zawodowej, ani też brak pomocy ze strony organizacji związkowej nie są najwłaściwszą przeszkodą w pracy twórczej. Natomiast istotnym hamulec ruchu umysłowego wśród szerokiej mas naszej inteligencji, jak to można wnioskować z przytoczonych wyżej faktów, jest najprawdopodobniej „kneblowanie ust” przez recenzentów i redaktorów. Jeśli stan rzeczy istnieć będzie nadal, to nie pomogą nawoływanie i oskarżanie; nie będzie u nas szerszego ruchu umysłowego, a jednostki, które będą chciały wyrazić swoje myśli na piśmie — „śpiewać będą jedynie sobie a muzom”.

Więc, jak widzimy, ani niskie uposażenie, ani ciasne mieszkanie, ani trudne warunki pracy zawodowej, ani też brak pomocy ze strony organizacji związkowej nie są najwłaściwszą przeszkodą w pracy twórczej. Natomiast istotnym hamulec ruchu umysłowego wśród szerokiej mas naszej inteligencji, jak to można wnioskować z przytoczonych wyżej faktów, jest najprawdopodobniej „kneblowanie ust” przez recenzentów i redaktorów. Jeśli stan rzeczy istnieć będzie nadal, to nie pomogą nawoływanie i oskarżanie; nie będzie u nas szerszego ruchu umysłowego, a jednostki, które będą chciały wyrazić swoje myśli na piśmie — „śpiewać będą jedynie sobie a muzom”.

A zatem przed udzielaniem rad i zachęcaniem do twórczości naukowej trzeba stworzyć najpierw odpowiednie warunki. Pieniądzy sobie po prostu, że za mało mamy pieniędzy i papieru, aby wydawać prace naukowe z dziedziny pedagogiki.

Dr JAN SZELEJEWSKI
Poznań

MIECZYSLAW CISKIEWICZ
Józefów k/Olsztoka

