

Głos Nauczycielski

CENTRALNY ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 1

Nakład: 91.554

WARSZAWA, 1 STYCZNIA 1957 R.

CENA 30 GR

Drogi przebudowy oświaty w Polsce

(Fragmenty odczytu Ministra Oświaty Władysława Bienkowskiego, wygłoszonego w ZNP dn. 21.XII. 1956 r.)

CZEGO, Koledzy, zgodnie z tradycją mamy sobie życzyć w dniu Nowego Roku?

Sądzę, że przede wszystkim utrwalenia naszej polskiej drogi do socjalizmu, więc jak najpełniejszej realizacji wygłoszonego na VIII Plenum programu i Sekretarza PZPR Władysława Gomułki — co raz mocniejszego utrwalenia suwerenności naszego państwa, dalszej konsekwentnej demokratyzacji w życiu gospodarczym, politycznym i kulturalnym.

Życzyć sobie powinniśmy, aby w tym wielkim zrywie wszystkich pozytywnych sił społeczeństwa polskiego nauczycielstwo odegrało jak najbardziej aktywną i twórczą rolę. Kształtowanie rzeczywistości na płaszczyźnie demokracji jest o wiele trudniejsze niż przy pomocy administracji i komenderowania, wymaga od obywateli znacznie większego wyrobienia społecznego. Trudniejsza — jakkolwiek niewspółmiernie skuteczniejsza na dalszą metę w warunkach demokracji — jest walka z żywiołami społecznymi.

Już w tych pierwszych miesiącach kroczenia po nowej drodze nie brak, niestety, przejawów opaczności rozumienia przez warcholskie elementy swobód demokratycznych. Były już i wciąż jeszcze zdarzają się przejawy warcholstwa na terenie szkoły w postaci nadużywania umowy zawartej między rządem i episkopatem (szerzenie nieolerancji, wszczynanie walki wyznaniowej). Jak nas informuje prasa i radio, nie brak tych przejawów i w innych dziedzinach naszego życia zbiorowego.

Aktualnym, pilnym i ważnym zadaniem jest budzenie w społeczeństwie świadomości właściwego rozumowania i właściwego korzystania ze zdobytych swobód demokratycznych. Poważną rolę pod tym względem może odegrać nauczycielstwo, wyszukując dla tego celu autorytet zdobyty wśród wartościowych czynników środowiska, w którym pracuje.

Życzyć też sobie, abyśmy tę rolę jak najlepiej spełnili zarówno w naszej pracy wychowawczej w szkole, jak i przez oddziaływanie na otaczające nas środowisko.

Mamy prawo sądzić, że w rzeczywistości, w którą wkraczamy z nowym rokiem, pomyślniej niż dotychczas układają się będą stosunki dla pracy nauczycieli i szkoły, że pełniej i lepiej będziemy mogli wykorzystywać w naszej pracy bogaty dorobek polskiej i obcej myśli pedagogicznej i równie bogaty zasób doświadczeń wyniesionych z dotychczasowego rozwoju naszego szkolnictwa.

Demokratyzacja naszego życia umożliwia nam, nauczycielom, tworzenie współdziałania w kształtowaniu dróg rozwoju oświaty i kultury narodowej. Życzymy więc sobie, by wkład nasz w wielkie dzieło budowy kultury narodowej był jak największy.

Przewidujemy w rozpoczynającym się roku dwie wielkie prace: Ogólnokrajowy Zjazd Oświatowy i Zjazd Delegatów ZNP.

Do udziału bezpośredniego lub pośredniego w przygotowaniu Zjazdu Oświatowego powołane jest całe nauczycielstwo.

Zjazd Oświatowy, jego przygotowanie, przebieg i rezultaty będą więc miarą zarówno naszej sprawności organizacyjnej, jak i przede wszystkim świadectwem tego, co z siebie możemy dać dla poprawy istniejącego stanu rzeczy w szkolnictwie oraz dla zapewnienia jak najlepszych perspektyw rozwoju oświaty i kultury.

Zjazd ZNP będzie miał przede wszystkim na celu oparcie życia naszej organizacji na zdrowych, demokratycznych zasadach. Pragniemy wszyscy, by ZNP stał się wyrazicielem poglądów i sprawnym narzędziem woli szerokości mas nauczycielskich i jako taki odgrywał twórczą rolę w życiu narodowym.

Nawiązując do pięknej tradycji nauczycielskiego pragnienia, by ZNP był jedną z motorycznych sił postępujących przemian, dokonywających się w Polsce współczesnej.

Życzymy więc sobie, aby dane nam było wywierać się jak najlepiej z ciążących na nas zadań.

TEOFIL WOJENSKI
Prezes ZNP

„Ustrój komunistyczny poznamy po tym, że najwybitniejsze umysły i najsłabsze charakterystyki zajmowały się będą wychowaniem. Nie ma bowiem zadania ważniejszego i wymagającego większych umiejętności”.

JEDNYM z niezwykle ważkich w następstwie wypaczeń marksistowskiego rozumienia procesów społecznych było pojmowanie procesu wychowania i roli szkoły. Tendencja do nieliczenia się z prawami rozwoju życia społecznego, a nawet z prawami natury — rozwój jednostki ludzkiej odbywał się w warunkach podległości — prowadziła do poglądu, iż wychowaniu można z zewnątrz dyktować prawa, narzucać mu metody czerpane skądkolwiek, bez konfrontacji z immanentnymi prawami rządzącymi rozwojem człowieka jako jednostki i jako składowego elementu zbiorowości społecznej.

Ze słusznego założenia, iż zadaniem wychowania jest przygotowanie człowieka do społecznego życia, a więc przygotowanie go do rozumienia złożonej całości zjawisk politycznych, społecznych i gospodarczych, wyciągnięto najniebezpieczniejsze wnioski. W tej podobnie jak w wielu innych dziedzinach naszego społecznego życia zapomniano o bardzo elementarnej prawdzie, że słusność celu w żadnej mierze nie przesądza o słusności doboru środków, a więc o słusności doboru środków. Doświadczenia historyczne wykazują, że niewłaściwie dobrane metody mogą oddać nas do zamierzonego celu i mogą ten najslusniejszy i najrealniejszy cel kompromitować.

Można by, z niewielkim uproszczeniem uogólnić, że u podstaw naszego życia wychowawczego w Polsce Ludowej leży fałszywe założenie, że do życia społecznego, obywatelskiego w nowym socjalistycznym uстроju przygotowuje nie szkoła, lecz cały zespół środków oddziaływania, który łącznie nazywamy propagandą. Zadaniem szkoły było dać przysposobienie obywateli takim elementom wiedzy, które uczynią zeń odbiorcę środków propagandowych. Dopiero to: prasa, literatura społeczno-polityczna, radio, film, rozliczne formy zebrań i szkoleń ideologicznych ukształtują właściwe oblicze obywatela, dadzą mu pełną świadomość, jak traktować poruszające się w dół zjawiska i zagadnienia współczesnego życia.

Stąd wypływały dwie sprzeczne ze sobą tendencje. Z jednej strony ustrój nasz dokonywał ogromnego wysiłku dla budowy szkolnictwa, jego upowszechnie-

nia, przełamania barier, jakie na drodze do oświaty stały przed masami pracującymi, z drugiej zaś strony byliśmy świadkami jego deprecjacji, co można by nazwać niedocenianiem, a niekiedy wręcz lekceważeniem społecznej wartości samego nauczania, podnoszenia faktycznej wiedzy o świecie. Widzieliśmy wyraźnie nieufność w stosunku do tych zabiegów wychowawczych, które nie operowały bezpośrednim językiem politycznych uogólnień.

Prymat propagandy nad oświatą i wychowaniem znalazł wyraz w bujnym rozwoju aparatów propagandowych we wszystkich niemal komórkach i instancjach naszego społecznego życia. Stworzono liczne kadry, wynajdywano rozmaite formy propagandowego oddziaływania przeważnie źle obmyślane w treści i formie. Przeznaczano na te cele poważne fundusze, które rozpryskiwały się w sposób przez nikogo nie kontrolowany zarówno co do celowości ich użycia, jak i tym bardziej co do wartości osiągniętych efektów.

Sądzono, iż obywateli przebiewając cały dzień pod huraganowym ogniem propagandowego oddziaływania prasy, radia, kina, zebrań i przemówień, hasła rozkładających na każdym wolnym kawałku ściany nie będzie miał innego wyboru jak ulec, zacząć myśleć wtłaczanymi mu formułkami.

Wieloletnie doświadczenie przyniosło zawód tym rachubom. Można powiedzieć, iż skutek był w pewnym sensie przeciwny. Oto ci, którzy propagowali ten uproszczony, często wręcz styrylizowany, język propagandy poddali się temu językowi całkowicie, odczytali się myśleć i mówić prosto i zrozumiale — ostrzeliwani natomiast ze wszystkich dał obywateli oparli się, nie ulegli naciskowi. Powstało zjawisko coraz większego przedziału pomiędzy pojęciami i językiem propagandy i polityków a pojęciami i językiem zwyczajnego obywatela. Groźne zjawisko „dźwięku mowy”.

Obliczano, że gdyby ogromne środki, jakie w uchwytach i nieuchwytnych formach złożono na cele propagandowe przeznaczono na nauczanie i wychowanie, mieliśmyby dziś chyba najlepsze szkolnictwo na świecie.

Prymat bezpośrednio politycznych form oddziaływania odbił się ujemnie na społecznej pozycji szkoły i nauczyciela, obniżył jego rolę, uczynił go czynnikiem podrzędnym wobec każdego agitatora, propagandyści czy działacza. Ale to nie jedyny skutek. Nie mniej doniosły w następstwach był wpływ prymatu tak pojętego „politycznego wychowania” na sam proces wychowania i nauczania w szkole. Inwazja pojęć i kategorii czerpanych wprost z propagandowych broszur i przemówień do programów szkolnych zachwiała a w wielu wypadkach wręcz odrzuciła logikę procesu nauczania i wychowania opartą na długich i mozolnych badaniach pedagogiki i psychologii. Treści poznawcze podawane uczniowi, metody ich podawania stały się coraz bardziej rozbieżne z prawami rozwoju umysłu i psychiki młodego obywatela.

„Dźwięk mowy” szeroka falą wdarła się do szkół, do programów, podręczników, lektur szkolnej i wreszcie z konieczności do żywej mowy nauczyciela.

W rezultacie cofnęliśmy się daleko poza zdobycze pedagogiki ostatnich dziesięcioleci, wróciliśmy do werybalizmu, do mechanicznego wkuwania terminów i formułek. Z jednej strony ustrój nasz, z drugiej zaś — zjawiska społeczne — zmuszały do coraz częstszego odwołania się do aktualnych, dostępnych dziecięcom doświadczeń zjawisk i nabytch często kłótych się z nimi.

Jeśli dorosły obywatel nie zgadza się z jakimś podawanym mu poglądem — sam, opierając się na swym życiowym doświadczeniu, kształtuje sobie pogląd odmienny. Ma możliwość sprawdzenia go w rozmowach i dyskusjach. Jest to proces w zasadzie zdrowy — kształtowanie się poglądów społecznych poszczególnych klas czy grup społeczeństwa.

Jeśli uczeń w szkole odkryje, iż poglądy i oceny zjawisk podawane przez nauczyciela są fałszywe, niezgodne z obserwowanymi przez niego faktami — na-

stępuje proces groźny w swych następstwach. Dziecko czy młodzieniec za mało ma doświadczeń, aby fałszywemu pogładowi przeciwstawić własny, lepiej tłumaczący fakty. Takie odkrycie prowadzi do podważenia zaufania do nauczyciela i szkoły, do podważenia autorytetu w ogóle, prowadzi do nihilizmu i anarchii w światopoglądzie a do cynizmu i obłudy w postępowaniu.

Należy zwrócić uwagę na jedno jeszcze następstwo prymatu pojęć czerpanych bezpośrednio z języka polityki w wychowaniu naszego społeczeństwa. Pociągno to za sobą zjawisko, które można by nazwać „odpedagogizowaniem” naszego życia. Nastąpił odpływ form i metod wskazywanych przez pedagogikę z pracy w szkole i poza szkołą. Odbiło się to bardzo jasnowo w nauczaniu dorosłych. Zarzucenie, zniszczenie nawet tych wartych form, jakie istniały w okresie przedwojennym był wynikiem świadomego czy częściowo nieświadomego założenia, iż dla dorosłych obywateli przeznaczone są właśnie wszystkie środki propagandy. W szczytowych formach oświaty dorosłych, w pracy świetlic i domów kultury, w klubach — wszędzie metody rozszerzania i pogłębiania zakresu wiadomości, metody informowania o zjawiskach zastąpione zostały przez uogólnienia podawane w gotowej postaci do wierzzenia — tzw. pospolite slogany. Widać to, weźmy dla przykładu w pracy tak ważnej instytucji jak wojsko.

Zapewne — łatwiej jest przygotować agitatora (pojętego wedle dotychczasowych wzorów) niż pedagoga, który by te same treści społeczne podawał tak, aby stały się one organicznym elementem myślenia i odczuwania.

I oto jeszcze jeden skutek prymatu polityki — nie kształciliśmy pedagogów, nie ceniliśmy ich, a nawet przez najgorszy okres naszej niedawnej historii daryliśmy ich wyraźną nieufnością. Człowiek, który to, co podane zostało jako utarty i nie podlegający wątpliwości, próbował szukać dysygnatów (odpowiedników) w dostępnej obserwacji rzeczywistości — a to przecież jest zadaniem pedagoga — taki człowiek musiał się stać podejrzanym.

Stąd uwiad i upadek naszej myśli pedagogicznej, zanik badań w tej dziedzinie, odwrócenie się od doświadczeń innych krajów. Ilustracją sytuacji myśli wychowawczej są losy Instytutu Pedagogicznego. Instytut podległy bezpośrednio administracji szkolnej Ministerstwa Oświaty — nie był temu Ministerstwu potrzebny. Toteż zamieniony został w biuro informacyjne odpowiadające na przegadane pytania oraz na departament programowy spełniający w tej dziedzinie nakazy polityków z administracji szkolnej i spoza niej. Dodajmy do tego kielicha jeszcze jedną kropkę gorczy. Oto uchwały Rady ustalające przed kilku miesiącami niektóre zasady organizacji i plac instytutu naukowo-badawczych nie uznają za stosowne rozciągnięcia ich również na Instytut Pedagogiczny.

Niech ktoś nie sądzi, że wszystko, co powiedziano wyżej, wymierzone jest przeciwko politycznemu wychowaniu! Wręcz przeciwnie. Nie ma wychowania apolitycznego i nie ma apolitycznej szkoły. Wychowanie pozbawione politycznego (ideologicznego) kształtu byłoby czymś sztucznym, jałowym, oderwanym od życia i zjawisk w nim zachodzących. Szkoła „apolityczna”, jeśli takie pojęcie jest w ogóle możliwe (zawiera bowiem wewnętrzna sprzeczność), jest czymś równie chimerycznym jak hodowanie ryb bez wody lub ptaków bez powietrza.

Rzeczywiste wychowanie polityczne wymaga paru warunków, z których pierwszym jest pozabawienie pojęć w tej dziedzinie przyjętych cech magii, cech dogmatów nie poddających się racjonalnej analizie i nie tolerujących konfrontowania z rzeczywistością.

Idzie nam o takie wychowanie polityczne, które dawało będzie rzeczywistą wiedzę o zjawiskach i procesach społecznego życia i na podstawie racjonalnej świadomości kształtowało

świadomy i emocjonalny stosunek do nich. Idzie o takie wychowanie, w którym sfera pojęć politycznych nie będzie odrwana, wyobcowana od reszty świadomości, lecz będzie z tej świadomości wynikała. Idzie wreszcie o takie wychowanie polityczne, które dla przyswojenia pojęć z tej dziedziny stosowało będzie metody odpowiadające stopniowi rozwoju wychowywanego. Wiele niesre-tych działaczy politycznych sądzi, że o ile dla zrozumienia dwumianu Newtona potrzeba paru lat przygotowania o tyle teoria walki klas czy materializmu dialektycznego nie wymaga żadnego przygotowania. Nie trudno byłoby na podstawie wieloletniego doświadczenia wszelkich szkoleń ideologicznych dowiedzieć, że jest akurat na odwrót. Zdolność rozumienia zawikłanych zależności natury, dla zrozumienia zaś mechaniki procesów społecznych potrzeba wielu lat rzetelnej pracy i bogatych doświadczeń.

Nasze sukcesy i trudności

MÓWILIŚMY dotychczas o pewnych ogólnych założeniach ideologicznych, które wywarły tak silne piętno na treści nauczania i wychowania. Niezależnie od tego Polska Ludowa dokonała ogromnego wysiłku w rozwoju szkolnictwa — warunków pełnej realizacji jego powszechności. Zageściliśmy wyraźnie sieć szkół, podnieśliśmy ich stopień organizacyjny.

W szkolnictwie średnim ze względu na to, że nacisk nasz położył przede wszystkim w kierunku budowy szkolnictwa zawodowego, liczba uczniów użmniejszała się prawie na równym poziomie, ale w szkolnictwie zawodowym mamy imponujący wzrost.

Wzrost liczbowy nie decyduje jednak. Kiedy dziś przychodzi nam podsumować stan naszego szkolnictwa na koniec 1956 r., stwierdzić trzeba, że jest on niezwykle ciężki, że ogólnie saldo dało nam na wielu odcinkach straty i niedobory i niedobory te — musimy być tego świadomi — niełatwo nam będzie uzupełnić i naprawić.

W dziedzinie budownictwa szkolnego sytuację określić trzeba jako szczególnie ciężką. Budowa nowych obiektów mimo wysiłku w tej dziedzinie nie nadążyła za potrzebami. Jeżeli przeciętne obciążenie izb szkolnych dla całego kraju nie wygląda jeszcze tak alarmująco i tym właśnie uspokaja się planiści z PKPG, ma to miejsce dzięki specyfice lokalowej Ziemi Zachodnich rozporządzających jeszcze dużą ilością przedwojennych budynków szkolnych, a poza tym gładziej za ludnością, dzięki czemu budynki szkolne nie są wykorzystywane w pełni. Na przeciętną wpływa również sytuacja na wsi, gdzie ilość dzieci przypadająca na jedną izbę jest mniejsza, ale izby te są zbyt małe, a często nie nadające się do celów szkolnych. Wreszcie alarmującym jest stan użytkowanych już budynków szkolnych. Wysiłki włożone w nową budownictwo często powodują odwrócenie oczu od konieczności naprawy starych, np. w woj. warszawskim około 60% budynków wymaga gruntownego remontu i wiemy, że podobna sytuacja jest w istocie w całym kraju. Stan ten pogarsza się i będzie się pogarszać z roku na rok i brak jak najszybszego współdziałania może nas postawić w obliczu katastrofy.

Dodajmy do tego, że poważna ilość szkół głównie wiejskich, aczkolwiek i miejskich również, mieści się w budynkach nie nadających się do tego celu i wymaga budynków nowych.

W wielu okęgach, szczególnie w większych miastach, zatłoczenie budynków szkolnych osiągnęło fizycznie możliwe maksimum. Praca odbywa się tam na 3 zmiany. Dwumianowo wykorzystanie izb szkolnych uważa się już za sytuację pomyślną.

Ktoś dalej stojący od spraw związanych ze sprawami szkolnictwa może pomyśleć, że skoro sytuacja nasza jest trudna, skoro nie stać nas na budownictwo nowe, czemu nie wykorzystywać

(Dokończenie na str. 2)

Wybory w ogniskach

Ogniska wracają do dobrych tradycji

AKCJA wybora do zarządów ognisk z jednoczesnym komasowaniem ZOI i MOZ trwa w całej pełni. W niektórych powiatach wybory są całkowicie zakończone i nowe zarządy już przystąpiły do pracy. Nie jest ona łatwa, gdyż kilkuletnie rozbieżności nauczycielstwa grupującego się w drobnych ogniskach, zaczętnienie się w obrębie często jednej tylko szkoły nie sprzyjało ożywieniu życia związkowego.

Oczywiście złożyło się na to więcej jeszcze przyczyn, o których wiele już mówiono i pisało i nie ma potrzeby ich powtarzania.

Jedną z form działalności nowoorganizowanych ognisk to poza wielu innymi, do których jeszcze powrócimy, jest reaktywowanie konferencji rejonowych w s.c.h., które na pewno przyczynia się do ożywienia życia związkowego.

Po odrzuceniu dotychczasowej formy kształcenia nauczycieli wyrażającej się w tzw. szkolnictwie ideologicznym, po ostrzejszym krytyce osrodków doskonałości kadr, których działalność była dotąd wybitnie jednostronna (wizytacje), należy szukać nowych form odpowiadających i potrzebom szkoły, i zainteresowaniom nauczyciela.

Zarząd Główny ZNP jak również szerokie masy nauczycielskie nie rezygnują z samokształcenia. Wydział Pedagogiczny ZG ZNP opracowuje program działalności pedagogicznej, który wskazuje szereg form i sposobów realizowania w terenie tej działalności oraz nowe formy samokształcenia.

Przy organizowaniu konferencji rejonowych przez poszczególne ogniska powinny być uwzględniane ich warunki i potrzeby. Trudno tu podawać jakiegokolwiek recepty. Ogólne zasady, jakie zdaniem naszym powinny obowiązywać wszystkie ogniska, będą mniej więcej podobne. Celem konferencji rejonowych jest przede wszystkim:

1. pogłębienie wykształcenia ogólnego i zawodowego nauczycieli, odcienie opieką koleżeńską nauczycieli młodszych, nie mających dostatecznej praktyki zawodowej, dalej — analiza programów i podręczników szkolnych oraz zorganizowanie życia kulturalnego i towarzyskiego.

Czy na konferencjach rejonowych uczestnicy ich przyjmują jako zasadniczą formę lekcji praktycznej — referat, czy też jedno i drugie, zależy to od ich zainteresowania, potrzeb itp. Dobrze zorganizowane konferencje rejonowe stać się mogą wymianną poglądów, zachętą do podjętej pracy, zbiorową korektą — słowem wymianną w pewnym sensie doświadczeń — czy klubem dyskusyjnym. Wspólnie omawianie nowości wydawniczych, ocena artykułów pedagogicznych ukazujących się w prasie, zespolone opracowywanie pewnych tematów — wszystko to jest niewątpliwie formą samokształcenia i pobudzić może do podejmowania prac (w skromnym zakresie) także o charakterze badawczo-naukowym.

Pamiętamy, jak to w okresie międzywojennym nauczyciele współpracowali w zakresie badania gwar, architektury ludowej, zbierania baśni ludowych, piosen itp.

Pewna forma pogłębienia jednolitości ruchu nauczycielskiego mogą stać konferencje rejonowe 2-3 lub więcej ognisk, tzw. sąsiedzkie konferencje rejonowe, szczególnie wtedy, gdy w miarę możliwości zapraszani będą pisarze, poeci, uczeni, działacze oświatowi. Ta forma pracy konferencji rejonowych przyczynić się może do ujawnienia zdolności organizacyjnych, twórczych i budzenia naukowych zamiłowań nauczycieli.

Oczywiście, że tak pojęta rola konferencji rejonowych wymagać będzie stałej opieki i pomocy ze strony wydziału pedagogicznego przy zarządzie oddziału powiatowego. Ale to już jest inne zagadnienie, które omówimy specjalnie w paru numerach „Głosu” przy analizie działalności oddziału.

O tym, że stan naszego szkolnictwa jest katastroficzny, że Związek i Ministerstwo Oświaty dążą do reformy ustroju szkolnego, zmiany systemu kształce-

nia nauczycieli, opracowania programów i podręczników — wiemy. Wiedzieć jednak musimy, również, że nie przyjdzie to łatwo, samo, odgórnie. Jeśli Związek nasz przyjmie współodpowiedzialność za losy oświaty i szkolnictwa, to odpowiedzialność ta przejawiać się powinna w tym, że ogół nauczycielski musi dbać o podniesienie poziomu skuteczności swej pracy i jej wydajności. Ogół nauczycielski zdecydowanie przeciwie w ostatecznym rachunku o budowie nowej szkoły. I dlatego tak dużą wagę przywiązujemy do konferencji rejonowych. Odpowiedzialność Związku trwa-je długie lata przynosiło ładne rezultaty. Powróć to konferencji rejonowych dobre postawione, odczonej opieką przez Wydział Pedagogiczny ZG ZNP na pewno przetrwają długoletni zasługi.

Poza działalnością pedagogiczną ognisko musi w większym stopniu niż to robiły ZOZ i MOZ zająć się warunkami materialnymi nauczycieli, sprawami mieszkaniowymi, opałą, realizacją budżetów szkolnych itp. Od wartości ogniska, od ludzi zależać będzie, czy faktycznie stanie się ono wprawdzie ta najniższą ale najważniejszą organizacją związkową, która bronić będzie interesów szkoły i nauczyciela. Ognisko musi wrócić do dobrych tradycji, kiedy to na zebraniach swoje zapraszało miejscową inteligencję, terenowych działaczy społecznych, oświatowych. Na takich zebraniach, które miały zarazem charakter spotkań towarzyskich, dyskutowano, ścierano się, uogólniano poglądy. A przede wszystkim zbliżało szkołę do społeczeństwa, wzajemnie się poznawano i zawsze wychodziło to na dobre nauczycielowi i szkole. Rosło zaufanie do nauczyciela, rósł jego autorytet. Wydział Pracy Społecznej przy ZG ZNP opracowuje również program działalności, który pomoże ogniskom w ich pracy.

Ognisko może poważną rolę odegrać na wsi.

Więć nie jest przecież pustynią. Mimo spustoszeń, jakie dokonały minione lata, można będzie oprzeć się w pracy ognisk na kolach młodzieży postępowej, demokratycznej i wspólnie walczyć o wysoki poziom szkoły i oświaty.

(sb)



W wszystkim naszym Czytelnikom
Współpracownikom i Korespondentom
serdeczne życzenia noworoczne
składa
Redakcja „Głosu Nauczycielskiego”



Na zdjęciu: młodzież internatu przy Liceum Pedagogicznym w Częstochowie podczas rozgrywek szachowych. Młodni szachistami opiekuje się kol. Stanisław Aftyka, kierownik internatu.

Foto Cz. Górski

DROGI PRZEBUDOWY OŚWIATY W POLSCE

(Dokończenie ze str. 1)

Istniejące budynki na dwie czy trzy zmiany. Tym właśnie musimy się w ten sposób szkoła przestać być szkołą, staje się jak gdyby pewnego rodzaju fabryką, przestaje być instytucją stwarzającą dziecku odpowiednią atmosferę wychowawczą rozciągającą się również na czas pozalekcyjny. Ponadto przy dwu i trzyzmianowej pracy szkoły narusza się tak ważny w procesie wychowania tym życia zarówno w jego indywidualnym, jak i społecznym aspekcie. Wiele ujemnych zjawisk w dziedzinie wychowania naszej młodzieży ma swoje źródło w tym, że szkoła nie stworzyła i nie mogła stworzyć wychowawczego środowiska, nie mogła organizować życia młodzieży. Na przeszkodzie stają w pierwszym rzędzie warunki lokalowe.

W roku bieżącym stwierdzamy, że rozpoczął się dopływ do szkół podstawowych zwiększonych roczników i trwać będzie przez następne lata. Co roku ilość uczniów szkół podstawowych będzie się zwiększała o blisko 300 tys. Stwarza to dodatkowe trudności, których nasze czynniki planujące nie będą mogły uniknąć.

A jak sprawa potrzeb naszego szkolnictwa wygląda w kategoriach planu i inwestycji? Aby zaspokoić ponowną potrzebę w zakresie budowy nowych budynków i remontów starych nie nadających się już do użytku, należy budować co roku 5 tys. izb szkolnych, których koszt przekracza półtora miliarda wg obecnych cen. Ponadto trzeba przeznaczyć pół miliarda na renowację budynków, nieuwzględnienie bowiem tego w planie remontów spowoduje stan taki, że nie pomoże nawet zwiększona ilość budynków nowych. Łącznie więc ponad 2 miliardy rocznie jest kwota minimalna, która nie pomoże do poprawy, a tylko pozwoli nie pogarszać sytuacji i brzo może tu i ówdzie osiągnąć nieznaną poprawę.

Zadajemy sobie sprawę, że zadanie uzdrowienia naszego szkolnictwa podejmujemy w chwili, kiedy cała gospodarka boryka się z ogromnymi trudnościami, kiedy dokonujemy daleko idących ograniczeń w naszym gospodarstwie organizacyjnym. Stojmy wobec konieczności ograniczenia się z możliwościami naszego państwa, poza które wyjść nie można i wyjść nam nie wolno.

Plan inwestycyjny na 1957 rok przewiduje kwotę 896 milionów na szkolnictwo podstawowe. Suma więc znacznie poniżej polityki postulatowej tu kwoty. Zwiększy to znowu niedobór, pogorszy sytuację, zacięmi perspektywę wyjścia z obecnego stanu. Czy kwotę tę można zwiększyć? Wydaje się, że należy zrobić wszystko, aby w planie inwestycyjnym dokonać pewnych przesunięć na rzecz szkolnictwa. Oczywiście możliwości w tym zakresie — trzeba zdać sobie sprawę — będą niewielkie. Trzeba szukać innego wyjścia. Należy w większym niż dotychczas stopniu wykorzystywać inicjatywę i ofiarność społeczeństwa.

Przykłady pięknej inicjatywy społecznej nie są rzadkie — niestety należy często rozbić ją o mur biurokratycznej bezduszności i karygodnej indolencji instancji wykonawczej. Znamy są nam wypadki, iż budownictwo szkolny rozpoczęty 10 lat temu nie został do dziś zakończony. Trzeba przestreszczać wykonawców, że będziemy żądać najwyższego wymiaru kar, jakie za szkoleniowców posiadają polskie prawo. Zdarza się również, że społeczne fundusze przeznaczane na budowę szkół obraca się na inne cele. W obecnej sytuacji szkolnictwa należy uznać to za niedopuszczalne.

Centralizacja i decentralizacja

PRZEDSIĘWZIĘCIA na chwilę do innych zagadnień związanych z naszą administracją.

Tak się złożyło, że szkolnictwo pierwsze podległo decentralizacji. Nie idzie tu o parcelację Min. Oświaty na 5 ministerstw i centralnych urzędów — acz i to było charakterystyczne dla minionej epoki. Idzie tu o decentralizację administracji szkolnej i nadzoru szkolnego przez przekazanie tych funkcji wojewodkim i pow. radom narodowym.

Ponieważ na tym odcinku mamy już 6-letnie doświadczenia, możemy podsumować, iż rezultaty tej decentralizacji okazały się opłakane. Decentralizacja aparatu szkolnego, wyjęcie go spod wpływu Ministerstwa Oświaty doprowadziło do załamania administracji szkolnej w ogóle. Podporządkowanie jej radom narodowym na dalszy plan usunęło sprawę fachowości kierownictwa i nadzoru, wprowadziło kryteria, które moment pedagogicznych kwalifikacji ludzi kierujących szkolnictwem zaniżyłaby lub wprost odrzucił. Powstał stan anarchii i nieodpowiedzialności, stan w szybkim tempie niszczący dobre tradycje naszej szkoły.

Nie jest to bynajmniej zarzut pod adresem rad narodowych. Wiemy, że uginają się one pod wielokrotnymi ciężarami natury przede wszystkim gospodarczej.

W tych warunkach musiało dojść do utopienia spraw szkolnych w powodzi innych ważnych problemów, decentralizacja musiała spowodować, iż mającej nienajbardziej tradycyjny aparat szkolny uległ ogólnej chorobie indolencji i dezorganizacji.

Nazbyt często obserwujemy w naszym życiu coś, co można nazwać złośliwą przekorą. Taką złośliwością była równoległa do decentralizacji szkolnictwa podstawowego i średniego przeprowadzona z całym rygiorem centralizacja szkolnictwa wyższego. Szkoły wyższe są przecież dziedziną wymagającą uszanowania indywidualnego charakteru każdej z nich, wymagają b. szerokiego ram, w których by te szkoły zorganizowały swe życie naukowe i dydaktyczne. Jeżeli dziś stojmy wobec zadania naprawy błędów przeszłości, musimy zdecentralizować, oddać społeczeństwu to, co ze szkoły dla niego zagarnęli biurokraci i musimy scentralizować to, co nieusłusznie oddane zostało na los szczęścia, a co wymaga dobrze zorganizowanego, przede wszystkim fachowego, kierownictwa.

W chwili obecnej odbudowa samodzielnej podległej Ministerstwu admini-

stracji i nadzoru szkolnego jest pilną koniecznością.

Ministerstwo wspólnie z ZNP opracowuje projekty reorganizacji administracji szkolnej, w najbliższym czasie przedłoży je rządowi. Projekty te nawiążą do doświadczeń naszych kuratorów i inspektorów.

Należy uspokoić rady narodowe i wszystkie pozostałe czynniki społeczne, iż Ministerstwo w żadnym mierznie nie dąży do zwolnienia ich od troski o szkołę i dzieci. Chcemy, aby rady narodowe i wszystkie inne czynniki społeczne wykazywały większą niż dotychczas troskę o budynki szkolne, o konserwację, o zaopatrzenie. Chcemy, aby dzieci nasze w większym niż dotychczas stopniu otoczone były opieką a również pomocą — i to jest wielkie zadanie rad narodowych i organizacji społecznych. Natomiast sam proces nauczania i wychowania musi się znaleźć pod fachowym kierownictwem, za które odpowiedzialność może wziąć tylko Ministerstwo Oświaty. Do tego bowiem zostało powołane (oklaski).

Ustrój szkolnictwa

WNIKI pracy całej sieci szkolnej w dużej mierze zależą od właściwego i przystosowanego do potrzeb i społecznych możliwości ustroju szkolnego.

Znamy wiele systemów ustrojowych przyjętych w innych krajach. Znamy zalety i wady tych systemów. Znamy i u nas różne pomysły i koncepcje, dla których uzasadnienia można przytoczyć wiele argumentów.

W czym tkwi trudność wyboru właściwego modelu ustrojowego? W tym chyba, że musi on być wypadkową całego szeregu czynników i okoliczności, niejednokrotnie sprzecznych ze sobą. Trzy podstawowe czynniki odgrywają rolę: 1) potrzeby nauczania i wychowania, 2) potrzeby nauczycieli i wychowawców, 3) potrzeby państwa i społeczeństwa. W tym celu należy stworzyć warunki, które umożliwią nauczycielowi i wychowawcy w miarę krystalizowania się ich zdolności i zainteresowań.

Wydaje się również celowe stworzenie w większych ośrodkach niewielkiej ilości szkół typu klasycznego. Jest pewnego rodzaju anomalia, aby w kraju o tak bogatych tradycjach klasycznych nie było człowieka, poza parą profesorów na uniwersytetach, który by mógł czytać np. Iliadę.

Szkolnictwo zawodowe

NAJPOWAŻNIEJSZE jednak problemem stoją w dziedzinie szkolnictwa zawodowego i wynikają z sytuacji przeobrażeń naszego życia gospodarczego. Szkolnictwo zawodowe kształtowało się ilościowo i jakościowo pod wpływem zapożyczenia postępującej gwałtownym skokami industrializacji. Spowodowało to poważny w stosunku do stanu sprzed 1939 r. rozwój szkół przygotowujących wykwalifikowanych robotników i techników dla przemysłu.

W chwili obecnej przemysł nasz w większości dziedzin zdołał — jak się argumentuje — zaspokoić gwałtowny głód w dziedzinie kadr, a w związku z tym stał przed nami nowe zadania: podnoszenie poziomu przygotowania, aby dostarczać gospodarce narodowej wyżej kwalifikowanych specjalistów, inżynierów i techników. Wymaga to również rozszerzenia profilu ich przygotowania zawodowego, a więc zmniejszenia ilości ich specjalizacji, nadmiernie rozdrobnionej w poprzednim okresie.

Istnieje zagadnienie bardziej podstawowe. Cio wobec zmniejszenia zapożyczenia ze strony przemysłu powstaje pytanie, czy rozwijać w dalszym ciągu szkolnictwo zawodowe, czy też je odpowiednio kureć.

Twierdzenie, jakoby nasze życie gospodarcze wymagało dziś mniejszej ilości wykwalifikowanych robotników czy techników niż w latach ubiegłych, uważa należy za całkowicie nieuzasadnione i fałszywe. W istocie bowiem w powojennym z szeregiem nowych krajów przemysł nasz zatrudnia zbyt mało osób robotników mających zawodowe wykształcenie. W istocie w znakomitej większości zatrudnia robotników nie mających za sobą żadnej ukończonej szkoły, często nawet podstawowej, której kwalifikacje zawodowe zdobywają jedynie drogą pracy. Wobec tego bez wykształcenia zawodowego mamy poważny odcinek ludzi zajmujących stanowiska techników, a nawet inżynierów.

Trzeba zdawać sobie sprawę, że sytuacja ta jest wybitnie niekorzystna i stanowi niewątpliwie jeden z czynników hamujących nasz postęp techniczny. Jeżeli przemysł odczuwa dziś mniejsze zapotrzebowanie na nowe kadry, to nie znaczy, że nie potrzebuje wyszkolonych ogólnie i zawodowo robotników i techników.

Musi się odbywać stały proces wypierania niewykwalifikowanych robotników przez lepiej przygotowanych, dzięki szkole, do opanowania złożonych procesów technologicznych. Tylko ten system stworzy bodziec do podnoszenia kwalifikacji, przyda znaczenia i atrakcyjności szkole zawodowej i szkoleniu w ogóle.

Tak się niestety złożyło, że w naszym życiu obecnym poza bardzo nielicznymi zawodami, jak naukowcy, nauczyciele, i nieliczne inne, nigdzie nie wymaga się przy zatrudnieniu właściwie żadnych kwalifikacji.

Mamy wiele wypadków, że ludzie bez kwalifikacji uzyskują większe zarobki od legitymujących się świadectwami. Stwarza to dodatkowy czynnik lekceważenia szkoły przez młodych ludzi i jest jedną z przyczyn olbrzymiego odświegu (oklaski), jaki obserwujemy we wszystkich szkołach.

Jeżeli dziś stwierdzamy, że niecelowe i niemożliwe byłoby przedłużenie szkoły podstawowej do ośmiu lat, to pozostałe do rozwiązania problemy powszechnego przygotowania zawodowego. Zbyt wielką nie jest liczba młodzieży, która wchodzi w życie bez przygotowania do zawodu. Mamy poważną liczbę młodzieży nie kończącej szkoły podstawowej. Dodajmy do tego nie uczących się dalej absolwentów siedmiu klas, dodajmy tego odświeg ze szkół średnich, a otrzymamy w obecnym planie 5-letnim około 1,5 miliona młodych bez kwalifikacji. Rozciągnięcie ustawy o szkołach zawodowych na wszystkich kończących szkoły podstawowe, tzn. na całą młodzież nie uczącą się dalej, jest postulatem, który musi być stosowany, w miarę jak administracja zdoła zbędzie środki na to rozwiązanie (oklaski). Jest to pierwszy fundamentalny środek podniesienia ogólnego poziomu kultury naszego kraju i przezwyciężenia naszego wiekowego zacofania. (Oklaski).

Jako pierwsza w kolejności nastawa sie tu sprawa szkolnictwa i przysposobienia rolniczego. Niestety nasza polityka dwunastolecia doprowadziła w poważnym mierznie do cofnięcia się na tym odcinku.

Nie wiedzieć czemu uważano, iż przebudowa wsi, kolektywizacja gospodarstw, budowa socjalizmu na wsi nie wymaga już od chłopów rolniczego uświadczenia. To całe zaniedbanie należy tu śpiesznie odrobić w imię interesu naszej gospodarki narodowej.

Pierwszą formą, jaką proponuje tu Ministerstwo, jest stworzenie 2-3 letnich, a właściwie 2-3 „zimowych” szkół przysposobienia rolniczego. Szkoły te oparte będą częściowo o istniejące licea rolnicze, częściowo o szkoły podstawowe, z udziałem miejscowych agromistrzów. Te formy szkolnictwa rolniczego wysuwają się w pewnym sensie jako próba. Rzecz prosta, nie zaspokoi ona potrzeb wsi w tej dziedzinie.

Obserwując niektóre tendencje, zwłaszcza czynników finansowych, w stosunku do szkolnictwa zawodowego, należy przestrzec przed naśladowaniem okresu przedwojennego, kiedy to rozpowszechniano teorię o nadprodukcji inteligencji, o nadprodukcji fachowców itd. Teoria ta była jednym z ważnych czynników podtrzymujących nasze ogólne zacofanie.

Aspekt ideologiczny i rola nauczyciela

CHCE powiedzieć o niektórych zagadnieniach poruszonych na wstępie: ideologicznego aspektu naszego wychowania.

Szkola przez program podrecznikowy, przez brak żywego słowa nauczyciela popadała w coraz większą martwość obrzędowego języka. Chyba naszym politykom warto przypomnieć, iż klamstwem w podreczniku czy w słowach nauczyciela jest jednoznaczne z podważeniem zaufania do tego osoby, jest jednoznaczne z podważeniem jego autorytetu i uniemożliwia nauczycielowi wychowawcze oddziaływanie.

O ilez trudniejsza jest rola nauczyciela od roli polityka. Nauczycielowi nie wolno przemilczać zagadnień, które nasuwa życie. Musi on znaleźć takie sposoby wyjaśnienia, które przekraczają jego miedolane audytorium, audytorium o wiele wrażliwsze niż dorosła na to, co nazywamy szczerością i przekonaniem.

Doświadczenie uczy, iż polityk może przez dłuższy czas prowadzić grę nie angażując się w nią wewnętrznie. Ale nauczyciel, który by sadził, że uda mu się to wobec dzieci. Wprawdzie nie będą one w stanie domniaskować jego gry, ale ucząca się wewnętrzny instynkt, który zdecydowanie o ich postawie.

Zatrzymaliśmy się tu na chwilę nad parą zagadnień politycznych i nauczyciela, ponieważ w tym właśnie punkcie tkwi jedna z najważniejszych błędów naszych szkół, naszym wychowaniu. Nauczyciel przestał być nauczycielem, wychowawcą, stał się urzędnikiem przekazyującym formuły programów i podreczników.

Równocześnie dokonowały się dwa procesy. Z jednej strony obniżył się poziom nauczyciela, poziom jego przygotowania, a zwłaszcza metodycznych umiejętności.

Drugi proces to społeczna degradacja nauczyciela. W hierarchii społecznej nauczyciel szedł daleko poza aktywną, działającą politycznym powiatowym dygnitarzem z trzemażniczy rady narodowej nie mówiąc już o instruktorze z powiatowego komitetu. Jeżeli gdzieś ceniono nauczyciela — to za jego pozostawienie, społeczna czy polityczna działalność i to właśnie niedocenianie, niedostarczanie nauczyciela jako nauczyciela było powodem obciążania go pozostawieniami obowiązkami, dla zdobycia opinii umożliwiającej pracę.

Nie twierdzimy, iż nauczyciel nie powinien być działaczem społecznym. Dobrze jest, jeżeli nauczyciel łączy umiejętności pedagoga i działacza społecznego, ale cenimy go za to przede wszystkim, że jest nauczycielem. Toteż należy mu ułatwiać pogłębianie znajomości własnego zawodu. Jeżeli zaś żądamy od nauczyciela pracy społecznej, a przy nikłej inteligencji w środowiskach wiejskich jest to niemal niemożliwe — użytkujemy jego czas i umiejętności nie dla funkcji administracyjnych czy jakichkolwiek innych lecz do tych, do których jest najbardziej powołany — niech przyczynia się do podnoszenia oświaty i kultury również dorosłej ludności, niech pomaga organizować kulturalne życie środowiska, w którym pracuje. W tym celu musimy podnieść jego autorytet i szacunek oraz uznanie dla jego pracy.

Dotykam tu zagadnienia szczególnie bolesnego. W wielu miejscowościach obserwujemy zjawisko, iż ludność w słusznym dążeniu do naprawienia krzywdy chce widzieć w nauczycielu głównego winowajcę za całe minione zło. Niejednokrotnie dochodzi na tym tle do konfliktu, wysuwają się żądania zmiany nauczyciela. Trzeba wyjaśnić ludności, że w rozrachunku z przeszłości nauczyciel należy do ciężiej skrzywdzonych moralnie i materialnie, że stał się ofiarą wystawioną na najbardziej presję, że wielu nauczycieli odchodziło od swego zawodu, wielu usunawo. Doceniać należy zasługi tych, którzy zostali. Zadaniem całego społeczeństwa jest bronienie nauczyciela przed krzywdzącym oskarżeniem, odrobieniem zaufania i szacunku dla jego pracy.

Próbujemy wyciągnąć kilka ważniejszych wniosków. Rewolucja w naszej szkole musi obiać najbardziej podstawowe przesłanki, na których opiera się praca dydaktyka i wychowawcy. Musimy uznać za szkodliwe wszelkie fałszywe zakłamania i wszystko, co prowadzi do niezgodności między teorią i praktyką, między słowem i czynem. Musimy usunąć z naszych programów i podreczników wszechwładną metodę panowania dogmatu. Nie chodzi o ilość wiadomości w założonym programie, „dla o kształtowanie zdolności myślenia, zdolności kojarzenia zjawisk, zdolności samodzielnego wyciągania wniosków.

Wielokrotnie doświadczenie uczy, że utrwalanie dat nie jest najcenniejsze. Szkoła ma kształtować intelekt, aby był zdolny do samodzielnej pracy i do modelnego rozwiązywania zadań życiowych.

Szkola ma kształtować charakter, aby to, co wykuje, zostało się w twardej próbie życia. Chcemy, aby wychowanie w naszej szkole nasycone było ideą odpowiadającą założeniom naszego społecznego rozwoju.

Jeśli mówimy, iż szkoła musi uczyć samodzielnego i krytycznego myślenia, to pierwszym objawem krytycyzmu jest stosunek do wielu ujemnych zjawisk w otaczającej rzeczywistości. I tu musimy odróżnić dwa rodzaje krytycyzmu: konserwatywno-zachowawczy i postępowy — jeżeli można użyć tego terminu — rewolucyjny.

Szkodliwe jest, jeżeli nauczyciel nie dostarcza tego, co zle, i nie przeciwstawia się temu, co było kiedyś i co zna z przeszłości. Nieprzezwyciężenie perspektywy na przyszłość jest brakiem perspektywy. Jakkolwiek bym ocenił jakąś minioną epokę, ma ona te cechy, iż nie da się jej przywrócić.

Nie ma nic smutniejszego i bardziej beznadziejnego dla rozwoju człowieka jak wychowanie w duchu konserwatywnym, a wychowanie w stalnowskiej epoce wyraźnie przybierało te cechy. Wychowujemy w teraźniejszości dla przyszłości i tylko aktywny stosunek do teraźniejszości i mocna wiara, głębokie przekonanie o naszej mocy wykonywania przyszłości, może stworzyć dla przyszłego pokolenia żarliwą temperaturę, w której kształtować się będzie jego ideologia. Stąd idea wychowania socjalistycznego głosi: poznajmy świat, żeby go zmienić; wszystko, co istnieje, co zrobimy, jest nie po to, żeby chwalić, ale żeby poznać mechanizm działania i ulepszać je i dostosowywać lepiej do potrzeb człowieka. Jeżeli oceniamy krytycznie to, co istnieje, to nie po to, żeby ganić czy obrażać się. Z takiego stosunku nie będzie korzyści.

Tylko przez zaszczepienie aktywnego twórczego stosunku do rzeczywistości społecznej zwyciężymy obywateli i pozostałości starych konserwatywnych nawyków. W tym kierunku musimy przetrwać treść i metody nauczania, programy i podreczniki, prace teoretyczne i badania praktyczne w pedagogice oraz odrzucić zaległości w dziedzinie metody nauczania. W pracach tych weźmiemy z doświadczeń wszystkich krajów to, co głosi coś nowego i twórczego w tej dziedzinie.

Realizacja tych zadań wymaga kardynalnego warunku: podniesienia poziomu kadr nauczycielskich. Wiele złożyło się na to, że przeciętny poziom nauczyciela obniżył się. W ciągu 10-lecia odpuściło lub dobrowolnie odstąpiło się blisko 40 tysięcy nauczycieli, nauczycieli, o znacznych kwalifikacjach i wieloletnim doświadczeniu. Dopływające młode kadry nie miały ani dostatecznego przygotowania ogólnego, ani fachowego. Wchodzący one do pracy w czasie, kiedy ogólna sytuacja w szkolnictwie nie sprzyjała doskonaleniu i zdobywaniu praktycznych wiadomości pod okiem doświadczonych pedagogów. Pierwszym zadaniem Ministerstwa będzie dać nauczycielom lepsze przygotowanie ogólne i zawodowe. Postulatem na najbliższy czas jest oparcie kształcenia nauczycieli na szkolnictwie średnim ogólnokształcącym. Wyższe szkoły nauczycielskie powinny dać lepiej przygotowanie teoretyczne i praktyczne element nauczycielski.

Pragnę podkreślić, że jeżeli rozróżniamy przygotowanie nauczyciela dla szkół podstawowych i średnich, gdzie wymagana jest szkła wyższa i stopień magisterski, to bynajmniej nie dlatego, że praca w szkole podstawowej w niższych klasach jest łatwiejsza i wymaga mniejszych kwalifikacji niż w wyższych. Powiedziałbym, że jest wręcz przeciwnie i Ministerstwo będzie realizowało, że postulat, żeby najdodatkowsze nasze kadry zachęcać do nauczania w niższych klasach, bo im niższa klasa, tym trudniejsza są zadania nauczania.

Miennik dyplomu magisterskiego dla szkoły średniej oznacza, że do klas 1-4 potrzebne są inne umiejętności. Znajomość wyższej matematyki czy polonistyki jest tu mniej potrzebna, za to potrzebna jest głęboka znajomość podstaw psychologii, mechaniki rozwoju psychicznego i intelektualnego człowieka, a przede wszystkim doświadczenie oparte o twórczą inwencję nauczyciela.

Zadaniem, które stoi przed nami, jest poprawienie ogólnych warunków życia i pracy nauczycieli. Nie poruszam tu sprawy uspożenia nauczycieli, w tej chwili — jak wiemy — jest ona praktycznie nieaktualna. Chcemy jednak zapewnić wszystkim, że kiedy sytuacja pozwoli na to, przystąpimy do tej sprawy z całą energią.

Obecnie stoi przed nami praktyczne zadanie: zmniejszenie ilości godzin pracy w tygodniu. Pragnielibyśmy, żeby w szkołach podstawowych zamiast 30 godzin — było 24 tygodniowo. (Oklaski). Gdybyśmy nie mogli od razu przejść na 24 godziny, to będziemy chcieli w najbliższym czasie przeformować pracę na 26 godzin. Następnym zadaniem to poprawienie warunków umysłowego, intelektualnego życia nauczycieli i stworzenie dogodniejszych możliwości podnoszenia kwalifikacji.

Walcząc o podniesienie autorytetu nauczyciela, równocześnie wprowadzić musimy starszą selekcję kandydatów do tego trudnego i odpowiedzialnego zawodu. Nie może się powtórzyć sytuacja, że licea pedagogiczne rekrutowały najsłabszy element, któremu nie udało się dostać do innych liceów.

Sprawa nauczania religii

POLSKA LUDOWA buduje życie społeczne w oparciu o teorię marksistowsko-leninowską, jako jedyną dającą obiektywne poznanie świata i wskazującą metody jego przeobrażenia w interesie świata pracy. Budując socjalizm szukamy najsłuszniejszych dróg, wolno od krzywd i niesprawiedliwych ustroju, w którym praca i zdolności każdego człowieka służą ogólnemu dobru. Wierzę, że jedynie ustroju socjalistyczny — wolny od nie wspólnego z socjalizmem nie mających wypażeń — stwarza swobodę rozwoju każdej jednostki, że tylko ten ustrój stworzy siłę, niezależność i suwerenność naszego państwa oraz warunki swobodnego rozwoju naszej narodowej kultury. Dla spełnienia takich zadań wychowawczych dać musimy racjonalne naukowe pojmowanie zjawisk. Tylko bowiem wtedy, kiedy romantyczny zapał młodości oprze się na twardej podstawie rozumienia

zjawisk, da się on przekształcić w twórcze działanie.

Wynika stąd, że wychowanie i nauczanie w naszej szkole musi być wolne od przesądów, wolne od mistycznej interpretacji świata społecznego i przyrodniczego. Wynika stąd, iż wychowanie i nauczanie w naszej szkole musi pozostać świeckie, wolne od fideistycznych elementów.

Jak zatem wytłumaczyć wprowadzenie religii do szkół?

Konstytucja nasza i podstawowe tezy marksizmu-leninizmu głoszą swobodę sumienia dla każdego obywatela. Każdy wierzący ma prawo do zaspokajania swoich potrzeb w tym zakresie. Polska Ludowa uznawała i uznaje. Ludność wiejsza — katolicka stanowiąca większość naszego społeczeństwa w zasadzie nie natrafiała na przeszkody w tej dziedzinie. Ale inaczej było w szkole. Tutaj bez dostatecznej pracy ze społeczeństwem, z rodzicami prowadzono administracyjnymi metodami usuwanie religii ze szkół, stosowano wobec dzieci różnego rodzaju, często naiwne i podważające autorytet szkoły chwyt i utrudniano praktyki religijne poza szkołą.

Toteż kiedy przeszliśmy w całym naszym życiu do usuwania błędnych i fałszywych metod, z wielu szkół kraju napływały głosy ludności, szczególnie ze wsi i małych miasteczek, domagające się wprowadzenia religii do szkół. Podkreślić trzeba, że w 20 proc. szkół nauka religii odbywała się przez cały czas.

Rząd nasz regulując stosunki z władzami kościelnymi uznał za słuszne zaspokojenie żądań ludności i wprowadzenie nauki religii dla tych, którzy będą tego pragneli. Sprawy te szczegółowo zostały omówione w zarządzeniach Ministerstwa. Zarządzenia te poszły po linii stworzenia pełnej możliwości pobierania nauki religii w szkole dla tych dzieci, których rodzice będą sobie tego życzyli. Równocześnie pragnęliśmy nie dopuścić do jakiegokolwiek narzutu na te dzieci, które nie uczą się religii, których rodzice sobie tego nie życzą. W większych ośrodkach umożliwiono na życzenie rodziców tworzenie szkół bez nauki religii, jeśli w pobliżu znajdują się jeszcze inne szkoły. Również z całym rygiorem przestrzegaliśmy jednako traktowania dzieci zarówno uczących się, jak i nie uczących się religii i apelujemy do całego społeczeństwa, a w szczególności do nauczycieli i rodziców, aby bezwzględnie nie dopuszczali do jakiegokolwiek dyskryminacji jednych lub drugich.

Sprawy wprowadzenia do szkół religii jako nadobowiązkowego przedmiotu bynajmniej nie traktujemy jako rezygnacji ze świeckości nauczania i wychowania. W dalszym ciągu wychowanie oparte będzie na rozumowych i racjonalistycznych podstawach i zadaniem szkoły będzie dawać elementy naukowego poznania i interpretacji zjawisk. Czy będzie to tworzyło w umysłach dzieci pewne sprzeczności? Niewątpliwie będzie, ale musimy mieć świadomość, że z tymi sprzecznościami zetknięcie się ono i styka się codziennie w życiu społecznym, zatem izolacja szkoły od tych sprzeczności większych rezultatów nie daje. Natomiast uważamy, że uregulowanie tej sprawy w duchu pełnej demokratycznej swobody odbierze problemowi nauczania religii smak zakazanego owocu. Uważamy, iż stworzy to zdrową, mocniejszą podstawę dla pracy nad rzeczywistym świeckim wychowaniem i rzeczywistą świecką szkołą.

I przy tej okazji raz jeszcze należałoby wyjaśnić przykre nieporozumienie. Oto zdarza się, że w odległych, wielkich przeważnie, ośrodkach dziś właśnie ludność odnosi się niechętnie do nauczyciela, obarczając go odpowiedzialnością również i za usuwanie religii ze szkół. I tutaj wytłumaczyć trzeba nieuswiadomionym, że nauczyciel sam miał niewiele do powiedzenia, po prostu wykonywał zarządzenia, jakie otrzymywał z góry i wykonać je musiał niezależnie od tego, czy sam uważał je za słuszne czy nie.

Do raz drugi w tych swoich rozważaniach nawiązuję do problemu atmosfery, jaka istnieje, jaka stwarza się dziś wokół nauczyciela, ponieważ uważam, iż ma to kluczowe, decydujące znaczenie. Brak zaufania do nauczyciela przejawiany niejednokrotnie pod różnymi pretekstami przez niektóre środowiska, głęboko krzywdzi tych niezwykle dzielnych pracowników, służących przecież w najtrudniejszych warunkach krajowej i społecznej i opiekujących się tym, co każdy obywatel i cały naród ma najdroższe — naszymi dziećmi i naszą młodzieżą. I niechaj wszyscy rodzice pamiętają, że zaufanie do nauczyciela to pierwszy warunek skuteczności jego pracy wychowawczej. (Oklaski).

Nie poruszyłem wielu jeszcze zagadnień. Stana się one przedmiotem odrębnych rozważań, szczegółowych. Musimy np. skupić uwagę na tak fundamentalnym zagadnieniu, jak problem moralności socjalistycznej. Sprawa ideału moralnego, rozumienia dla wszystkich, odpowiadającego naszemu moralno-społecznemu odczuciu — to sprawa zasadniczego pionu, generalnej dyrektywy wszystkich naszych zabiegów wychowawczych.

Walka o poprawę i rozbudowę naszego systemu nauczania i wychowania wymaga wielkiego wysiłku całego społeczeństwa. Przypada ona niestety na okres ogromnych trudności, kiedy każdy milion złotych oddany na te cele wyrzuciłaby z innej części naszego organizmu i na pewno nieraz nasi „chirurgowie” zawahają się przed taką operacją. Często tak było, że w planie 6-letnim w obliczu nagłych potrzeb zabierało się część kwot przeznaczonych na oświatę. Trzeba wytłumaczyć wszystkim czynnikom planującym, że zadanie wobec oświaty, tak samo jak wobec nauki, łatwo jest zaciągnąć. Taki dług nie natychmiast daje się odczuć, nie od razu odzywa się dzwoniem alarmowym, ale właśnie dlatego przed zaciągnięciem takich długów trzeba przestraszyć. Procenty od nich trzeba płać tak wysokie, że one mogą zrównoważyć nawet żądzy kraj. Płaci się za to kulturalnym, społecznym i gospodarczym zacofaniem, a ten kierunek jest — jak wszyscy wiemy — diametralnie przeciwny kierunkowi, w którym idziemy i w którym iś chcemy, przeciwny budowie socjalizmu. (Oklaski).

Odczyt W. Bieńkowskiego ukazał się w całości w wydaniu książkowym nakładem PZWS.

JERZY KORCZOWICZ
Bartoszyce

Ileż potrafił rozniecić entuzjazmu...

„Autorytet najwyższych umysłów musi mieć pewne granice, zakreślone przez własny rozum, nasz własny krytycyzm i rzetelność badawczą”.
(Władysław Spasowski, „Wyzwolenie człowieka”, s. 396).



WLADYSŁAW SPASOWSKI*, jeden z największych pedagogów 20-lecia międzywojennego, dopiero dziś może być w pełni zrozumiany i oceniony. Władze sanacyjne odebrały mu możliwość pracy pedagogicznej, która była głównym celem jego życia. Doświadczenia swe przekazał młodym i innym w obszernym dziele „Wyzwolenie człowieka”. Najwięcej zainteresowania tą pracą wykazywały postępowe środowiska nauczycielskie i młodzieżowe. W kółkach reprezentujących poglądy przeciwnie komunistycznym teoretykowi usilowano otworzyć to dzieło znowu milczenia. Wśród członków KPP opinie były zróżnicowane. Sympatycy Spasowskiego publikowali recenzje krytyczne, które gorąco zachęcały do zapoznania się z omawianą pracą. W związku z tym dziwna wydaje się ostrożność i wężenie oceny w nowej Polsce, gdy zdawałoby się, że postać Spasowskiego powinna stać się standardem rewolucyjnego nauczycielstwa. Nie udało się sklasyfikować Spasowskiego w utartej nomenklaturze, obwarowaliśmy go różnymi błędami, nie wydobywając ożywczej myśli. Pragnęliśmy go wtłoczyć w pryzmat przez nas teoriję wyrwanymi cytatami.

Nie mógł w ten sposób przemówić do nauczycieli. I dlatego nie został przyjęty, nie jest znany nauczycielowi, szczególnie młodemu. Trzeba na nowo ukazać Spasowskiego — wybitnego wychowawcę i profesora, trzeba rozniecić płomień, którym on tak silnie i trwale promieniował.

Rozmowy z wychowankami i współpracownikami Władysława Spasowskiego, którzy poznali go jako dyrektora Państwowego Kursu Nauczycielskiego im. Wacława Natkowskiego, dostarczyły mi wiele ciekawego materiału. Nie potrafię chyba oddać uczuć po ważnych już wiekiem rozmowach. Jestem w czasie tych spotkań pod urokiem, który przynosi wspomnienia o tym człowieku.

Celowo pomijam tu szczerze, cenne uwagi o wydarzeniach ujawniających ujemne rysy charakteru tego skomplikowanego pedagoga (pozwalam im do szerszego opracowania), aby skupić się w tym artykule na momentach dominujących w jego pracy wychowawczej.

Państwowe Kursy Nauczycielskie im. Wacława Natkowskiego powstały w 1920 r. W Spasowski — organizator Kursów — był ich dyrektorem do 1928 r.

Władysław Spasowski wykładał przedmioty pedagogiczne, w ostatnim okresie psychologiczne, ale wiedza przekazywana młodzieży daleko wykraczała poza jedną dziedzinę. W Spasowski był przede wszystkim — wychowawcą.

Postawa Spasowskiego znana była w środowisku nauczycielskim. Cieszył się dużym autorytetem, z uznaniem mówiono o jego erudycji. Określano go jako postępowego pedagoga, jako wymagającego dyrektora, jako człowieka o silnej indywidualności. Takim widzieli go też słuchacze kursu. Spasowski ożywił się wśród młodzieży, mówił z entuzjazmem, stał się sam młody. Rozległa wiedza, piękna forma, a przede wszystkim interesujący przedstawieniem problemu przykuwał słuchaczy, poruszał ich umysły. Trudno otworzyć dziś metodykę tych wykładów. Występowały w nich zagadnienia filozoficzne, społeczne, moralne, literackie. Przylatujące ciekawe cytaty wzbudzały zainteresowanie omawianymi dziełami. Gdy młode umysły podążały za tokiem skomplikowanych nieraz wyjaśnień, gdy zainteresowanie rosło, profesor zmieniał metodę i sam się zmieniał w słuchacza. Nie podawał rozwiązań problemu, wznosił dyskusję i pomagał szukać odpowiedzi w gorącej wymianie myśli. Gdy mu to udawało, gdy dyskusja trwała jeszcze po jego wyjściu, zacierając ręce z zadowolenia. Zdarzało się, że słuchacze rozchodzili się z różnymi wnioskami, profesor podkreślał te różnice, nie zawsze wyjaśniając, które stanowisko podziela. Profesor szanował samodzielny sąd i pragnął, aby jego słuchacze śmiało wypowiadali swoje poglądy.

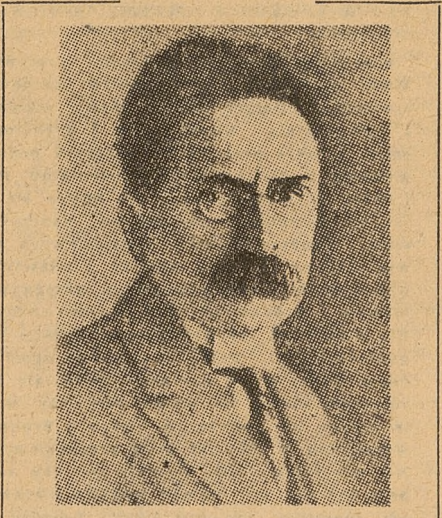
W czasie różnych indywidualnych z poszczególnymi słuchaczami (prowadził je często na różne tematy) dzielił się swoimi spostrzeżeniami wskazując niejednokrotnie: „Jesteś na dobrej drodze — krystalizujesz swoje poglądy”. Słowa te były pochwałą za samodzielną myśl.

W Spasowski jasno precyzował swoje stanowisko. Uważał, że młodzież winna sama ustalić swój stosunek do życia, dorobić się własnego światopoglądu. W tym celu należy wykształcić w niej nawyk krytycznego myślenia i uparte poszukiwanie prawdy.

Wychowawca winien pomóc w tym procesie wewnętrznego rozwoju nie narzucając młodzieży swojego światopoglądu, ale promieniując swą „wiedzą i kulturą duchową, zasadami swego postępowania, swą skalą wartościowania rzeczy, zjawisk i ludzi”.

Spasowski używał różnych metod skłaniających młodzież do samodzielnej myśli. Pragnął, by kształtowali się ludzie — entuzjaści o otwartych głowach i mocnym kregosłupie. Tylko tacy nauczyciele potrafili pokonać trudności pracy w szkole i odegrać rolę wychowawców młodego pokolenia. Rozbudzał zainteresowanie i starał się doprowadzić do starcia poglądów.

Młodzież kursu dyskutowała gorąco nie tylko o sprawach pedagogicznych; wiele ostrych sporów toczyło się wokół wychowania religijnego, spraw społecznych i politycznych.



Władysław Spasowski

Większość młodzieży wyznawała poglądy postępowe, bliskie Spasowskiemu. Nie dopuszczał on jednak do dyskryminacji grupy przeciwnie, uczył szacunku dla kolegów wyrażających szczerze i zdecydowanie odmienne przekonania.

Atmosfera kursu tchnęła postępowością, pełną tolerancją, szacunkiem dla człowieka. Szczególnie odczuwali to absolwenci wielu szkół średnich, w których szerzył się nacjonalizm, przymus religijny. Na kursach oddychało się wolnością. Z pełną aprobatą spotykała się tu walka człowieka o „wyzwolenie się z ciemnoty i przesądów, tu padały nie raz śmiałe słowa o wyzwoleniu społecznym. Nawet najbardziej śmiało i „politycznie niebezpieczne” opinie nie były tłumione przez obecnych na tych dyskusjach Spasowskiego, chociaż często oświadczenia nie zgadzały się z nim.

Niektórzy słuchacze byli bardziej radykalni od profesora, byli już czynnymi komunistami, gdy on w tym czasie dopiero stopniowo przekonywał się do marksizmu. Spasowski otaczał te młode, szczerą opieką, gdyż cenił ich odwagę, poświęcenie, zdecydowanie i łączące się z jej poglądami często głębokie zainteresowania teoretyczne. Widział w niej grupę dążącą do samodzielnego rozwiązania, sprzeczną z ogólnie przyjętymi w społeczeństwie. Pragnął, by samodzielną pracę i dlatego po cichu patronował nawet nielegalnym studiom na terenie szkoły nad nielegalnymi w tym czasie pracami marksistowskimi (np. nad „Manifestem Komunistycznym”).

Te grupy młodzieży darzyły też Spasowskiego szczególnym uczuciem i zaufaniem. To on, często w sposób niezamierzony swą wrażliwością i buntownictwem przeciwko krzywdzie społecznej, niejednemu stosunkiem do nieprawości i niesprawiedliwości wzbudzał w nich entuzjazm dla sprawy, o którą walczyli. To on wychodził naprzeciw naturalnemu młodzieńczemu dążeniu do wolności, nadawał mu głęboko humanistyczną treść opartą na zaufaniu i wierze w człowieka.

A ileż potrafił rozniecić entuzjazmu! Kierował młodzieźnym zapalem i nie pozwalał mu rozpraszać się na drobniaki, budził go dla wielkich zadań i wielkich spraw. Trudno dziś dokładnie uchwycić, na czym opierał te niezwykłe umiejętności. Chyba szukał jej trzeba w gorących uczuciach, jakie żywił dla młodzieży i wierze w przyszłość mimo spotykających go co dzień niepowodzeń.

Jednym z trudnych problemów była sprawa religii. Tolerancyjna postawa dyrektora wobec słuchaczy i uznanie tej sprawy za osobistą wywoływały protesty społeczeństwa, interwencje duchowieństwa. Na kursie ostro zarysowywały się różnice poglądów na religię. Spasowski podtrzymywał dyskusję na ten temat, sam nie pomijał okazji, by wyznaczyć rolę kościoła w hamowaniu wyzwolenia człowieka z ciemnoty, zafascynowania i uciśku społecznego. Ale nie dopuszczał do jakiegokolwiek krepowania swobody słuchaczy. Kiedyś powstał następujący konflikt: wierzące słuchacze odmawiali modlitwy na kursie; wymagali od swoich współtowarzyszy, którzy w tych praktykach nie chcieli brać udziału, aby wstawiali. Dyrektor zajął się tą sprawą i rozwiązał ją w ten sposób, że praktykujące słuchacze zbierali się w oddzielnej sali; swoboda pozostałych także została uszanowana.

Samorząd kursu, tzw. Bratnia Pomoc, pod opieką Spasowskiego kierował życiem słuchaczy. Spasowski starał się w nim nie ograniczać samodzielności młodzieży. Okazywał jej dużo zaufania i wierzył w jej dążenie do prawdy i sprawiedliwości.

ANDZIA specjalnym głosem, używanym przez młode uczennice przy odpowiedziach, podniesionym tonem, przy widocznej, nagle na jej twarzy pojawiającej się tępoty i beznamiętności, trochę jak katarakta: Bolesław Prus napisał swoje opowiadanie w tym celu, aby przedstawić OKROPNA szkodliwość ustroju kapitalistycznego i burżuazyjnego dla nauki i kultury. Autor osiągnął całkowicie swoje zadanie, bo wykazał, jak ustrój kapitalistyczny i burżuazyjny jest STRASZLIWIE szkodliwy dla nauki i kultury. Dlatego też Bolesław Prus zaliczamy do pisarzy postępowych, którzy torowali drogę rewolucji październikowej! — Andzia mówiła głosem mechanicznym, beznamiętnym, jakby myślała z zarem o czym innym.

BASIA: Jak to październikowej? — przerwała jej naraż, podczas gdy i na jej twarzy odbiły się jakby przymus i beznamiętność.

ANDZIA trochę niecierpliwie: No, październikowej! Przecież rewolucja była październikowa!

BASIA z pewnym znużeniem: Ale to nie o to tu chodzi! Trzeba by jakoś inaczej! Poczekaj! Prus torował drogę rewolucji socjalistycznej chyba.

wiedliwości. Dlatego też zaproponował Radzie Pedagogicznej, aby przedstawiciel młodzieży uczestniczył na zebraniach Rady. Nie zawsze nauczyciele zgadzali się na to, nieraz przeciwstawiali się wnioskowi dyrektora, twierdząc, że będą skrepowani w ocenie ucznia. Spasowski nie był przekonany. „Nauczyciel powinien zawsze liczyć się z tym, co mówi, gdy opiniuje młodzież” — odpowiadał swoim współpracownikom. Pragnął, aby młodzież mogła sama wyrazić opinie o sobie, swoich kolegach.

Nie narzucał jednak Radzie Pedagogicznej swojego stanowiska.

Kultura i subtelność Spasowskiego nie były tylko zewnętrzną jego cechą; łączyły się z szlachetnością i prawością i stwarzały to szczególną atmosferę, w której przy pomocy starannie dobieranego (o ile nie ingerowało w to MWR i OP) zespołu pedagogicznego wyrastali prawi i wartościowi działacze oświatowi. „Prof. Spasowski był moim ojcem duchowym” — stwierdza wielu jego absolwentów, późniejszych komunistów, działaczy związkowych. „Na kurs przyjechałem, aby zdobyć szybko kwalifikacje i uzyskać pracę zarobkową, nie myślałem jednak pozostać przy zawodzie nauczycielskim” — przyznają niektórzy absolwenci. Ale po ukończeniu kursu to właśnie osoby z pełnym entuzjazmem przystępowały do pracy w szkole i zdobywały po pewnym czasie opinie zdolnych ofiarnych nauczycieli. Byli to pracownicy o wyraźnych aspiracjach pedagogicznych — szukający metod podniesienia poziomu pracy w szkole. Mimo że szkoła Spasowskiego znajdowała się w pewnym sensie na indeksie, absolwenci jej otrzymywali zatrudnienie w pierwszej kolejności — taki autorytet zyskała ona u władz oświatowych.

Wielką krzywdę wyrządzono nie tylko Spasowskiemu, ale i nauczycielstwu, młodzieży i oświacie polskiej, odbierając mu możliwość bezpośredniego wychowywania nauczycieli. Tylko panickim strachem przed siłą osobistego wpływu Spasowskiego na młodzież i jego śmiałym dążeniem do postępu można wytłumaczyć to posunięcie ówczesnych władz oświatowych.

Ideal nauczyciela w ujęciu Spasowskiego rozpałił umysły i uczucia młodzieży. Stanowił on w wyobraźni słuchaczy wzór działacza społecznego o szczególnie ważnych, twórczych zadaniach. Tradycje posłannictwa nauczycielskiego rozwijające się w specyficznej sytuacji politycznej narodu polskiego znalazły w dyrektorskich kursach nowego kontynuatora. Dla uzupełnienia charakterystyki Spasowskiego zacytujmy wymazany fragment z jego „Wyzwolenia człowieka”: „Nauczyciel winien budzić, wzmacniać i podsycać śmiałość, buntowniczość i rewolucyjność myśli młodzieży; powinien wzrok jej kierować ku przyszłości, otworzyć przed nią jak najszersze widnokręgi, wskazać jej na najwyższe zadania i najdalej cele społeczne, na potrzebę budowania węża nowego i lepszego życia, na konieczność stania się dzielnymi, śmiałymi, odpowiedzialnymi za swe postępowanie i nieugiętymi ludźmi czynu; powinien wszelkimi sposobami pobudzać jej żywotność i radość życia oraz przepajać nadzieją na wielkie triumfy twożących ludzką i współdziałającą jednostek i narodów”. („Wyzwolenie człowieka” str. 515).

HELENA KADECKA-CHYLINSKA

*) Pracuję nad zbraniem dorobku teoretycznego i praktycznego Władysława Spasowskiego. Pragnę tą drogą prosić wszystkich, którzy znali Władysława Spasowskiego, o pomoc we właściwym naświetleniu jego postaci, poglądów i działalności.

Akt I Scena 2

BASIA: Do Andzi: No, Anka, do lekcji. Dziewczynka przechodzi z otwartym zeszycem od swojego stołka do stołu, idzie dość pospiesznie, znać, że słucha się siostry, ale jej specjalnie nie boli, jej przyjaźne spojrzenia na Basię zdradza respekt i przywiązanie.

BASIA: Co miałyście z polskiego na jutro?

ANDZIA: Na podstawie opowiadania B. Prusa „U studentów na trzeciaku” — wiesz, że z naszych wypisów napiszę wypracowanie pt. „Sytuacja młodzieży w Polsce Ludowej”.

BASIA: A ustnie?

ANDZIA namyśla się chwilę i wypowiada szkolno-oficjalnym tonem, mechanicznie, dość beznamiętnie, z widoczną obawą, by czegoś nie pomylić, tak, jakby to była odpowiedź na pytanie z katechizmu: Ustnie przedstawić „Szkodliwość ustroju kapitalistycznego i burżuazyjnego dla nauki i kultury!” Andzia słowa — kapitalistyczny, burżuazyjny — wymawia ze specjalnym, obowiazującym stereotypowym patosem.

BASIA namyśla się chwilę sama, mówi ostrożnie, trochę niepewna: Rozumiesz to zagadnienie? Wiesz, o co chodzi?

ANDZIA kiwa głową, tak jak uczennica, chcąc uspokoić przepytującego ją nauczyciela: Rozumiem, rozumiem! Pani profesorka nam to objaśniała!

BASIA: No więc mów!

ANDZIA specjalnym głosem, używanym przez młode uczennice przy odpowiedziach, podniesionym tonem, przy widocznej, nagle na jej twarzy pojawiającej się tępoty i beznamiętności, trochę jak katarakta: Bolesław Prus napisał swoje opowiadanie w tym celu, aby przedstawić OKROPNA szkodliwość ustroju kapitalistycznego i burżuazyjnego dla nauki i kultury. Autor osiągnął całkowicie swoje zadanie, bo wykazał, jak ustrój kapitalistyczny i burżuazyjny jest STRASZLIWIE szkodliwy dla nauki i kultury. Dlatego też Bolesław Prus zaliczamy do pisarzy postępowych, którzy torowali drogę rewolucji październikowej! — Andzia mówiła głosem mechanicznym, beznamiętnym, jakby myślała z zarem o czym innym.

BASIA: Jak to październikowej? — przerwała jej naraż, podczas gdy i na jej twarzy odbiły się jakby przymus i beznamiętność.

ANDZIA trochę niecierpliwie: No, październikowej! Przecież rewolucja była październikowa!

BASIA z pewnym znużeniem: Ale to nie o to tu chodzi! Trzeba by jakoś inaczej! Poczekaj! Prus torował drogę rewolucji socjalistycznej chyba.

Nauczyciele — kandydaci do Sejmu

ZBLIŻAJĄ się wybory do Sejmu. We wszystkich województwach zostały już ogłoszone listy kandydatów na posłów. Wśród nich jest ponad 100 nauczycieli. Niemal w każdym okręgu wyborczym znajduje się jeden, a czasem nawet kilku kandydatów-nauczycieli. Świadczy to o wielkim zaufaniu, jakim społeczeństwo darzy nauczycieli.

Poniżej podajemy nazwiska naszych kolegów kandydujących na posłów:

Województwo białostockie — Jan Kowal z Białegostoku, Jan Kłosko z Augustowa, Franciszek Wasznicki z Łomży, Eugeniusz Krassowski, wiceminister MSW.

Województwo bydgoskie — Feliks Baranowski, Szczepan Rumianek z Szafarowa, Jan Hajec z Grudziądza, Lucjan Słowik z Inowrocławia, Irena Janiewicz z Mogilna, Józef Burski z Torunia, Franciszek Szlachetka z Torunia, Bolesław Machut z Lipnicy, pow. Chojnice, Franciszek Pawłowski z Bydgoszczy, Stanisław Kurowski z Włocławka.

Województwo dąbrowskie — Wacław Balcerski — rektor Politechniki Gdańskiej Florian Włochacz z pow. Sztum, Kazimierz Marchewicz z Kościerzyny, Zygmunt Lewandowski z pow. Kwidzyn.

Województwo kieleckie — Jan Maniak z Nagorzana, Kazimierz Śliwa z pow. Jędrzejów, Jan Kupiec z Kielc, Piotr Wrzeszcz z Przysuchy, Stanisław Waskiewicz z Opoczna, Julian Hochfeld — prof. Uniwersytetu w Warszawie.

Województwo kosiński — Klemens Trzebiatowski z Kosińska, Stanisław Szreder z pow. Słupsk, Henryk Jarszyk z Żelazowa.

Województwo katowickie — Jan Sokół z Bielska, Leonard Hohensee — rektor WSE w Częstochowie, Bolesław Michalski z Rembelska Śląskiego, Adam Zawadzki — prof. Politechniki Śląskiej, Balbina Semczukowa z Sosnowca, Magdalena Dubiel z Jezewia, Jan Tarsański z Nakła Śląskiego, Jan Zurek z pow. Tychy, Marian Garlicki — rektor Śląskiej Akademii Medycznej.

Województwo krakowskie — Jan Miodoński — prof. Akademii Medycznej, Tadeusz Cyńkin — kierownik Studium Wojskowego na UJ, Stanisław Ziarkiewicz z pow. Myślenice, Stanisław Wiśniewski z pow. Nowy Sącz, Tomasz Karkowski z pow. Miechów, Tadeusz Śmiech z Wadowic, Ferdynand Łukaszek z Przemyśla.

Województwo lubelskie — Jan Polak z Krasnegostoku, Andrzej Burda — rektor UMCS, Zbigniew Makarczyk — prof. KUL, Stanisław Fenert z Kielan, Janowska Kitowa z Łukowa, Jan Pietras z Janowa.

Województwo łódzkie — Józef Szymański z Kutna, Zygmunt Staszewski z Żduńskich Woli, Leopold Sass z Łodzi.

Łódź-miasto — Remigiusz Bierzanek — dziekan Wydz. Prawa UL, Jerzy Jodłowski — prof. UW, Jan Szczepański — prof. UL.

Województwo olsztyńskie — Walter Póznay ze Szczytna, Stanisław Hertel z Iławy.

Województwo opolskie — Mieczysław Stachnik z Kluczborka, Henryk Hahn z Wierzbicy, pow. Kozie, Stanisław Chlebda z Głucholazów, Franciszek Ligenda z Opola, Jadwiga Kowal z Nysy.

Województwo poznańskie — Stanisław Gawrych z Gniezna, Maria Thiede z Gniezna, Kazimierz Maj z Warszawy, Mirosław Foltynowicz z Koźmina, Eugeniusz Miniszewski z Turka, Zdzisław Nowak z Konina, Franciszek Biera z Supcy, Stanisław Madroszyk z Wolsztyna, Henryk Jablonski — sekretarz naukowy PAN z Warszawy, Edmund Kubaś z Kaliszowa, Zygmunt Horowski z Chodzieży, Edward Szymonowski z Krosenka, Władysław Biełkowski — minister oświaty, Zygmunt Nowakowski — prof. u.n.w. w Poznaniu, Gertruda Bulliewiczowa z Poznania.

Województwo rzeszowskie — Zofia Skolozdro z Sanoka, Zdzisław Czaja z Łańcuta, Kazimierz Skowronski z pow. Kolbuszowa.

Województwo szczecińskie — Józef Baster z Myśliborza, Stanisław Zajacek — prof. Pomorskiej Akademii Medycznej, Wit Drapich z Politechniki Szczecińskiej, Marian Litwinski — rektor WSR w Szczecinie.

Województwo warszawskie — Henryk Lelinski z Przasnysza, Stefan Golebiowski z Wierzbicy, Marian Jaworski z Garwolina, Ignacy Grzywacz z Piaseczna, Józef Korcz z Otwocka, Wacław Tułodziecki z Warszawy, Józef Borecki z Sokolowa, Władysław Karłowicz z Wyszki, Józef Grzelak z Tuszowa.

Warszawa-miasto — Czesław Wycech — prezes honorowy ZNP, Jerzy Bukowski — prof. Politechniki Warszawskiej.

Województwo wrocławskie — Dionizy Smoleński — rektor Politechniki Wrocławskiej, Wincenty Styś — rektor WSE, Antoni Wojtyś — prof. WSR, Jan Kuzmowski z Bolestawa, Marian Jankma z Kłodzka, Sylwester Cierpka z Oleśnicy, Jan Demski z Milicza, Stanisław Kotelko z Wrocławia, Tadeusz Toczek ze Środy Śląskiej.

Województwo Zielona Góra — Edward Krzysztofowicz z Gorzowa.

Województwo lubelskie — Jan Polak z Krasnegostoku, Andrzej Burda — rektor UMCS, Zbigniew Makarczyk — prof. KUL, Stanisław Fenert z Kielan, Janowska Kitowa z Łukowa, Jan Pietras z Janowa.

Województwo łódzkie — Józef Szymański z Kutna, Zygmunt Staszewski z Żduńskich Woli, Leopold Sass z Łodzi.

Łódź-miasto — Remigiusz Bierzanek — dziekan Wydz. Prawa UL, Jerzy Jodłowski — prof. UW, Jan Szczepański — prof. UL.

Województwo olsztyńskie — Walter Póznay ze Szczytna, Stanisław Hertel z Iławy.

Województwo opolskie — Mieczysław Stachnik z Kluczborka, Henryk Hahn z Wierzbicy, pow. Kozie, Stanisław Chlebda z Głucholazów, Franciszek Ligenda z Opola, Jadwiga Kowal z Nysy.

Województwo poznańskie — Stanisław Gawrych z Gniezna, Maria Thiede z Gniezna, Kazimierz Maj z Warszawy, Mirosław Foltynowicz z Koźmina, Eugeniusz Miniszewski z Turka, Zdzisław Nowak z Konina, Franciszek Biera z Supcy, Stanisław Madroszyk z Wolsztyna, Henryk Jablonski — sekretarz naukowy PAN z Warszawy, Edmund Kubaś z Kaliszowa, Zygmunt Horowski z Chodzieży, Edward Szymonowski z Krosenka, Władysław Biełkowski — minister oświaty, Zygmunt Nowakowski — prof. u.n.w. w Poznaniu, Gertruda Bulliewiczowa z Poznania.

Województwo rzeszowskie — Zofia Skolozdro z Sanoka, Zdzisław Czaja z Łańcuta, Kazimierz Skowronski z pow. Kolbuszowa.

Województwo szczecińskie — Józef Baster z Myśliborza, Stanisław Zajacek — prof. Pomorskiej Akademii Medycznej, Wit Drapich z Politechniki Szczecińskiej, Marian Litwinski — rektor WSR w Szczecinie.

Województwo warszawskie — Henryk Lelinski z Przasnysza, Stefan Golebiowski z Wierzbicy, Marian Jaworski z Garwolina, Ignacy Grzywacz z Piaseczna, Józef Korcz z Otwocka, Wacław Tułodziecki z Warszawy, Józef Borecki z Sokolowa, Władysław Karłowicz z Wyszki, Józef Grzelak z Tuszowa.

Warszawa-miasto — Czesław Wycech — prezes honorowy ZNP, Jerzy Bukowski — prof. Politechniki Warszawskiej.

Województwo wrocławskie — Dionizy Smoleński — rektor Politechniki Wrocławskiej, Wincenty Styś — rektor WSE, Antoni Wojtyś — prof. WSR, Jan Kuzmowski z Bolestawa, Marian Jankma z Kłodzka, Sylwester Cierpka z Oleśnicy, Jan Demski z Milicza, Stanisław Kotelko z Wrocławia, Tadeusz Toczek ze Środy Śląskiej.

Województwo Zielona Góra — Edward Krzysztofowicz z Gorzowa.

Wśród księżek

Rekopis dla wnuków

W POWIEŚCI tej autor przedstawił mało znany naszemu ogółowi pobył Adama Mickiewicza w Wielkopolsce w latach 1831 i 1832*).

W celu bardziej bezpośredniego odwołania postaci poety umiemy fabule w formie pamiętnika, który miał rzekomo napisać jeden z przodków autora, towarzyszący Mickiewiczowi w jego wielkopolskich wędrówkach.

Bojanowski prowadził nas wraz z poetą od dworu do dworu, od miejscowości do miejscowości i przedstawia ułownika Mickiewicza przedarżając się przez kordon graniczny do Królestwa, gdzie toczy się walka powstańcza z wojskami carskimi. Pomyślnie ujęła powieść w tej formie okazał się trafny. Poeta występuje w niej plastycznie, żywo i bezpośrednio.

Z książki tej, opartej na zachowanych w rodzinie autora dokumentach, dowiadujemy się, ile wątków, opisów przyrody, typów postaci, zacierpniętych z Wielkopolski, w której niewątpliwie zrodził się pierwszy zarys „Pana Adama”.

Dowiadujemy się również bliżej o romansie poety z Konstancją Lublińską, cioteczną prababką autora powieści.

Powieść jest spleta, niby kłama, spotkaniem rzekomego autora pamiętnika z poetą w Dreźnie przed przyjazdem do Wielkopolski i po wyjeździe z niej. Był to okres, w którym poeta znajdował się w najcięższym napięciu ducha. Mickiewicz tworzył wówczas III część „Dziadów”.

Książka ta przyczyni się niewątpliwie do pogłębienia wiedzy o poecie i jego stosunku do ludu wielkopolskiego. Autor nie zapomina bowiem o tym ważnym zagadnieniu i przy każdej okazji przedstawia nam spotkanie poety z wielkopolskimi chłopami, jego żywy serdeczny i współczujący stosunek do nich.

Każdy nauczyciel i pracownik kulturalno-oświatowy powinien poznać się z treścią powieści, która niewątpliwie pomoże mu w pracy.

J. SIKORA
Katowice

*) Gustaw Bojanowski: *Rekopis dla wnuków. Powieść o Mickiewiczu*. „Czytelnik” 1955.

Nowości „Książki i Wiedza”

Tadeusz Kotarbiński. *Sprawy umiemia. Stron 42, zł 2.* (Biblioteczka „Prostu”).

Broszura zawiera kilka publicystycznych wypowiedzi autora na temat zagadnień światopoglądowych i ideologicznych. Jest jedną z tych pozycji, które mają na celu ożywienie naszej współczesnej literatury politycznej i światopoglądowej różnorodnym materiałem dyskusyjnym.

BASIA robi poważną minę mądrego namysłu, rozumie, że jako starsza siostra powinna dać Andzi odpowiedź autorytatywną. Wreszcie mówi powoli, stępnie: Dawniej grzyliżka u młodzieży, u ludzi biednych była rezultatem złego ustroju!

ANDZIA: A dzisiaj?

BASIA: Dzisiaj nie! Bo dzisiaj ustrój jest sprawiedliwy. Co innego jest przyczyna!

ANDZIA: A co? Powiedz, Basiu! — w tonie jej jest coś z dziecinnej natarcia.

BASIA: Na razie jeszcze nie wiadomo! Ale nauka socjalistyczna niedługo to wykręci. Na razie nigdzie się nie mówi o przyczynach grzyliżki, tylko o konieczności jej zwalczania. Ale nie o tym mowa! Nie tracimy czasu. Przeczytaj lepiej głośno swoje ćwiczenie.

ANDZIA bierze swój zeszyt i czyta przesadnie głośno, dawnym tonem: „Dzięki zwycięstwu Armii Czerwonej i walczacej u jej boku Ludowej Armii Polskiej obalony został w naszym kraju ustrój kapitalistyczny i zniesiona została burżuazja. Najwięcej na tym zwycięstwie skorzystała młodzież. Młodzież otoczona jest opieką ze strony państwa. Młodzież korzysta z bezpłatnej nauki, z bezpłatnego wyżywienia...”

BASIA przerywa jej: Z jakiego bezpłatnego wyżywienia? Co ty pleciesz?

ANDZIA zakłopotana: A w internatach?

BASIA: To trzeba napisać, że młodzież z internatów szkolnych. I to też nie! Bo niektórzy placą, a niektórzy dostają stypendium. Przeholowałaś. Chwilczkę obie myślą. Czytaj dalej!

ANDZIA bierze do rąk zeszyt i czyta znowo już trochę: „Młodzież dzisiaj ma otwartą drogę do wszystkich szkół, do uczelni, młodzież dzisiaj nie jest wyrzucana z mieszkań przez kapitalistów, młodzież dzisiaj uczy się bez przeszkód, a młodzież chora na grzylicę leczy się w państwowych sanatoriach”. A jeżeli byłoby tu potrzebny przykład — utracę zwykłym tonem — to może by napisać o Janiku ciciu Wikici? Co? — patrzy na siostrę pytająco, a gdy ta nie odpowiada — czyta dalej: „Dzisiaj w Polsce Ludowej bez kapitalistów i burżuazji młodzież jest zupełnie szczęśliwa”.

ANDZIA składa zeszyt i przerywa szczególnie oczami na Basię, która naraz się zamysliła, jest trochę zafasowana, jakby w rozterce i trochę półgłosem do siebie, nie zważając na obecność siostry.</

Wanda Moszczeńska

Kryzys w nauczaniu historii (2)

W RÓŻNYCH do sprawy swol-
stych cech i zadań hi-
st. jako przedmiotu
nauczania. Są one, jak
wiadomo, naturalna i ko-
nieczna konsekwencja
charakteru i treści hi-
storii jako nauki. Dlatego, mówiąc o
kryzysie nauczania nieposob pominąć
pytania, jaki jest stan tej nauki. Nie
jest dla nikogo tajemnicą, że stan polskiej
nauki historycznej nie jest zadowalają-
cy; mówię się wręcz, że jest krytyczny.
Ani treść istoty zjawiska, ani jego przy-
czyny nie wchodzi w zakres niniejszych
rozważań. Powstrzymując się więc od
wszelkich sądów i ocen, podamy nie-
które fakty, zaznaczając przy tym z na-
ciśnięciem, że nie wszystko, o czym bę-
dzie za chwilę mowa, wolno kłaść na
karb niedomagań i błędów doby po-
wójennej.

Sporządźmy, które należy uznać
za przejawy, względnie skutki kryzy-
sowego stanu polskiej nauki historycznej,
wskazując po pierwsze na brak pełnej
nowej syntezy dziejów narodowych, co
począga za sobą hipotetyczność, wzglę-
nie sporność niejednej tezy szczegó-
lowej; po drugie na dorywczość i ubo-
stwo badań w zakresie dziejów nowych
i najwęższych oraz pływającą stąd ulam-
kowość i tymczasowość bardzo
wielu sądów historycznych o wydarze-
niach i zjawiskach tego okresu; po trze-
cie na słaby — wciąż jeszcze — rozwój
własnych polskich badań nad historią
powszechną i w ślad za tym idące trud-
ności w ustalaniu istotnych powiązań
pomiędzy wydarzeniami i stosunkami na
ziemiach polskich z dziejami Europy i
świata. Nasza wiedza o przeszłości dzie-
jowej Polski jest niepełna; w niektó-
rych przypadkach nie jest ona w stanie
dostarczyć ani dostatecznej ilości nauko-
wo ustalonych faktów, ani bezspornych
naukowo ugruntowanych sądów.

A teraz spytajmy, jakie konsekwen-
cje w dziedzinie nauczania począga za
sobą ten stan rzeczy w nauce? Czy naucz-
anie może obejmować tematykę, czy naucz-
anie może stawiać zagadnienia, w których
nauka nie wypowiedziała się jeszcze za
sposób miarodajny? — Odpowiedź wy-
daje się oczywista. Toteż musi zastano-
wić fakt, że ludzie, którzy decydowali
o treści i zakresie nauczania historii, nie
zadali sobie tych pytań, względnie
zlekceważyli jego doniosłość. Dodajmy
fakt drugi, równie zastanawiający —
brak zdecydowanego sprzeciwu wobec
wynikającej stąd praktyki ze strony hi-
storków, nauczycieli i naukowców.

Można zapewne i należy stwierdzić,
że fakty te są związane z ówczesnym
znaczącym zjawiskiem i stosunków,
którym zaczęły w latach ostatnich nad-
całym naszym życiem. Nie posunie nas
do wszakże wiele napróżd. Mniemam
bowiem wolno, że w myśleniu szablony
niezbędne są przynajmniej, a niejednokrotnie
stają się szkodliwymi. I w tym przypad-
ku mogą grozić spłyteniem zagadnienia,
a nawet zacięciem samą istotę rzeczy.
Dlatego warto zastanowić się raz je-
szcze nad pytaniem, na czym polegała
zadania przypadająca historii w syste-
mie wychowawczym szkoły. Kłówa tu
bowiem korzenie faktu, skądinąd do-
brze znanego, że nauczanie historii po-
dlega naciskom zewnętrznym w
stopniu o wiele wyższym niż inne
przedmioty szkolne. Dzieje się tak nie-
zależnie od woli, dobrej czy złej, tych
albo innych ludzi. Nie znaczy to, oczy-
wiście, aby należało zamykać oczy na
inne fakty, równie bezsporne, że na tym
samym podłożu rodzą się pobudki do
świadomych wykreśleń przeciw obowiąz-
ującym w nauczaniu zasadom ety-
ki naukowej. Siła nacisków wzrasta nie-

pomiennie w czasach, w których dyna-
mizm procesu historycznego jest nasy-
cony ponad miarę przeciętną. Dlatego
dziś odczuwamy je tak dotkliwie. Stan
badań naukowych, o jakim mowa była
wyżej, kiedy to nauka nie daje od-
powiedzi na wiele pytań niezmiennie z
punktu widzenia nauczania ważnych i
palących, sprzyja wybitnie wyrzucaniu
się naśrodków w świadome nadużycie,
jak również w mimowolne wypaczenia.

Na takim podłożu narastał — musiał
narastać niezależnie od sytuacji — sys-
temie wychowawczym — kryzys naucz-
ania historii. Punkt ciężkości proble-
mu przesunął się zatem na sprawy nau-
ki. Jeśli kryzys nauczania historii jest
zjawiskiem uzależnionym tak silnie i w
sposób tak skomplikowany od stanu
badań naukowych, to przewidywanie
kryzysu nauczania wymaga przewyż-
żenia zahamowań w rozwoju nauki hi-
storycznej. Wówczas historia jako przed-
miot szkolny zdola odzyskać rangę i
walor, jakie się jej należało w systemie
wychowawczym szkoły.

Sformułowania te oddają niewątpliwie
sens istotny zachodzących tu zależności.
Jest to jednak ujęcie skrajne i nie do
przyjęcia bez bliższych ograniczających
omówień. Istotnie, w oparciu o tak po-
stawioną tezę należałoby zaniechać na-
uczania historii aż do chwili, kiedy nauka
historyczna przewyższyła trudności,
z którymi się dziś boryka, będzie
w stanie dostarczać bogatej, pełnej i —
odpowiednio do warunków osiągniętego
poziomu naukowego — pewnej wiedzy.
Taki wniosek nie tylko brami paradok-
salnie, ale wzbudza natychmiastowy
sprzeciw.

Jest jasne, że szkoła nie może rezy-
gnować z wypełniania swych zadań pe-
dagogicznych, nie może zawiesić ich re-
alizacji w całości ani w części, na
czas dłuższy ani nawet na — naj-
krótszy. Czy istotnie nie ma wyjścia z
tej trudnej sytuacji? Czy rzeczywiście
istnieje przeszkoda nieprzezwyciężona,
aby w naszych dzisiejszych warunkach
ustalić treść i zakres nauczania historii
w sposób nie naruszający wymagań
prawdy naukowej, a równocześnie od-
powiadający zadaniom wychowawczym
szkoły? — Przeciwnie, wydaje się to
w pełni możliwe pod jednym wszakże
warunkiem, pod warunkiem, że zosta-
nie uwzględniony rzeczywisty stan
badań naukowych, że nauczanie zostanie
dostosowane do możliwości, jakimi ak-
tualnie rozporządza nauka. Byłoby to
minimalistyczne ujęcie drugiego podsta-
wowego warunku przewidywania kry-
zysu w nauczaniu historii, którego mak-
symalistyczne ujęcie podaliśmy wyżej.

Ujęcia te nie są pomiędzy sobą
sprzeczne. Wszakże rozpatrzeć, jaka ist-
nieje pomiędzy prowizorycznym zala-
twieniem sprawy (w myśl minimali-
stycznego ujęcia) a jej maksymalnym ro-
wiązaniami (zgodnie z maksymalistycznym
tezą) budzić musi niepokój. Spróbujmy
wielce posunąć się w naszych rozważa-
niach o krok dalej. W świetle tego, co
przed chwilą stwierdzić wypadało, fakt,
że nauczyciel w wykonywaniu swych
zadań natrafia na trudności pływające z
braków wiedzy, która rozporządza, tu-
maczy się o wiele częściej, niż byliśmy
skłonni mniemać, nie tylko brakami w
języku indywidualnym przygotowaniu, ile
brakami w materiale, którego mu do-
starcza nauka. Spytajmy, czy można
znać za rzecz zdrową, gdy nauczyciel
godzi się z taką sytuacją? — Na pewno
nie. Nauczyciel, szkoła ma prawo i obow-
iązek upominać się o nowy, bogatszy,
bardziej dostosowany do potrzeb nau-

czania materiał naukowy. Żadania po-
winny mieć charakter wyraźnych, kon-
kretnych pytań lub postulatów. Wów-
czas nauka będzie w stanie zaspokoić
wiele z nich — jeśli nie natychmiast, to
w stosunkowo krótkim czasie. Lecz —
pytamy dalej — co z resztą zadań; co
z tymi pytaniami, które nie znajdują
w tym czasie zaspokojenia? Nieza-
leżnie od tego, czy są to pytania doty-
czące życia pojedynczych ludzi, czy ży-
cia mas, faktów drobnych czy faktów
wielkich, wydarzeń, zjawisk czy też ca-
łych dziedzin życia dziejowego — je-
śli tylko naukowe ich opracowanie jest
istotnie sprawą z punktu widzenia na-
uczania nieodzowną i palącą — nie
wolno odkładać ich rozpatrzenia na czas
nieograniczony. Suma tych pytań i po-
stulatów stanowi swego rodzaju plan
początki naukowych, wyrastający jak
najbardziej bezpośrednio z potrzeb ży-
cia, z funkcji społecznej historii. Czy
wolno przejść nad tym do porządku
dziennego? Czy pytaniami te i postulaty
uporządkowane i urealnione przez nau-
kowców pod kątem widzenia całokształ-
tu problematyki naukowej, nie powin-
ny stanowić ważnego elementu plano-
wania w dziedzinie nauki historycznej?
Wszyscy, którzy praktycznie mają do
czynienia z nauczaniem historii, stoją
wobec poważnego i odpowiedzialnego
zadania: przemyslenia, uformowania
i sformułowania swoich pytań i postu-
latów naukowych. To byłby ich wielki
wkład w dzieło rozwoju nauki
historycznej. W ten sposób i tylko w
ten sposób może nauczanie wyprowadzić
naukę. Wyprowadzić tak, jak postulaty
i plany wyprowadzają wykonanie.

Na zakończenie słów parę o donio-
słości zagadnień, wobec których stojmy.
Zastanawiając się nad przewidywanym
kryzysem w nauczaniu historii, Zważmy
bowiem, że nauczanie obejmuje nie ty-
lko naukę szkolną, lecz także wszelkie,
bardzo liczne i różnorodne formy kształ-
cenia i samokształcenia, jest ono równo-
znaczne z upowszechnieniem wiedzy. W
dziedzinie historii stanowi więc podsta-
wę kultury historycznej narodu, a tym
samym — podstawę jego świadomości
historycznej. Wagi tego ostatniego pro-
blemu nie ma potrzeby uzasadniać,
zwłaszcza w chwili obecnej. Właśnie
nauczanie szkolne — kładąc podwaliny
wyszkolenia — staje się warunkiem
umożliwiającym dalsze zdobywanie wie-
dzy, nie mówiąc już o tym, jak silnie —
poprzez młodzież — promieniuje wpływ
szkoły na całe społeczeństwo. Dlatego
też przewidywanie kryzyśu w naucz-
niu szkolnym jest pierwszą sprawą, któ-
rej poświęcić należy jak najwięcej u-
wagi i troski.

Jeśli nawet nie wszystko, o czym by-
ła mowa w związku z nauczaniem
szkolnym, odnosi się do całej rozciąg-
łości do nauczania w znaczeniu szerokim
czyli upowszechniania wiedzy, to pod-
stawowe założenia i wnioski zachowują
jednak swoją pełną wartość. Stwierd-
my więc z całym naciskiem: upowszech-
nianie wiedzy historycznej nie polega
jedynie na udośćwieniu najszerszym
masom narodu wyników badań nauko-
wych; stawia ono bowiem naukę wobec
nowych, nieobjętych dotąd badaniami
problemów, których rozwiązania domaga
się świadomość społeczna. Na tej
drodce może i powinna wytworzyć się
twórcza kooperacja pomiędzy nauką a
jak najszerzej pojętym nauczaniem.
Taka kooperacja zaliczyć wypadnie do
podstawowych warunków przewidywa-
nia kryzyśu historii, jako nauki i jako
przedmiotu nauczania. A to stanowi war-
unek podstawowy rozwoju świadomości
historycznej narodu.

Wielki dzień poznańskiego seminarzysty

Nie było wówczas kolei ze-
lonej Jarocin-Leśno, a i do-
kładnie pocztowe tymi stu-
dami nie kursowały. Adam
Mickiewicz, jak kilka lat temu
odwiedził Księstwo, odbywał
wiozący w karocy panów Bo-
janowskich. Nauczyciele ele-
mentarni, jak zawsze, jeździli
chłopską podwódką.

Nie inaczej dostał się je-
sienią 1839 roku do Wojcie-
chowa pod Jarocinem pewien
dziewiętnastoletni nauczyciel.
Pismo nominacyjne Reje-
nacji Poznańskiej ma w księ-
żeczce pod tytułem „Wspomnie-
nia. Na furze kujerek z książ-
kami. Widzimy go, jak stoi
drobny, w kapeluszu wyso-
kim, posiedział o babiego la-
ta. Szkoła pod strzechą.
Drewniana. Szybki chwila-
łapić długie, październikowe
słońce. Prawie uczeń. Żeby
nie przydługi surdut i uro-
czysta powaga, poznański se-
minarzysta zły miałby debiut.

I coż tu jest?
Kuznia, czworak, rzędy
białych chat i za Obrą w je-
siennych jaworach — dwór.
Twierdza.

Dwór i dziś jeszcze
jest, w drzewach i choć
bez dziedzińca — gwar-
ny, tylko szkoła, co sły-
szala głos elementarnego na-
uczyciela, spłonięta w roku
1887, a przed drugą murowa-
ną stał jego pomnik, którego
też już nie ma: nie podobał
się malarzowi z sąsiedztwa.

Nauczyciel, co prawda, nie
stał na pomniku, bo, jak wia-
domo, nauczycieli nie stawia
się na pomnikach, ale był tam
w literach, w literach, które
wypłynęły z jego życia.

— Panie nauczycielu — to
podsunął się chiński sofista —
nauczanie nie pyta. Jak prze-
jdzie, powiada, daj znać. Du-
chem, powiada.

— Ano to powiedzcie we
dworze, że przyjechał. Urzę-
dowy nauczyciel elementarny.

— Jak panoczek każę?
— Ewaryst Estkowski.

— Łyskoski?
— Wszystkie jedno, na-
uczyciel elementarny.

To powiedział młody
człowiek roześmiał się dźwię-
cznie, a przywrócił mu so-
fista jak kaczor chrypiący i tak
zarażliwie, że gapiący się ter-
minator kowalski zachichotał
i uciekł rozpowiadając do ku-
rni. Mówił, że nauczyciel nie
ma pierzyny, a na wieczór
będzie jadł za to ryśki za-
mieszki z piętami.

— Zaś potem powiedział,
że będzie uczył na wesoło
i nie będzie bił — dokończył
chłopak.

— To ta i nauka będzie —
mruknął kowal.

Ala chłopak wieczorem po-
leciał do szkoły. I tak bie-
gał już przez całe trzy lata
pobytu Estkowskiego w Woj-
ciechowie, a przez niemal
wieki rozpowiadał o tej swojej
nauce.

Obecny wnuk owego termi-
natora, stary Józef, ma to w
pamięci. Jak go w pruskiej
szkole męczyli niemieczyna, a
gruby Finke tupeł że złościł
nogami, groźąc cesarzem i
człowiek, wówczas dziadek
czytał mu po polsku o kró-
lach z księżki, którą dostał
od pana nauczyciela Estko-
wskiego.

— Nie bój się, Józku, po-
wiada, szkiebrow. Ja też z
panem Estkowskim byłem pod
Miłostawem. Ja ich, powi-
ada, tych szkiebrow miłociłem...
Takie były jak Finke... i jesz-
cze grubszego... Nie bój się, Jó-
zefku, uciekały... uciekały...

— Nie, no... szkoła... szkoła
elementarna, zdaje się niby
tego... no, no. Pismo święte
czytały... „Żyjący świętych...
A nawet piekłem postras-
samym lucyferem... A-psik!
A-psik! Ha-psik! A z abno-
gą powiem, przykaże... Te, te...
komentarz, braciśku, grodzi-
my... Mur wysoki trzy łokcie,
ale... Powiadasz trzy trojaki
na elementar i tabliczeki...
— Dzieki, dzieki...
— Zachodź do mnie, na-
uczycielu.

Młodzieniaszek podstawio-
nię ręki nie pocalował, ale
wyszedł w niskich ułkonach.
— Napisać do inspektora
— myślał, wracając wy-
sadzającą drogą do Wojciecho-
wa.

Młody był, nie znał życia.
Dopiero po latach opowie we
wspomnieniach:
Przew. MKTN — R. Mosur.
Kier. Wydz. Ośw. MRN —
R. Kulej, Przew. Kom. Ośw.
i Kult. — Z. Rzesniak, Przew.
Kom. Rodz. Szk. nr 1 —
J. Guzik, Przew. Kom. Rodz.
Szk. nr 5 — S. Górecki.

A pan Estkowski mówił:
„Wiosna ludów... I nasz lud
powstaje... Lud polski ma
prawo, bo jest na swojej zie-
mi”. Po co ten Finke tu się
pcha?

Wiernie młody kowal prze-
kazał to swym unukom, bo
okręgowy naczelnik i dowód-
ca siły zbrojnej drugiego po-
wołania, Ewaryst Estkowski,
zostawił na piśmie takie sto-
wa: „Żyjemy w czasach
przełomowych, w których
świat nowy, młody, rozpoczął
bój śmiertelny ze światem
starym, z wojskiem starych
rzędów, z biurokracjami, ży-
wołem germańskim, z abso-
lutyzmem... Ta walka nie za-
raz się nie zakończy, szep-
słowiański stworzy nowy
świat. Wolność ludów, bra-
terstwo narodów zamiast dy-
plomacji rządów, zgoda i mi-
łość pokoleń w miejsce sta-
rych przesładowań narodo-
wymi pieknie są, ale, ale
szczęście i błogosławieństwo
na ziemi nieśię będą, gdy
wrogów zwalczyć, urzeczywis-
tniać się poczyna”.

Wczesnym rankiem naucz-
ciel pobiegł do Jarocza, do
gminy. — Szkołę w Wojcie-
chowie trzeba pobieścić — do-
magał się. Strzecha zbuntowa-
ła... Ławek na gwałt ławek!
W przyszłym tygodniu poja-
dę do Poznania, mogę za-
kupić trochę polskich książek.
Konieczne polskie książki.
Brodziński, Mickiewicz, Ko-
chanowski.

Urzednicy uśmiechali się
drwiąco.

— Dzieci trzeba uczyć!
Dzieci to przyszli ludzie, to
obywatele... One będą budo-
wały...

— Chłopskie dzieci? —
parsknął poborca.

Pisarz chrząknął i rzekł
urzędowo:

— Czy pan nauczyciel ele-
mentarny pamięta, co powie-
dział prezes Księstwa, pan
Edward Flottwell?

— To nie Flottwell...
— Pan prezes Flottwell?!

Pan prezes Księstwa powie-
dział, że należy dążyć „do
wysunięcia naprzód kultury
niemieckiej, oraz rozszerze-
nia zakresu języka niemiec-
kiego w szkole”... — w szko-
le, panie nauczycielu ele-
mentarny, cha, cha, cha, cha! —
„sądzie i administracji”.

Nieco wolniej dumając, po-
szedł młodzieńki pedagog do
proboszcza.

Odwiecni, chyba na gru-
dach słowiańskiej gontyny
wysunięty kościół stoi przy
szerokiej drodze na Łobez,
Górę, Jarocin. Wysoko, nad
rzeką, wśród lip i jaworów.
Naprzeciw za drogą żelazne
dworskie sztachety. Widać
przez zakurzone liście gazon,
podjazd i białe ściany.

Proboszcz M. pochodził z
mieszczańskiej rodziny z Go-
stynia, lecz miał w sobie
wiele starszalszego panto-
trytyzmu.

— Należy lud w moralno-
ści wychowywać.

— „Wychowam, proszę
księdza dobrodzieja — pokio-
nił się przybysz.

— Pouczaj o stanu praco-
witego powinnościach...
— Pouczę, proszę księdza
proboszcza...

— Niech do kościoła się
nie lenią... Te wojechowiaki,
to... — zadyszał się.

— Będą, będą... proszę do-
brodzieja.

— Bo wy tam w wielkim
mieście... Poznaniu...
— Jakie tam wielkie, pro-
szę księdza proboszcza, Re-
gestra statystyczne z 1827
roku na 25 tysięcy podają.

— No, no... szkoła... szkoła
elementarna, zdaje się niby
tego... no, no. Pismo święte
czytały... „Żyjący świętych...
A nawet piekłem postras-
samym lucyferem... A-psik!
A-psik! Ha-psik! A z abno-
gą powiem, przykaże... Te, te...
komentarz, braciśku, grodzi-
my... Mur wysoki trzy łokcie,
ale... Powiadasz trzy trojaki
na elementar i tabliczeki...
— Dzieki, dzieki...
— Zachodź do mnie, na-
uczycielu.

— Maślanki! Maślanki!
Amen. — zawyrokował sta-
rzec.

Co myślał, co zrozumiał,
trudno wiedzieć. Wpół pokło-
niwszy się, obaj rozmówcy
odeszli śpiesznie.

— I na umyśle ma żdzieb-
ko, zęki rządca, wskazując
na czoło. Z młodym się pan

dogada. Dogadał się dogada.
Ale pewnie na polowaniu w
Cerekwicy został. Zjadł tam
wielki, Mieczarek jechał na
Jarocin z mlekiem i właśnie
rozpowiadał. A no panowie
Mielżyński, Taczanowski,
Bojanowski, panowie Mada-
liński, nawet stary hrabia
Gorzeński ze Smielowa i My-
cielscy z Dębna. I polityka
pewnie jakaś będzie, bo Flot-
well już wszystkim kościu w
gardle stoi. Przy spichrzu od
skolarz z Cerekwicy... on! Pan
coś widzę przybił. Może
sądziemy? Nie? A no, no.
Dzieci nas, Stablesko,
dobrze se żyją, a to, wiesz
pan, potem w nogi i w mózg
włazi.

Rozgoryczony, głodny, ale
zawzięty i twardy poszedł
Estkowski na wieś. Mrużył
oczy od słońca i od lez.

Oto widzimy go: idzie woj-
ciechowską ulicą, brama ka-
pelusz w ręce, a trzyma nitki
babiego lata snują się wokół
głowy, która nie doczeka się
własnej siwizny.

Popołudnie było słoneczne
i ciepłe. Szyły kopania. Pas-
te wozy posuwały się wolno,
smużąc się daleko w polu.
Słychać było śpiewanie po-
wodziście i tłumione przez
wiatr szuchy, co się podrywał
od Potarzyki.

Estkowski odgarnął babie
lato z głowy, a wraz z nim
gniew i żalost.

— A na co to, dziadziu,
kosę pocięcie?

— Poturkuję mam galantę.
Siadaj se panu na pińku.

— Nie, nie... Jaś jeno tak
w przechodzie. Nauczyciel tu
wasz... Dzieci uczyć.

— A gdzie tych dziecia-
rów ze dwie kopy. Widać we-
dle zsypano. Może tabaki? Mi-
ka? Pelasia!

— Ale gość poklepał dziadka
po ramieniu i poszedł dalej.
A za nim mały czarny chło-
pak.

I szli obaj od zagrody do
zagrody. Nauczyciel stał
przy miednicach, przy obór-
kach, przy studni, ciągnąc za
sobą ruchliwy sznurzek dzie-
ciaków. Aż wreszcie kurczyło
się za nim jak stado owiec.
Opowiadał, pytał, gaskał,
powycierał brudne, ciekawe
noski.

— A śpiewać umiecie?
Stanał pod gruszą, z której
kapali już ulgątki.

— Nie, nie... — kupił się
jak kurczak, pośmiewał i
chowalę głowę.

— No, dziśsi... — pomo-
gła babia, paszka kóz ro-
wem... No... i pociągnęła
jękliwe.

— „Furty labędzie
Przez kraje gorące...
Dzieci dołączyły się piskli-
wie:

„Napokali dziwce
Na służbie płaczące...
Potem nauczyciel pił mleko
na jakiejś przybieży, jadł chleb
z twarogiem i roześmiany,
rozpiętny wracał w grom-
adzie dzieci do szkoły. Po
kieszeniach miał pełno śliwek
i jabłek, a w głowie słodki
szum jak w miodonośnym
ulu.

Oto idzie w żółtawym, pa-
dziernikowym słońcu, posł-
wiały od przedziwa babie-
go lata, ufny i śmiały, idzie
do swego domu, do swej oj-
czyzny, do swej młodości, do
miłości wiernej, do swej woli,
która go ogarnie po kres, do
szkoły.

Pałzimy na gromadkę i
rozumiemy Estkowskiego i
dzieci w tym dniu, tym wie-
cej, gdy się dowiemy prawdy
od Lenartowicza. Kiedy utru-
dzony siewca w wieku 36 lat
pod śmiertelnym tchnieniem
nauczycielskiej choroby za-
mknął oczy w Soden w obcej
Hesji, przyjaźni, poeta mazo-
wiecki, stały dostawca wie-
rszy do „Szkoły Polskiej” i
„Szkółki” napisał o tym wy-
czekiwany dniu nauczyciela
Estkowskiego: „W dniu tym
biedne niedugdy, bile, zahuka-
ne chłopię miało przywitac
ubogie dzieci, równie jak on
niegdyś trwożliwie, przygo-
rągę je słotczyką charakteru,
zamiatowaniem piękności nau-
ki, miało tych swoich młod-
szych braci ukołować i wy-
grozić im za poprzedników
surowe objęcie z nim. Co za
dzień szczęśliwy dla mło-
dzieńca marzącego o szczę-
ściu wszystkich”.

— He? — dziecko był
gluchawy — Mów, Zwierz-
czki! A czy ten kleryk?
— wskazał na nauczyciela.
— He? Na naukę? Do parafii!
— huknął jak na wygonie.

— Nauczyciel! — odhuknął
rządca.

— Maślanki! Maślanki!
Amen. — zawyrokował sta-
rzec.

Co myślał, co zrozumiał,
trudno wiedzieć. Wpół pokło-
niwszy się, obaj rozmówcy
odeszli śpiesznie.

— I na umyśle ma żdzieb-
ko, zęki rządca, wskazując
na czoło. Z młodym się pan

dogada. Dogadał się dogada.
Ale pewnie na polowaniu w
Cerekwicy został. Zjadł tam
wielki, Mieczarek jechał na
Jarocin z mlekiem i właśnie
rozpowiadał. A no panowie
Mielżyński, Taczanowski,
Bojanowski, panowie Mada-
liński, nawet stary hrabia
Gorzeński ze Smielowa i My-
cielscy z Dębna. I polityka
pewnie jakaś będzie, bo Flot-
well już wszystkim kościu w
gardle stoi. Przy spichrzu od
skolarz z Cerekwicy... on! Pan
coś widzę przybił. Może
sądziemy? Nie? A no, no.
Dzieci nas, Stablesko,
dobrze se żyją, a to, wiesz
pan, potem w nogi i w mózg
włazi.

Rozgoryczony, głodny, ale
zawzięty i twardy poszedł
Estkowski na wieś. Mrużył
oczy od słońca i od lez.

Oto widzimy go: idzie woj-
ciechowską ulicą, brama ka-
pelusz w ręce, a trzyma nitki
babiego lata snują się wokół
głowy, która nie doczeka się
własnej siwizny.

Popołudnie było słoneczne
i ciepłe. Szyły kopania. Pas-
te wozy posuwały się wolno,
smużąc się daleko w polu.
Słychać było śpiewanie po-
wodziście i tłumione przez
wiatr szuchy, co się podrywał
od Potarzyki.

Estkowski odgarnął babie
lato z głowy, a wraz z nim
gniew i żalost.

— A na co to, dziadziu,
kosę pocięcie?

— Poturkuję mam galantę.
Siadaj se panu na pińku.

— Nie, nie... Jaś jeno tak
w przechodzie. Nauczyciel tu
wasz... Dzieci uczyć.

— A gdzie tych dziecia-
rów ze dwie kopy. Widać we-
dle zsypano. Może tabaki? Mi-
ka? Pelasia!

— Ale gość poklepał dziadka
po ramieniu i poszedł dalej.
A za nim mały czarny chło-
pak.

I szli obaj od zagrody do
zagrody. Nauczyciel stał
przy miednicach, przy obór-
kach, przy studni, ciągnąc za
sob

KLEKSY NOWOROCZNE

Satyrę rytmikową według pomysłów kol. kol.: Ta-
deusza Małewskiego z Białejowic, pow. Skierniewice,
Alfonsa Gawrycha z Sochoty, Ludwika Gela z Dągo-
pola, woj. wrocławskie, Józefa Pawelskiego z Ko-
ścierzyny, G. E. ze Złazysznika, pow. Miedzyrzec.



LEKCJA GEOGRAFII
W ROKU 1999



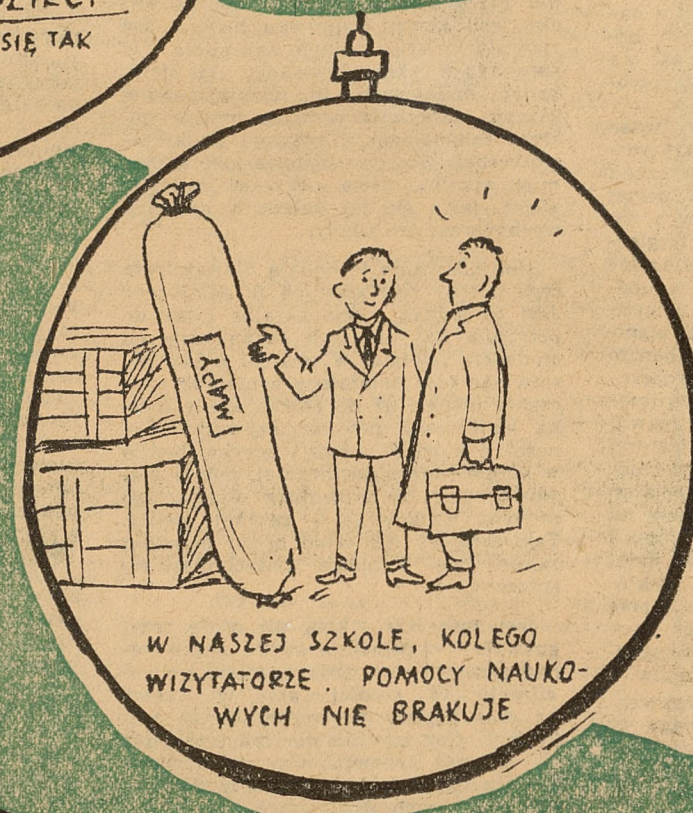
CHOINKA DLA DZIECI
- DAWNO NIE UBRAWIŁAM SIĘ TAK
JAK DZISIAJ



CHWILIOWO STRUGAJCIE DLA WPRAWY
W POWIETRZU, A Z CZASEM
POSTARAMY SIĘ DLA WAS
I O DESKI



PO VIII
PLENUM
NA... HISTORIE
KOLEGO! ODWAGI! NIE BÓJCIE
SIĘ, IŚĆ NA LEKCJĘ DO
VI KLASY



W NASZEJ SZKOLE, KOLEGO
WIZYTATORZE, POMOCY NAUKO-
WYCH NIE BRAKUJE



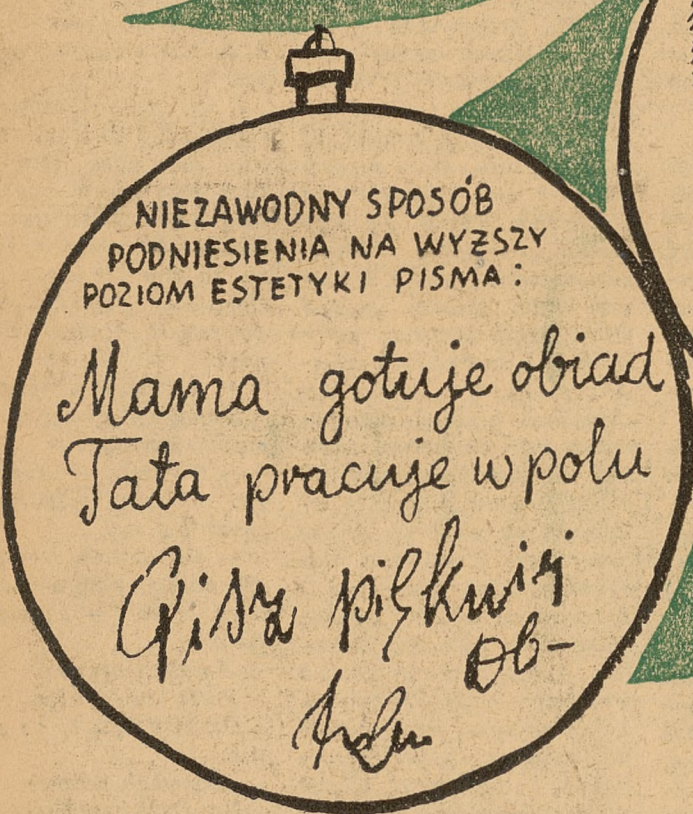
INTERESANT:
- PRZEPRASZAM, TO KRĘSLARNIA?
KIEROWNIK SZKOŁY:
- NIE, SZKOŁA. ZMIENIAM ROZKŁAD.
ŻEBY I PANU BOGU ŚWIECZKA
I DIABŁU OGAREK...



PROJEKT SZKOŁY ZA-
TWIERDZILIŚMY W
REKORDOWO KRÓTKIM
CZASIE... W NIESPELNA
TRZY LATA
BUDOWALISMY SZKO-
ŁĘ ZA DŁUGO,
CALE OSIEM
MIESIĘCY



- KOCHANIE, CZAS DO SZKOŁY. CZYŻEBYŚ
BYŁA CHORA?
- NIE, ALE MAM DZISIAJ WIZYTACJĘ



NIEZAWODNY SPOSÓB
PODNIESIENIA NA WYŻSZY
POZIOM ESTETYKI PISMA:

Mama gotuje obiad
Tata pracuje w polu
Gisza piłkarski ob-
jekt

Fraszki

TOAST NOWOROCZNY

Prostuje grzbiety nauczycieli...
Chciałby dla szkoły odnowy...
Pomóżcie mu zerwać wreszcie
szybkie... PODKO-WY.

KADROWCY

Zwalniali i przenosili
(znane wszystkim fakty).
Czas najwyższy — moi mili...
przenieść ich... ad acta.

MONOLOG PERSONALNIKA

Wobec kadr fachowych braku
dam (bo taka moja wola)
do szkół średnich — powszechników,
a magistrów — do przedszkola.

KARIEROWICZ W NIEDAWNEJ PRZESZŁOŚCI

Liceum ledwie zrobił,
dydaktykę zdał na raty.
Rok smutnie uczył sobie...
Dziś rządził wydziałem oświaty.

ZAPACH WŁADZY

Łatwo poznać, kto pachnie władzą,
bo go kadza.

(Fraszki według pomysłów Tomasza
Chwośki z Tarnowa, Zenona Kotłaka
z Kolbuszowej i Karola Duszy z Kra-
kowa).

Halo, halo, tu radiowa, nauczycielska służba
sprawozdawcza. Za chwilę rozpoczniemy tran-
smisję z lekcji rachunków w klasie drugiej a,
szkoły podstawowej nr 3 w Dolkach Małych.
Ponieważ do dzwonka mamy jeszcze jakieś
dwie minuty czasu, rozglądnijmy się po okolicy,
szkole, klasie i ludziach.

Dolki Małe nie są ułale male, a dolców
ułale nie ułale. Wreszcie, przeciwnie, sama
wzgórki i usypiska. Na jednym z takich wzgó-
rków stoi szkoła nr 3. Budynek, nie, raczej bu-
dynzek, jest ładny. Szkoła stoi w środku. Wo-
kół niej leżą Dolki Małe. Są one pagórkowate
i, jak już wspominałem, dolców w Dolkach nie
ma.

Wchodzi do szkoły. Uderzają mnie dwie rze-
czy: pedantyczna wprost czystość i... kawałek
tynku, który mi spada na głowę przy otwiera-
niu drzwi wejściowych. Opiaram rower o ścia-
nę hallu i udaję się długim korytarzem do kla-
sy. W czasie wakacji podobno remontowano
szkołę. Ściany odświeżone przybrały... to zna-
czy... ściany nie ułale, gdyż pokryte są różnego
rodzaju wykresami, zapisanymi arkuszami, wy-
cinankami, kolorowymi papierami, bibulkami
i jakimiś innymi dekoracjami, których nawet
nazwać nie umiem.

Jest tego dużo, bardzo, bardzo dużo. Wszys-
tko to wisi na ścianach. Tak jest. Na ścianach
chyba. Przypuszczać należy, że poza tym
wszystkim są ściany... Zwykle w tych miej-
scach bywają ściany... Są one, zapewne czyste...
Zresztą spytamy o to kogoś z miejscowych
w wolniejszej chwili.

Nie, proszę kolegów, nikogo pytać nie be-
dziemy, ściany są na pewno czyste, bo sufit
jest brudnawy... Wiemy z doświadczenia, że
jeśli sufit jest brudny, to ściany z reguły są
czyste. Tak jest. Młodzież siedzi w ławkach.
Słychać lekki szmer... to dzieci rozmawiają cze-
kając na dzwonek... Nauczycielka jest już
w klasie... Jest to młoda, przystojna, gustowna,
choć skromnie ubrana blondynka o niebieskich
jak chabry oczach, długich, ciemnych rzęsach.

Jej twarz, delikatny wykrój ust, przepiękne
dwa rzędy... tak jest, dwa rzędy... śnieżnobia-
łych zębów oraz przesyłczy...

Proszę kolegów, rozległa się dzwonek, dlatego
przerwywam opis nauczycielki, jakkolwiek zdaje
sobie sprawę z tego, że nie jestem w zgodzie
z zasadą frontem do człowieka. Trudno, za-
czynam się lekcją. Nauczycielka podnosi rękę.
W klasie zapada cisza. Opuściła rękę... Lekko
chrząka... Bierze ołówek... Uderza nim kilka-
krotnie w stoł... Odkłada ołówek... Robi krok
ku pierwszej ławce... Robi jeszcze jeden...
I jeszcze jeden... Jest blisko pierwszej ławki.

Lekcja wzorцова Z RACHUNKÓW

TRANSMISJA RADIOWA

Zbliża się jeszcze... jest coraz bliżej... Jest tuż
przy ławce. Szkoda, że tego nie ułale w gło-
śnikach. Jest to mistrzowskie realizowanie za-
sady: Bliżej dziecka... Tak, znajduje się ona
bardzo blisko dziecka siedzącego po prawej
stronie... Mały rudawy chłopczyna ma pełne
ufności oczy i pełne... bułki usta. Nauczyciel-
ka trąca go z lekką palcem i mówi melodyj-
nym głosem: „Nie jedz, bo się uławisz...” Ta
troška o dziecko, proszę kolegów... Troška
o dziecko jest częścią szerszego zagadnienia
znanego pod hasłem: troška o człowieka.

Tuż, w tej szkole, na tej lekcji widzimy
świetną realizację obu aktualnych haseł: „Tro-
ška o człowieka” i „Bliżej dziecka”. Teraz, na-
sza nauczycielka, ta ułale blondynka,
o pięknie zarysowanych ustach i... ale o tym
potem — poleca dzieciom wyjąć zeszyty. Uczy-
niwie czynią to bez większego zamieszania...
Nauczycielka chodzi między ławkami. Jest
bardzo blisko dzieci. Jest po prostu wśród nich.
Ale nie ogranicza się do tego. Podchodzi coraz
bliżej, bliżej dziecka i mówi metalicznym so-

pranem: „Masz brudne łapy, Wojtuś”. Wojtuś
opuszcza głowę. Nauczycielka wychodzi na środek
klasy. Tak jest na środek, zbliża się do
stołu. Nie, nie do stołu, tylko do liczydła...
Proszę kolegów, ona odsuwa estery galki...
Dzieci oczarowane patrzą na swoją wycho-
wańczynię z zapartym tchem. Nie, dziwnego,
każdy byłby oczarowany... Odsuwa znowu cze-
tery galki... i znowu cztery... i czwarty raz cze-
tery galki... W klasie jak makiem śiał. Nie, na
prawdę, ona jest ułale... Nauczycielka
podchodzi do tablicy. Ujmuję kredę. Tak, kre-
dę... Białą kredę... i pisze na tablicy: 4 razy
4 jest 16... Czyta głośno dwucyfrowym, skand-
ującym tonem: „Cztery... razy... cztery...
jest... szesnaście. Powtórzcie wszyscy!” —
zwraca się do dzieci. Klasa, jak jeden mąż,
powtarza zdrowym, jedynym chórem: „Styry...
razy... styry... jes... szesnaście”.

Nauczycielka, nie wiadomo dlaczego, każe
powtórzyć... „Styry... razy... styry... jes... se-
sznaście” — dźwięczy ponownie. Nauczycielka
zadiera głowę, proszę kolegów, Idzie bliżej
dzieci. Denerwuje się czegoś. Wydaje polecenie
ponownego powtórzenia... Nie, ona nie powinna
się denerwować. Nie powinna. To mogłoby ze-
psuć cały efekt. Wiemy z własnego doświad-
czenia, co mogą zrobić nerwy... Nie, nauczy-
cielka opanowuje się... Idzie jeszcze bliżej dzie-
ci... Ona wie, że zasada: „Bliżej dziecka” jest
wspaniałym wyjściem z sytuacji. Należy się
spodziewać, że teraz nastąpi mniej atrakcyjna
część lekcji. Wiemy doskonale, proszę kolegów,
że w naszej pracy jest wiele momentów żmud-
nych, szarych, nieefektywnych a jednak ko-
niecznych, dlatego więc tymczasowo pozostaw-
iam tę ułale nauczycielkę i podnoszę się
ze swego punktu obserwacyjnego i idę naprze-
ciw kierownikowi szkoły, który zbliża się szybkim
krokiem do mnie.

Na tym wyłączamy nasze mikrofony i zę-
namy miłych słuchaczy do następnej transmisji.
Mówił Wasz sprawozdawca Tomasz Chwośtek