POLSKA CZYTELNIA BIBLIOTEKA M. KRAKÓW

Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!

Głos Nauczycielski

CENTRALNY ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 3 Nakład 91.785 WARSZAWA, 13 STYCZNIA 1957 R. CENA 70 GR

Votum ufności dla nauczycieli

W ZWIĄZKU z wypadkami anarchistycznych wystąpień w niektórych miejscowościach przeciwko nauczycielom — rzekomo odpowiedzialnym za wypaczenia w ubiegłym okresie — pojawiła się skłonność do uogólnień w tej sprawie. Coraz częściej rozlegały się głosy o utraceniu przez nauczycieli zaufania w swoich środowiskach. Obawy te znalazły wyraz i na łamach naszego pisma, świadcząc chlubnie o docenianiu przez nauczycielstwo zaufania zdobytego w społeczeństwie. Troska nauczycielstwa o to, by nie utracić tego zaufania, jest najzupełniej zrozumiała — bez niego trudno wyobrazić sobie zarówno owocną pracę wśród młodzieży, jak i skuteczną działalność oświatowo-kulturalną wśród starszego społeczeństwa.

Sprawa upowszechnienia oświaty i kultury w szerokich masach ma dziś specjalną wagę — jest koniecznym warunkiem pomyślnego i właściwego przebiegania odbywającego się w naszym kraju procesu przeobrażeń. Ważne zadanie w tej dziedzinie ma do spełnienia nauczyciel. W tych warunkach osłabianie autorytetu nauczyciela godzi nie tylko w jego interesy, ale szkodzi żywotnym interesom narodowym. Nic więc dziwnego, że w świadomym swoich obowiązków nauczycielstwie wspomniane wyżej wypadki podważające jego autorytet budziły głębokie zaniepokojenie.

Dziś jesteśmy w tym szczęśliwym położeniu, że wypadki ujawnionego braku zaufania do nauczycieli możemy uznać za odosobnione przejawy aspołecznej postawy pewnej części społeczeństwa.

Akcja wyborcza ujawniła bowiem, że nauczycielstwo cieszy się na ogół wielkim zaufaniem w swoich środowiskach. Świadczy o tym fakt, że na listach kandydatów na posłów do sejmu znalazło się ponad sto nazwisk nauczycieli. A trzeba wziąć pod uwagę, że są to kandydaci wysuwani w znacznej większości przez teren. O rozmiarach tego zaufania w większym jeszcze stopniu świadczyłyby listy kandydatów zgłaszanych przez poszczególne środowiska przed dokonaniem wyboru przez komisje ustalające ostateczną listę. Zdarzały się wypadki, że w niektórych okręgach wyborczych zgłaszano prawie wyłącznie nauczycieli.

To zaufanie okazane nauczycielstwu w ważnym momencie, kiedy w społeczeństwie obudziły się wielkie nadzieje i kiedy oczekuje ono od nowego sejmu ważkich decyzji, jest najlepszym świadectwem autorytetu, jakim cieszy się nauczyciel w naszym społeczeństwie. Zobowiązuje to nie tylko naszych przyszłych posłów, ale całe nauczycielstwo. Żeby nie zawieść tego zaufania, musimy uświadomić sobie, czego poza spełnianiem naszych obowiązków zawodowych oczekuje od nas społeczeństwo. Nie popełnimy chyba błędu sądząc, że przede wszystkim aktywnej postawy w podjętych przez partię i rząd po VIII Plenum PZPR wysiłkach usunięcia wypaczeń i błędów ubiegłego okresu, w czuwaniu nad właściwym przebiegiem procesu demokratyzacji w naszym życiu politycznym, gospodarczym i kulturalnym, wreszcie w skutecznym przeciwstawianiu się próbom żywiołów reakcyjnych wyzyskiwania demokratycznych form naszego życia publicznego dla siania zamętu i hamowania rozbudowy ustroju socjalistycznego.

Przewidywana stosunkowo duża ilość posłów-nauczycieli w przyszłym sejmie pozwala mieć nadzieję, że sprawa oświaty i kultury będzie w dostatecznym stopniu uwzględniona w pracach podjętych przez nowy sejm. Mamy prawo wierzyć, że wiele spraw niecierpiących zwłoki, jak sprawa budownictwa szkolnego, właściwego przygotowania nauczycieli do zawodu, zapewnienia nauczycielstwu warunków bytu umożliwiających swobodną, twórczą pracę — znajdzie się w planie prac sejmu.

Nie wątpimy również, że na wokandzie spraw sejmowych znajdzie się problem ustroju szkolnego odpowiadającego potrzebom nowej struktury społecznej Polski.

Nauczycielstwo, a przede wszystkim jego organizacja zawodowa musi uczynić wszystko, co jest w jej mocy, by jak najlepiej uzbroić pod tym względem naszych posłów. Musi więc w krótkim stosunkowo czasie dokonać szeregu prac przygotowawczych, które dostarczą materiałów dla jak najwłaściwszego rozwiązania problemów szkolnictwa, oświaty i kultury. Temu celowi służyć będzie zjazd oświatowy i całokształt prac wydziału pedagogicznego ZNP.

TEOFIL WOJEŃSKI

Czesław Wycech

Rozwój życia społecznego w polskiej drodze do socjalizmu

NIE jest dziełem przypadku, że idea budowy ustroju socjalistycznego zaczęła przybierać realne kształty z chwilą rozwijania się masowych ruchów społecznych z ruchem robotniczym na czele. Dziś jasno zdajemy sobie sprawę z tego, że budowa nowego ustroju w wysokim stopniu zależy od aktywnego udziału robotników, chłopów i inteligencji. Tej słusznej teorii w ubiegłym dwunastoleciu nie towarzyszyła jednak odpowiednia praktyka.

Ruch robotniczy i ruch ludowy w ciągu kilkudziesięciu lat pracy i walki w ustroju kapitalistycznym stworzyły wiele organizacji i instytucji politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturalno-oświatowych. Olbrzymia większość z nich posiadała duże zasługi w walce o postęp społeczny w Polsce; w tych robotniczych i chłopskich organizacjach i instytucjach wychowało się wielu działaczy, którzy dziś zajmują odpowiedzialne stanowiska w naszym państwie. I oto organizacje i instytucje, które miały duże zasługi na etapie rewolucji burżuazyjno-demokratycznej — nie zostały wciągnięte do pracy i walki w drugim etapie — w etapie walki o ustrój socjalistyczny. Powstała bowiem u nas fałszywa i szkodliwa teoria, że olbrzymią większość organizacji i instytucji z poprzedniego okresu należy zniszczyć i dopiero na ich gruzach, na ruinach rozpocząć budowę nowego i lepszego jutra. Rozpoczął się okres likwidowania lub ograniczania działalności dawnych organizacji społecznych. W miastach, osadach i wsiach zamierało życie społeczne, a w miejsce dawnego działacza społecznego, pracującego z poświęceniem i ofiarnością, zjawił się nowy typ etatowego pracownika społecznego, który w imieniu państwa lub zbiurokratyzowanej organizacji społecznej podejmował dzieło aktywizacji mas społecznych. Powstawała paradoksalna sytuacja — dawni, zasłużeni działacze społeczni, często o wysokich kwalifikacjach i dużym doświadczeniu zostali odsunięci, a instytucje państwowe lub zbiurokratyzowane organizacje społeczne wysyłały w teren słabo przygotowanych i mało doświadczonych zawodowych działaczy celem aktywizowania dołów. Mieli oni zadanie budzenia zgasłego i zamarłego życia. Oczywiście wyniki tej akcji były nikłe.

Dziś, po wielkim przełomie polskiego Października zachodzi potrzeba rozbudowy i ożywienia życia społecznego w kraju. W zmienionych warunkach nie wszystkie organizacje, instytucje czy formy pracy winny być odbudowywane. Budowa nowego ustroju wymaga stworzenia warunków dla rozwoju życia społecznego. Uchwały VIII Plenum oraz szereg decyzji późniejszych wskazują, że budowę socjalizmu w polskich warunkach rozpoczynamy od odbudowy i ożywienia życia społecznego w naszym kraju. W tym kierunku należy świadomie iść dalej.

W ORGANIZACJI naszego systemu politycznego zaszły poważne zmiany i rysują się nowe tendencje rozwojowe. Za przykładem stosunków panujących w Związku Radzieckim szliśmy w kierunku zachowania jednej istniejącej partii robotniczej i jednoczesnego zamierania aż do całkowitej likwidacji pozostałych stronnictw. Zmierzaliśmy w Polsce, może tylko w tempie wolniejszym, w tym samym kierunku, co Rumunia, Jugosławia, Albania, Węgry, gdzie działają już tylko partie robotnicze; pozostałe stronnictwa przestały istnieć. Ale i u nas Zjednoczone Stronnictwo Ludowe i Stronnictwo Demokratyczne były ograniczane w swej działalności — weszły na drogę, którą określa się mianem likwidatorstwa.

Już na XX Zjeździe KPZR zaczęto mówić o polskiej drodze do socjalizmu, o polskim systemie wielopartyjnym. Na VIII Plenum mówi się o samodzielnych stronnictwach — Zjednoczonym Stronnictwie Ludowym i Stronnictwie Demokratycznym, a nie o pomocnikach PZPR. Po VIII Plenum powstają komisje porozumiewawcze stronnictw politycznych. W dniu 10 grudnia ub. r. została ogłoszona deklaracja o zasadach współpracy między PZPR i ZSL. W Polsce, poszukującej nowych dróg w budowaniu ustroju socjalistycznego, wchodzimy na drogę tworzenia nowego modelu politycznego. Samodzielność partii nie wyklucza kwestii przewodnictwa klasy robotniczej i jej partii. Stoi przed nami sprawa ukształtowania wzajemnych stosunków międzypartyjnych na nowych zasadach.

NASTĘPNA kwestia — to zagadnienie rozwoju samorządu. Wchodzi w życie ustawa o radach robotniczych. Odezwa Frontu Jedności Narodu z grudnia 1956 r. mówi o rozwoju samorządu chłopskiego, odpowiedzialnego za rozwój produkcji rolniczej i poprawę warunków życiowych i kulturalnych wsi. Powstaje Związek Rolników, jako samorządna chłopska organizacja społeczna, której państwo ludowe ma przekazać szereg zadań dotychczas wykonywanych przez administrację państwową. Na podstawie doświadczeń wielu dziesiątków lat dochodzimy do wniosku, że organizacja społeczna będzie lepiej wykonywała swe zadania aniżeli organa państwowe.

Ożywiają swą działalność organizacje samorządowe rzemieślnicze. Trzeba rozważyć kwestię, czy nie należałoby przekazać szeregu uprawnień organów państwowych w ręce samorządnych organizacji inżynierskich, adwokackich, lekarskich i innych, mających doniosłe znaczenie dla życia społeczeństwa.

W związku z tym należy przeanalizować sprawę podziału zadań między organami państwowymi a samorządnymi organizacjami społecznymi o charakterze publicznym. Sądzę, że należałoby przeanalizować sprawę przeniesienia doświadczeń samorządu terytorialnego na grunt działalności rad narodowych.

NASZA Konstytucja odróżnia dwie formy socjalistycznej własności — państwową i spółdzielczą. Praktyka dotychczasowa niesłusznie zmierzała w kierunku ograniczania działalności spółdzielczości w wielu działach gospodarki narodowej, a ponadto wypaczała ideę samorządu spółdzielczego. Spółdzielczość przestała być ruchem społecznym, stała się formą zarządzania gospodarką narodową zbliżoną do państwowej, co obniżyło społeczno-wychowawczą wartość w zakresie społecznego wychowania mas. Od wielu lat, a w szczególności po VIII Plenum wzrasta społeczno-gospodarcze znaczenie ruchu spółdzielczego. W szczególności musimy nawiązać do tradycji spółdzielczości rolniczej, rozszerzyć jej różnokierunkową działalność, gdyż ona odegra zasadniczą rolę w socjalistycznej przebudowie wsi.

Braki organizacyjno-techniczne indywidualnego gospodarstwa chłopskiego winny być uzupełniane rozwojem różnych form spółdzielczości, które w długim procesie rozwojowym doprowadzą chłopa do zespołowej gospodarki rolnej. Dalej spółdzielczość winna odgrywać dużą rolę w drobnej wytwórczości. Jednakże należy stworzyć znacznie pomyślniejsze warunki dla rozwoju samorządu spółdzielczego, jako czynnika organicznie związanego z działalnością gospodarczą spółdzielni.

TROSKA o polską drogę do socjalizmu winna się również wyrażać rozbudową naszego życia stowarzyszeniowego. Organizacje społeczne w wielu wypadkach znacznie lepiej orientują się w potrzebach ludności aniżeli organa państwowe.

Dla przykładu podaję, że świetlice wiejskie prowadzone dawniej przez organizacje chłopskie lepiej wykonywały zadania kulturalno-oświatowe aniżeli powstałe od paru lat państwowe świetlice na wsi. Organizacje społeczne, skupiające poszczególne jednostki według osobistych zainteresowań i na zasadzie dobrowolności mają większe możliwości ożywienia twórczości i energii społecznej, tkwiącej w poszczególnych osobnikach szerokiego ogółu społeczeństwa, niż organa władzy państwowej. Dlatego państwo ludowe winno popierać rozwój wszelakiego rodzaju organizacji społecznych, jak organizacji młodzieżowych, kobiecych, kulturalno-oświatowych, naukowych, artystycznych, ideowo-wychowawczych, opiekuńczych i innych. O bogactwie i twórczości kulturalnej danego narodu świadczy nie ilość organów państwowych i jakość jego funkcjonariuszy, lecz żywość ruchu społeczno-kulturalnego. Organizacje winny mieć zagwarantowany samorząd wewnętrzny.

Dyskusje i zabiegi w poszczególnych środowiskach społecznych wokół wznowienia działalności organizacji i instytucji społecznych należy uznać za objaw pocieszający. Oczywiście chodzi tu o odbudowę **naprawdę społecznych instytucji i organizacji**, gdyż wiele istniejących u nas organizacji społecznych również zostało zbiurokratyzowanych.

Zadanie decyzji w tych sprawach podejmuje powołana ostatnio Międzypartyjna Komisja Koordynacyjna dla wznowienia działalności organizacji społecznych.

SZEROKI rozwój form działalności społecznej nie może zwolnić państwa i jego organów od wielkich zadań wobec zaspokajania potrzeb gospodarczych i oświatowo-kulturalnych całego społeczeństwa.

Organa państwowe obok swej roli inicjującej, koordynującej i nadzorującej, oprócz niesienia pomocy materialnej ruchowi społecznemu, winny nadal prowadzić bezpośrednią różnokierunkową działalność w podstawowych dziedzinach naszego życia społeczno-gospodarczego i kulturalno-oświatowego.

Główne problemy reformy szkolnej we Francji

Prof. dr Bogdan Suchodolski

TRWAJĄCA od lat dyskusja nad zasadniczą reformą szkolnictwa francuskiego weszła ostatnio w fazę decydującą. Ministerstwo Oświaty opracowało projekt reformy, który przedłożyło parlamentowi do zatwierdzenia. Ze względu na szczególną aktualność u nas problematyki reformy ustroju szkolnego pragniemy nieco dokładniej poinformować opinię nauczycielską o dyskusjach i projektach francuskich.

Struktura szkolnictwa francuskiego zachowała aż po dzień dzisiejszy wszystkie zasadnicze cechy tego systemu oświatowego, jaki ukształtował się w wieku XIX w społeczeństwach burżuazyjnych. W szkolnictwie tym zachowuje się zasadniczą przepaść między powszechnym kształceniem początkowym a elitarną szkołą średnią ogólnokształcącą, zachowuje się uprzywilejowanie drogi kształcenia ogólnego w zestawieniu z zawodowym, wykształcenia klasycznego w zestawieniu z realnym. Oto kilka liczb charakteryzujących istniejący stan rzeczy. W zasadzie ośmioletnia szkoła początkowa obejmowała w roku 1952 — 3.700.000 dzieci. Drogi kształcenia średniego i wyższego stały otworem tylko dla tych dzieci, które po pięciu latach szkoły początkowej, a więc w jedenastym roku życia, złożyły pomyślnie egzamin wstępny bądź to do liceów, bądź do kolegiów zawodowych. Statystyka wskazuje, iż w roku 1952 kształciło się w liceach 341.000 młodzieży, a w kolegiach zawodowych 100.000. Dzieci, które pozostały w szkole początkowej aż do jej ukończenia, miały przed sobą już tylko możliwości szkoły dokształcającej oraz niższych typów szkół zawodowych. Szkoły wyższe przyjmowały 145.000 młodzieży, co stanowi zaledwie jedną trzecią kontyngentu młodzieży wstępującej do I klasy szkół średnich.

O klasowym charakterze takiego ustroju szkolnego pouczają liczby ujawnione ostatnio w dokumentach oficjalnych. Oto np. tylko 20 proc. dzieci robotników i tylko 12 proc. dzieci chłopów dostaje się do szkoły średniej, podczas gdy 85 proc. dzieci burżuazji, wysokich urzędników i inteligencji z wolnych zawodów kształci się na szczeblu średnim. Wskazany procent dzieci robotniczych i chłopskich ulega znacznemu obniżeniu na wyższych szczeblach kształcenia średniego. Bardzo znamiennym jest inny wskaźnik. Oto tylko 2 proc. dzieci, które ukończyły szkołę początkową ośmioletnią (które nie porzuciły jej w 11 roku życia), kształci się dalej systematycznie na szczeblu średnim; cała reszta, to znaczy właściwie niemal wszyscy absolwenci szkoły początkowej kierują się do pracy lub na kursy krótkoterminowe. W szkołach wyższych odsetek studentów pochodzenia robotniczego wynosi 3 proc., a pochodzenia chłopskiego 4 proc. Wskazuje się na to w oficjalnym dokumencie uzasadniającym potrzebę reformy całego systemu szkolnego.

W JAKIM kierunku idzie reforma? Projekty jej opracowywane były od dawna. Jeszcze w okresie okupacji, w organizacjach ruchu oporu, i następnie w pierwszych latach po wyzwoleniu, postulowano zasadniczą przebudowę ustroju szkolnego we Francji. Szczególne zasługi położył w tym zakresie Paul Langevin, a po jego śmierci w grudniu 1946 r., Henri Wallon. Pedagogiczny dorobek tego zespołu, bronionego na arenie politycznej przez francuską partię komunistyczną, stał się podstawą projektów współczesnych.

Przewidywały one przedłużenie obowiązku szkolnego dla wszystkich do 18 roku życia. Okres ten miał być podzielony na trzy cykle. Cykl pierwszy miał objąć dzieci w wieku lat 3—11, przy czym obowiązek szkolny miałby się zaczynać w szóstym roku życia. Cykl drugi, czteroletni miał obejmować wszystkie dzieci w wieku 11—15 lat; zadaniem tego cyklu miała być „orientacja". Wreszcie cykl trzeci obejmujący lata 15—18 miałby mieć charakter „determinacji", to znaczy przesądzałby o określonej drodze zawodowej w najbliższej lub dalszej przyszłości. Szczebel ten rozgałęziałby się na drogę studiów teoretycznych, drogę studiów szkolno-zawodowych i drogę studiów praktyczno-zawodowych. Powyżej 18 roku życia miały się zaczynać studia wyższe; przewidywało się utworzenie specjalnego kształcenia wstępnego, które powinno ułatwiać właściwe studia wyższe.

Projekt ten nie został jednak przyjęty przez czynniki rządowe. Minister Oświaty przedłożył parlamentowi projekt znacznie mniej radykalny. Jego główne elementy są następujące. Obowiązek szkolny przedłuża się do lat 16. Będzie on realizowany w następujący sposób. Pierwszym szczeblem jest szkoła początkowa pięcioletnia; drugim ma być szkoła dwuletnia, której rok pierwszy ma program wspólny, a rok następny już różnicowany ze względu na zadania orientacyjne, które szkoła ta ma pełnić. Cykl trzeci rozgałęzia się na trzy drogi zasadnicze: pierwszą stanowi zamknięcie edukacji szkolnej dla tych dzieci, które nie zamierzają uczyć się dalej po wyjściu z lat obowiązku szkolnego, druga przewiduje bądź to krótki cykl kształcenia ogólnego, bądź to krótkie kształcenie zawodowe i ogólne, trzecia — ma prowadzić do studiów wyższych; przewiduje się tu różne rozgałęzienia liceów zależnie od proporcji, którą w programach nauczania zajmują poszczególne przedmioty.

JAKIE palące problemy systemu oświatowego we Francji obiecuje rozwiązać powyższy projekt reformy? Wedle urzędowego uzasadnienia reforma stanowić ma ważny krok na drodze wiodącej ku upowszechnieniu wykształcenia, ku jego demokratyzacji i ku jego dostosowaniu do potrzeb społecznych i indywidualnych. Projekt bierze pod uwagę żywiołowy wzrost dążeń do kształcenia się powyżej lat obowiązku szkolnego: gdy przed rokiem 1914 zaledwie 2—3% dzieci kształciło się dalej po wyjściu z lat obowiązku szkolnego, to procent ten wzrósł do 7,5 przed wojną ostatnią, a obecnie przekracza on 25%. Procent ten byłby nawet jeszcze wyższy, gdyby szkoły stopnia średniego były zdolne do przyjęcia wszystkich dzieci zgłaszających się do nich.

Ten napór jest zbieżny z rosnącym zapotrzebowaniem życia społeczno-gospodarczego na kadry o przygotowaniu średnim i wyższym. Czynniki kompetentne wskazują, iż Francja potrzebuje dwa razy tyle inżynierów i trzy razy tyle techników, ile posiada obecnie. Także i w innych zawodach ujawniają się niedobory. Francja nie ma dostatecznej liczby lekarzy, architektów, nauczycieli, pracowników przemysłu i handlu, rolnictwa. W uzasadnieniu projektu reformy kładzie się silny nacisk na fakt, iż w najbliższej przyszłości należy się spodziewać coraz szybszego wzrostu zapotrzebowań na pracowników o przygotowaniu średnim i wyższym, coraz szybszego zmniejszania się zapotrzebowań na pracowników niewykwalifikowanych lub mających niższe przygotowanie zawodowe. Już obecnie w najbardziej nowoczesnych zakładach przemysłowych świata, wykorzystujących energię atomową i zautomatyzowanych, 40% personelu musi mieć dyplomy inżynierów lub techników.

Przewidywania te wskazują, iż upowszechnienie wykształcenia na szczeblu średnim stanowi dziś główny problem reformy szkolnej mającej służyć przyszłości. Z tej racji autorzy projektu bronią zasady przedłużenia obowiązku szkolnego do 16 roku życia, jak również i perspektyw dalszego dokształcania. W specjalnym aneksie do projektu rozporządzenia mowa jest o potrzebie „stałego poszkolnego kształcenia" dla wszystkich. Podkreślając szybką zmienność cywilizacji współczesnej, a zwłaszcza szybkie postępy nauk i gwałtowne przemiany techniki, autorzy projektu wskazują, iż „wszelkie zdobyte w uczelniach dyplomy winny być traktowane jako początek dalszego kształcenia się, a nie jako jego zakończenie".

Równocześnie z upowszechnieniem oświaty, które ma być osiągane przez przedłużenie lat obowiązku szkolnego, rozbudowę wykształcenia na szczeblu średnim i organizację oświaty poszkolnej, autorzy projektu obiecują dokonanie znacznego postępu w zakresie demokratyzacji szkolnictwa francuskiego. Ma się to stać — zdaniem projektodawców — dzięki zniesieniu dotychczasowego dualizmu szkolnego, polegającego na tym, iż kandydaci do szkoły średniej ogólnokształcącej musieli opuszczać szkołę początkową w 11 roku życia. Wprowadzenie dwuletniej obowiązkowej dla wszystkich szkoły średniej niższej przedłuża o dwa lata okres wspólnego nauczania wszystkich dzieci i przesuwa o dwa lata, tj. na rok 13, termin decyzji o drogach dalszego kształcenia.

Projekt stwierdza, iż żadne egzaminy — ani wstępne, ani przejściowe — nie mogą mieć miejsca przed 13 rokiem życia dziecka; ewentualny egzamin końcowy w szkole średniej niższej (nie jest jeszcze pewne, czy będzie on istniał) ma być jedynie elementem dodatkowym do opinii, jaką uczeń uzyskał w ciągu dwuletniego pobytu w szkole. Opinia ta powinna — wedle intencji projektu — mieć wyraźny charakter orientujący, dzięki czemu wybór dalszej drogi kształcenia powinien być ułatwiony.

Wprowadzenie tej dwuletniej szkoły średniej niższej (école moyenne) przyczyni się — zdaniem projektodawców — do przełamania elitarnego monopolu liceów, które dotychczas rekrutowały swych uczniów w 11 roku życia, zapewni możliwość dostępu do szkoły średniej większej liczbie zdolnej młodzieży.

Wreszcie twórcy projektu mają nadzieję, iż nowy system szkolny będzie lepiej dostosowany do potrzeb narodu i upodobań jednostki. Ma to być osiągnięte przez zwiększenie elastyczności programowej już w szóstym, a zwłaszcza w siódmym roku nauczania (tj. w niższej szkole średniej), a następnie przez jeszcze bogatsze możliwości bifurkacyjne, które otwierać się będą przed młodzieżą w 13 roku życia. W zasadzie wyróżnia się trzy poziomy wykształcenia ogólnego i zawodowego jakie mają być realizowane we współczesnym społeczeństwie. Poziom podstawowy ma być realizowany dzięki szkołom opierającym się

(Dokończenie na str. 2)

Szkoła Podstawowa w Działoszynie, pow. Wieluń — kol. Alicja Grochowska prowadzi lekcję poglądową z języka polskiego w klasie I. Lekcji przysłuchują się młodzi koledzy uczący w tej szkole. Foto: Cz. Górski.

Prezydium ZG ZNP

MIJA już drugi miesiąc od plenum ZG ZNP, które wybrało nowe prezydium i postawiło przed nim najpilniejsze i najbliższe zadania do wykonania.

Szeroki ogół nauczycielstwa związkowego dużo oczekuje od nowoobranego prezydium. Odnowa Związku nie dokona się w ciągu najbliższych tygodni ani nawet miesięcy. Wymaga ona dużego wysiłku, taktu, rozwagi, a przede wszystkim czasu. I to nie tylko od prezydium, ale od wszystkich ogniw organizacyjnych Związku. Samo przygotowanie ogólnopolskiej narady oświatowej i Zjazdu Delegatów, które zadecydują ostatecznie o strukturze Związku, uchwalą statut, dokonają wyboru władz, jest zadaniem bardzo trudnym i wymagającym poważnego wysiłku. Jeśli do tego dodamy aktualne, bieżące sprawy związane z reorganizacją prac w Zarządzie Głównym, opracowanie planu działania w dziedzinie spraw bytowych nauczycieli, nauczania religii i utrzymania kontaktu z terenowymi organizacjami Związku, nie licząc ciągłych interwencji — to będziemy mieć w przybliżeniu obraz prac prezydium Zarządu Głównego.

Prezydium pracuje zespołowo, stale i systematycznie. Ostatnie posiedzenie odbyte 2 stycznia br. uchwaliło szereg wniosków.

W sprawie Zjazdu Oświatowego postanowiono, by zarządy okręgowe ZNP powołały Okręgowe Komisje Zjazdu Oświatowego i wzięły udział w jego pracach przygotowawczych. Opracowane przez prezydium instrukcje w sprawie trybu powoływania tych komisji oraz form ich działalności zostaną przesłane do zarządów okręgowych.

Po wysłuchaniu sprawozdania kol. Rajkiewicza z jego pobytu na Węgrzech postanowiono wysłać list do premiera węgierskiego Kadara z zaproszeniem prof. Lukácsa do Polski. Zaproszenie to zapoczątkuje kontakty ZNP z organizacjami zagranicznymi. Powołano równocześnie komisję współpracy międzynarodowej. W skład jej weszli: przewodniczący kol. Wojeński oraz członkowie kol. kol.: Rajkiewicz (sekretarz), Maj, Kwiatkowski, Tułodziecki, Bukowski, Suchecki i Korniszewski. W związku z powołaniem komisji postanowiono wydawać w języku francuskim i rosyjskim biuletyn w sprawach oświatowych i związkowych informujący zagraniczne organizacje nauczycielskie.

Prezydium postanowiło zawiadomić FISE o śmierci kol. Kuroczki, który był delegatem do FISE i o wyznaczeniu nowego delegata w osobie prezesa ZNP kol. Wojeńskiego. Podjęto również uchwałę w sprawie nawiązania kontaktu z UNESCO i innymi organizacjami oświatowymi.

W sprawach ściśle organizacyjnych opracowano tymczasową instrukcję o powoływaniu komórek organizacyjnych ZNP, którą otrzymają zarządy okręgowe i oddziałów powiatowych.

Dotychczasowe wydziały: finansowo-budżetowy, agend i majątków ZNP połączono w jeden wydział finansowo-gospodarczy, którego kierownikiem został kol. Gajewski, a zastępcą kol. Sroka. Wydział k.o. został przemianowany na wydział pracy społecznej. Kierownikiem tego wydziału jest kol. Polkowski, zastępcą kol. Witkowska. Ze względu na wagę, jaką przywiązuje prezydium do zaniedbanych dotąd prac pedagogicznych, wydział szkolno-pedagogiczny, który miał bardzo wąski zakres działalności, został przemianowany na wydział pedagogiczny, włączono do niego bibliotekę przy Zarządzie Głównym, a kierownictwo wydziału powierzono kol. Malareckiemu. Ze względu na to, że kol. Podkowina została wybrana sekretarzem TWP, powołano na stanowisko kier. wydziału organizacyjnego kol. Pola a na zastępcę kol. Makowskiego.

Dla zaktywizowania młodych nauczycieli i włączenia ich w większym niż dotąd stopniu do prac związkowych postanowiono poprzeć ruch młodych nauczycieli dążących do tworzenia klubów młodego nauczyciela przy komórkach organizacyjnych ZNP.

Prezydium powołało przy Zarządzie Głównym komisję repatriacyjną dla powracających do kraju nauczycieli.

Wiele uwagi poświęcono zjazdowi oświatowemu. Poszczególne komisje, w których skład wchodzą wybitni fachowcy, pracują systematycznie i mają już wiele cennego materiału.

Największą aktywność przejawia komisja administracyjna, która opracowany dotychczas materiał przesłała Ministerstwu Oświaty.

Główne problemy reformy szkolnej we Francji

(Dokończenie ze str. 1)

na dwuletniej szkole średniej niższej i zatrzymującym uczniów aż do ukończenia lat obowiązku szkolnego tzn. przez trzy lata. Miałyby to być „szkoły praktyczne" łączące w pewien sposób kształcenie ogólne z przygotowaniem zawodowym. Poziom średni ma być realizowany dzięki ogólnokształcącym i zawodowym kolegiom opierającym się również na niższej szkole średniej, a poziom wyższy dzięki liceom i uczelniom wyższym.

W TEJ adaptacji do różnorakich potrzeb autorzy kładą nacisk bardzo silny na wykształcenie ogólne. Przewidywania dotyczące ewolucji struktury zawodowej pozwalają się spodziewać — zdaniem twórców projektu, opierających się na badaniach specjalistów, iż już w najbliższym czasie zaznaczy się nie tylko spadek w zakresie zawodów rolniczych, ale również i w zakresie zawodów przemysłowych; wzrośnie natomiast liczba zatrudnionych w tzw. trzecim sektorze, to znaczy w zawodach wolnych, administracji, służbie społecznej i oświatowej, usługach itd.—w tych dziedzinach pracować będzie ok. 60% wszystkich zatrudnionych. Wszystkie te różnorodne zawody wymagają — jak stwierdza projekt — przede wszystkim „głębszego wykształcenia humanistycznego" niż to, które dawano dotychczas w niewystarczającej postaci. Oczywiście charakter i zakres tego wykształcenia ogólnego będzie różnorodny w zależności od poziomu pracy zawodowej, do której szkoła ma przygotowywać. Obszerny i trudny w liceach program będzie malał w innych typach szkół; ale nawet dla młodzieży mającej podejmować pracę w okresie 16—18 lat ma on być jasno określony.

Doniosłość wykształcenia ogólnego uzasadniana jest nie tylko liczebnym wzrostem zawodów wolnych i usługowych; uzasadniana jest ona dla ogółu młodzieży względami zasadniczymi. Wszelkie wychowanie — stwierdza się w oficjalnym projekcie — winno w sposób ogólny kształcić człowieka, zanim się stanie wychowaniem specjalnym i zawodowym. Tylko dzięki temu bowiem specjalista będzie mógł się wyzwolić z rutyny swego zajęcia, zapanować nad narzędziami, którymi się posługuje, przystosować się do przemian społecznych i ekonomicznych. Bernard Shaw stwierdzając kiedyś, że różnica między specjalistą a filozofem polega na tym, iż pierwszy wie wszystko o niczym, a drugi nie wie nic o wszystkim, powiedział, że kultura bytuje pomiędzy tymi krańcowościami. Zgodnie z tym twórcy projektu głoszą przekonanie, iż podczas gdy wykształcenie zawodowe przygotowuje człowieka do zajęć produkcyjnych, wykształcenie ogólne przygotowuje go do odpowiedzialności społecznej i rodzinnej oraz rozwija umiejętność lepszego życia poza pracą.

Projekt, analizując treść wykształcenia ogólnego, podkreśla konieczność dostosowania go do współczesności. Z tej konieczności wyciąga się kilka wniosków. Po pierwsze należy zmierzać do tego, by co najmniej jeden język obcy był znany każdemu obywatelowi. Z tej racji w niższej szkole średniej wprowadza się nauczanie języka obcego. Po wtóre należy przekształcić nauczanie historii tak, aby uczniowie mogli rozumieć lepiej świat współczesny oraz współzależności dziejowe różnych narodów. Po trzecie nauczanie geografii powinno stracić wyłącznie pamięciowy charakter i stać się narzędziem rozumienia społecznej i gospodarczej ewolucji świata, kraju i regionu... Wreszcie, korzystając z rozwoju teatru, radia i telewizji należy znacznie rozwinąć zakres wychowania estetycznego.

TAKIE są główne zasady projektu, który wchodzi w życie, i takie są związane z nim nadzieje jego twórców. Co sądzi o tym opinia publiczna, a zwłaszcza opinia pedagogów? Zdania są oczywiście podzielone. Wspomnimy o przeciwnikach, bo w tej walce wychodzą na jaw sprawy zasadnicze.

Obóz konserwatywny atakuje reformę za to, iż obcina ona dwie najniższe klasy liceum i że w ten sposób zadaje ona cios szkole, która stanowiła od wieków chlubę Francji, szkole, która przygotowywała jej elitę. Obrona wieloletniej, elitarnej szkoły średniej wydaje się w tym obozie obroną kultury francuskiej. Argumenty, które padają, mają wiele wspólnego z argumentacją obrońców 8-letniego gimnazjum u nas w początkowych latach okresu dwudziestolecia międzywojennego.

Obóz postępowy atakuje kompromisowość reformy. Dwuletnia szkoła średnia niższa nie spełnia — zdaniem tego obozu — zadań, które powinny być spełnione. Przede wszystkim dlatego, iż wydłuża ona jedynie do 13 roku życia kształcenie powszechne, wspólne dla wszystkich dzieci; po wtóre dlatego, iż różnicowanie programu w drugiej klasie tej szkoły, a więc w ciągu jednego roku, stanowi zbyt wątłą podstawę dla rzeczywistego „orientowania" uczniów co do ich dalszych losów szkolnych i życiowych. Największy jednak niepokój rodzi się stąd, iż zachodzi niebezpieczeństwo, że owa dwuletnia szkoła średnia niższa stanie się w niektórych przypadkach po prostu zamaskowanymi klasami niższymi liceum, co przekreśli nawet to skromne znaczenie społeczne, jakie reforma mogłaby mieć.

DYSKUSJE i walki, jakie jeszcze długo toczyć się będą we Francji na temat zasadniczej reorganizacji systemu szkolnego, są dla nas bardzo pouczające.

Zasadniczym problemem Francji jest problem przezwyciężenia dualizmu szkoły początkowej i szkoły średniej, problem zmiany klasowego składu uczniów liceów i uniwersytetów. Gdy z tymi wskaźnikami, które cytowaliśmy na wstępie artykułu, zestawimy liczby obrazujące społeczne przemiany w naszym systemie szkolnym, przekonamy się, o ile dalej jesteśmy niż Francja na historycznej drodze rozwoju szkolnictwa. Jednolitość naszego systemu szkolnego oraz jego demokratyzacja stanowią wielkie historyczne osiągnięcia. Polityka oświatowa Polski Ludowej stworzyła zupełnie nowy okres w dziejach naszej oświaty. Skok, jaki został dokonany we wskazanych zakresach, oznacza likwidację tej problematyki, z którą musi sobie teraz radzić jeszcze wiele innych krajów.

Natomiast powstają u nas jako szczególnie ostre i pilne zagadnienia inne. Są to zagadnienia kształcenia powszechnego na szczeblu średnim. W tym zakresie dyskusje i rozwiązania francuskie są dla nas bardzo interesujące, ponieważ wysuwają one na czoło kwestie wielorakości dróg kształcenia na tym szczeblu. Przez długi czas istniały u nas przekonania, iż jednakowość wykształcenia średniego nie powinna być naruszana. Był to jeden z czynników przeładowania programów i niedostosowania szkoły do różnic indywidualnych uzdolnień. System francuski idzie w innym kierunku. Uznaje i rozbudowuje wielką różnorodność programową wykształcenia ogólnego przy zachowaniu jego zasadniczej równowartościowości. Podjęcie u nas dyskusji na ten temat wydaje się bardzo pożądane. Dyskusja ta musiałaby oczywiście wykroczyć poza kwestie różnicowania programu szkoły ogólnokształcącej i rozciągnąć problematykę wielorakości i równowartościowości dróg wykształcenia także i na szkolnictwo zawodowe.

SYSTEM francuski może być dla nas również czynnikiem bardzo pobudzającej dyskusji, gdy chodzi o zagadnienie kształcenia elity. W społeczeństwach klasowych kształcenie elity jest równoznaczne z utrzymywaniem panującej klasy; walka z zasadą kształcenia elity jest w tych warunkach słuszną demokratyczną walką o kształcenie mas. Ale w społeczeństwach, które obaliły klasowe różnice, w społeczeństwach, w których dostęp do wszystkich szczebli wykształcenia jest otwarty dla wszystkich, sprawa kształcenia elity przedstawia się inaczej. Trzeba stwierdzić, iż nie chcieliśmy widzieć u nas tego problemu, jako problemu obarczonego złą tradycją. Ale przecież w praktyce stosowaliśmy nieuchronne zresztą zabiegi selekcyjne na średnim i wyższym szczeblu szkoły. Dlaczego nie mielibyśmy w sposób świadomy i racjonalny stawiać tego problemu, który rozwiązujemy dość przypadkowo w praktyce? Wydaje się, iż jest czas, aby podjąć go w całej rozciągłości.

Jakie zmiany i na jakich szczeblach szkolnych należałoby poczynić, aby zagwarantować jak najlepsze przygotowanie elity? Pytanie to musi w równej mierze dotyczyć szkoły średniej, co i szkoły wyższej, jak również i kształcenia na poziomie powyżej szkolnictwa wyższego. Ta ostatnia sprawa jest — wobec zastrzeżeń, jakie budzi system aspirantury — szczególnie ważna. Ale jej doniosłość ciąży na niższych szczeblach systemu szkolnego, ponieważ każe rozważyć sprawę tego, jak wcześnie i w jakiej formie rozpoczynać się powinno kształcenie tej najwyższej kadry. Krytykując słusznie organizowanie wydzielonych klas dla tzw. zdolnych, jako złe rozwiązanie pedagogiczne, nie możemy gubić samego problemu, a mianowicie wczesnego różnicowania intensywności kształcenia i wczesnego przygotowywania do studiów typu najtrudniejszego. Właśnie w tym zakresie system szkolny francuski może nam dostarczyć wiele dyskusyjnego materiału. Jego zasadniczym piętnem jest bowiem kształcenie elity.

BOGDAN SUCHODOLSKI

Współpraca ogniw ZNP z komisjami rehabilitacyjnymi

Do Zarządu Głównego ZNP, a zwłaszcza do redakcji „Głosu Nauczycielskiego" napływają dziesiątki listów z różnych stron Polski. Autorzy tych listów domagają się opublikowania ich na łamach „Głosu" lub proszą o natychmiastową interwencję Zarządu Głównego.

Listy i artykuły kol. kol. Jana Czychela z Bytomia, ZOZ z Pabianic, Krzysztofa Landry z Wielunia, Aleksandra Wiśniewskiego z Elbląga i wielu innych świadczą, że albo istnieje brak zaufania do składu komisji rehabilitacyjnych, albo też zarządy okręgów i oddziałów powiatowych niedostatecznie współpracują z komisjami. Nie chcemy tego uogólniać, mamy bowiem dowody, że niektóre okręgi i oddziały powiatowe akcję rehabilitacyjną prowadzą właściwie, jednak listy napływające do redakcji świadczą, że coś w tej akcji niedomaga.

Czy istotnie w momencie, kiedy przed Zarządem Głównym ZNP stoją tak ważne zadania, należy sprawy o rehabilitacje kierować do niego zamiast do właściwych komisji okręgowych lub oddziałowych, jeśli są one już zorganizowane?

Czy słuszne jest umieszczać w „Głosie Nauczycielskim" sprawy rehabilitacyjne, co do których nie przeprowadzono dochodzenia, nie powzięto decyzji? Czy idzie tylko o pisanie o nich, czy też o danie zadośćuczynienia?

Rozumiemy, że procesy rehabilitacyjne powinny być podawane w naszym piśmie do wiadomości ogółu, że nie mogą być one prowadzone tajnie. Nie znaczy to jednak, by pomijając komisje ograniczyć się tylko do przesyłania spraw rehabilitacyjnych do redakcji „Głosu".

Podkreślamy: wszystkie sprawy rehabilitacyjne powinny być natychmiast kierowane do komisji okręgowych lub powiatowych, jeśli takie działają. Instancją odwoławczą jest Centralna Komisja Rehabilitacyjna w Warszawie.

Jeśli nauczyciele nie mają zaufania do składu osobowego tych komisji, jeśli niektórzy jej członkowie byli w przeszłości krzywdzicielami — należy zmienić skład tych komisji. To jest zadaniem członków ognisk i oddziałów powiatowych. Jeśli sami nie potrafią rozwiązać tych trudności, wtedy niech się zwracają do Zarządu Głównego ZNP.

Z drugiej strony należy podkreślić, że nie wszystkie komisje działają sprawnie. Wnioski są rozpatrywane z opóźnieniem, biurokratycznie i za to ponoszą winę zarządy okręgów ZNP. Czas najwyższy, by przyśpieszyły one procesy rehabilitacyjne. Nie powinny czekać, aż wniosek wpłynie do Komisji, dostanie swą liczbę i znak, odleży się, nabierze mocy „urzędowej". Obowiązkiem komisji jest wyszukanie takich spraw. Przecież członkowie komisji znają swój teren, znają ludzi i wiedzą o krzywdach przez nich doznanych. Do tych spraw, często bardzo delikatnych, skomplikowanych muszą podejść bardzo po ludzku i bardzo po koleżeńsku.

Należy podać do wiadomości nauczycielom istnienie komisji rehabilitacyjnych, wniknąć w ich działanie, dopilnować, by nie stały się urzędami. Te sprawy wymagają dużej wnikliwości, wyjazdu w teren, rozmowy z ludźmi. Nie wystarczy tylko czekać, aż ludzie przyjdą. Trzeba do nich pójść.

Napływ spraw rehabilitacyjnych do „Głosu" świadczy że praca zarządów okręgowych i oddziałów powiatowych na tym odcinku wymaga radykalnej zmiany.

(stb)

W sprawie nauczania religii w szkole

Międzyszkolna Podstawowa Organizacja Partyjna w Grójcu na zebraniu w dniu 16 grudnia ub. roku uchwaliła obszerną rezolucję w formie listu otwartego do Tow. Ministra Oświaty. Fragmenty tej rezolucji poniżej drukujemy.

W ZWIĄZKU z zarządzeniem Tow. Ministra Oświaty w sprawie wprowadzenia nadobowiązkowego nauczania religii w szkołach Międzyszkolna Podstawowa Organizacja Partyjna w Grójcu na zebraniu odbytym w dniu 16 grudnia br. stwierdziła:

Zarządzenie Tow. Ministra podyktowane niewątpliwie głęboką troską o demokratyzację naszego życia i pełną realizację 70 artykułu Konstytucji PRL, zapewniającej każdemu obywatelowi wolność sumienia i wyznania, wywołało interpretację bardzo różną i bardzo dowolną w zależności od postawy ideowej, światopoglądowej każdego obywatela, a nawet od zajmowanej przez niego pozycji społecznej.

Wiadomo, że jeszcze przed ukazaniem się odnośnego zarządzenia na terenie wielu szkół miały miejsce rażące incydenty, które w żadnym wypadku nie świadczą o dojrzałości politycznej pewnego odłamu naszego społeczeństwa i nie licują z godnością narodu.

Zdajemy sobie sprawę z wieloprzyczynowości tego zjawiska między innymi i z tego, że szkodliwy mechanizm w pracy propagandowej minionego okresu i idący z tym w parze niski przeważnie poziom aktywu terenowego zniekształciły i wypaczyły głęboką treść socjalistycznych założeń także od strony należytego zrozumienia i oceny naukowego materializmu. Formalizowanie i swoistego rodzaju dogmatyzm zawarte w drętwej mowie, a także w drętwym sposobie myślenia prelegentów nie mogły skutecznie przeciwdziałać fideizmowi, stosowany zaś równie uproszczonymi jak i hałaśliwymi sposobami nacisk administracyjny wywoływał reakcje wręcz przeciwne do zamierzonych. Ten stan rzeczy, jak wiemy, pewne sfery wykorzystywały i wykorzystują jako formę politycznego protestu przeciwko najbardziej cennym osiągnięciom i zdobyczom PRL.

Śledząc czujnie wszystko, co po VIII Plenum dokonuje się w PRL, a szczególnie pilnie obserwując teren szkolny, Międzyszk. Podstaw. Org. Part. uważa, że w okresie odnowy, w okresie wyzwalania najszlachetniejszych, najbardziej twórczych sił w narodzie, w okresie niesłychanie trudnego i skomplikowanego przezwyciężania atmosfery zakłamania, fałszu i najbardziej amoralnych mitów, jakie ludzkość stworzyła, nie mogą wypływać na powierzchnię naszej oczyszczającej się rzeczywistości moce zmierzające do przywrócenia mroków średniowiecza w oparciu o mylne i błędne komentowanie treści zarządzenia ministra oświaty.

Faktem bezspornym jest, że metody rozprawiania się w pewnych szkołach z nauczycielami, kierownikami czy dyrektorami nie mają w dziejach polskiego szkolnictwa żadnego chyba precedensu, w wielu zaś wypadkach przypominają sposoby, jakimi kiedyś wypędzano diabła lub sprawowano „sądy boże". Jak zaznaczyliśmy, zaczął się ten sabat czarownic jeszcze przed ukazaniem się zarządzenia, chodzi więc o to teraz, czy obskurantyzm i ciemnota nie będą próbowały doszukać się w zarządzeniu i w opacznym naświetleniu jego istotnego sensu sankcji prawnej dla swoich wiadomych poczynań—sankcję społeczną względnie opinii społecznej w swoim mniemaniu osiągnęli reprezentanci wstecznictwa już dawno.

Nic to dla nich, że sponiewierano i opluwano godność nauczyciela, najprawdziwszego wychowawcy narodu, tę sól ziemi — jak pięknie powiedział Żeromski — nauczyciela, który na przestrzeni długich lat niewoli nie ugiął się pod przemocą wroga, lecz żarliwie walczył o polskość i polską szkołę, a w gorzkich dniach okupacji pomny na swój moralny obowiązek pod bokiem gestapo i SS-manów prowadził tajne nauczanie, odważny i bezkompromisowy, choć nieraz spoglądał w oczy śmierci.

Nie twierdzimy, że w szerokiej rzeszy nauczycielskiej nie znalazły się elementy awanturnicze, karierowiczowskie, gorliwcy i szkodnicy — niemniej te nieliczne na pewno wyjątki nie mogą sprowokować do politycznych samosądów, do wystąpień przeciwko nauczycielom z tytułu ich przynależności partyjnej czy ich światopoglądu. Ani czasowy płatny urlop udzielony nauczycielowi zmuszonemu pod presją gróźb i pod ryzykiem nawet życia porzucić swoją placówkę, ani przeniesienie na inny teren nie wyrównają człowiekowi dotkliwej moralnej krzywdy, nie pomogą mu w wyprostowaniu się. Tego rodzaju doraźne środki zaradcze w walce z warcholstwem i reakcją nie wzmocnią pozycji nauczyciela, nie przywrócą wiary we własne siły, naszym zdaniem raczej uwłaczają jego godności i demobilizują, kto wie czy nie na zawsze. **Dalej rezolucja wysuwa szereg zastrzeżeń co do samej redakcji zarządzenia. W zakończeniu autorzy rezolucji piszą:**

A wreszcie pytanie — czy słuszne jest, aby uczęszczanie starszych szczególnie uczniów (klasy licealne) na lekcje religii uzależniać od decyzji rodziców, czy jest sens, aby za młodego człowieka, który za kilka miesięcy otrzyma świadectwo dojrzałości, rodzice rozstrzygali w kwestii jego poglądu na świat. Chcemy też dowiedzieć się czy zaświadczenie podpisują oboje rodzice, czy tylko jedno z nich i czy na wypadek różnicy poglądów i zdań ostateczna decyzja należy do wierzącego.

Mając na względzie dobro szkoły i biorąc pod uwagę wszystkie istotne momenty wypływające z zarządzenia Tow. Ministra i stojąc na gruncie absolutnej tolerancji religijnej — my, jako Międzyszkolna Podstawowa Organizacja Partyjna uważamy, że właśnie w interesie najpełniejszego przestrzegania 70 art. Konstytucji leży, by lekcje religii odbywały się jak dotąd poza obrębem szkoły bez narażenia uczęszczającej na nie młodzieży na jakiekolwiek przykrości czy szykany. W żadnym wypadku nie uważamy za wskazane i celowe planowanie lekcji religii w rozkładzie zajęć między przedmiotami świeckimi.

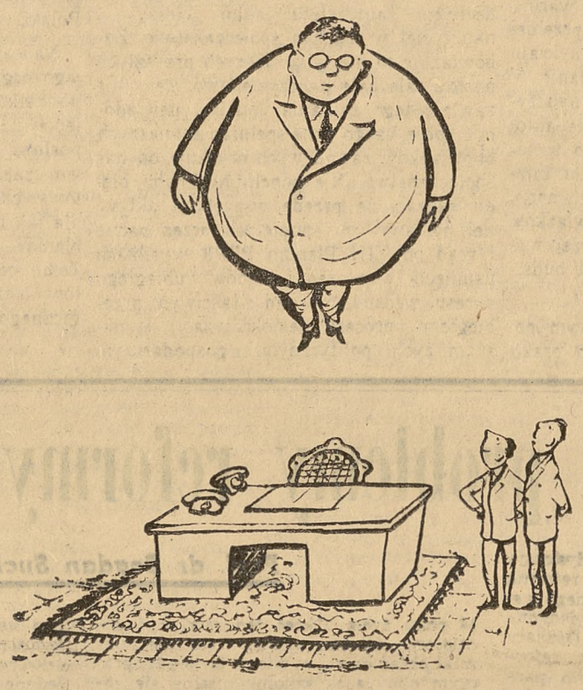
Celem jak najszybszej likwidacji chaosu, nieporozumień i niewłaściwej interpretacji zarządzenia Tow. Ministra pogłębiających wsteczne nastroje i niepożądane wystąpienia nieodpowiedzialnych elementów w tym i niektórych komitetów rodzicielskich uważamy za konieczne i nieodzowne jak najszybsze wydanie odpowiedniego aktu ustawodawczego regulującego odnośnymi przepisami sprawę nauczania religii w szkołach. O to bić się powinno przede wszystkim Ministerstwo Oświaty.

Trudno nam zrozumieć, dlaczego nikt nie kwestionuje świeckości szkoły na przykład w kapitalistycznej Francji, w Polsce Ludowej natomiast pojęcie tolerancji religijnej wiąże się koniecznie z wprowadzeniem lekcji religii do szkół.

Dziwimy się też bardzo a z nami i wielu nauczycieli bezpartyjnych, dlaczego w sprawie tak ważnej i tak głęboko dotyczącej dziedziny wychowania młodzieży nie odwołano się przede wszystkim do ogółu pedagogów i do ich opinii, dlaczego decydowano o nas bez nas.

Za Międzyszkolną POP
sekretarz **H. ROBLICZKOWA**
w Grójcu

Na zasadzie balonu



— Nareszcie przestał być naczelnikiem!
— Tak, wyleciał balonem...
— Jak to „balonem"?
— No tak — wzbił się wyżej...

Z historii ruchu harcerskiego

PSEUDOMARKSIŚCI ubiegłego dwunastolecia utrzymywali, że charakterystyczna dla okresu kapitalizmu (a może jeszcze wcześniej) walka młodych ze starymi nie powtórzy się w okresie budowania i utrwalania socjalizmu. Pobożne to życzenie brali za rzeczywistość. Walka ta jednak jest stara jak świat i zapewne trwać będzie do końca świata. Nie pomoże tu komenderowanie ani administrowanie jakichkolwiek czynników, ponieważ młodzi zawsze będą kołem napędowym rozwoju. Od dorosłych zależy, żeby siły i inicjatywę młodych umiejętnie wyzyskać w sposób, który nie paraliżowałby jednak i nie hamował inwencji jakże typowego dla młodości dążenia do przebudowy świata.

Polem działalności młodzieży były i są organizacje młodzieżowe. W ostatnich latach zarówno ZMP jak i OH cierpiały na poważny niedowład. Rozważając przyczyny tego niedowładu nie dotknięto kwestii, moim zdaniem, dość ważnej. W 1946 w książce pt. „Wychowanie polityczne w harcerstwie" (umieszczona na indeksie i skazana na przemiał) napisałem:

„Dziś skłonni jesteśmy uważać, że każde wychowanie sprowadza się ostatecznie do samowychowania. Najbliższy samowychowaniu jest taki typ wychowania, w którym młodzież wychowuje młodzież. W takich związkach młodzieży wytwarzana jest kultura, różniąca się (w mniejszym lub większym stopniu) od kultury społeczeństwa dorosłego. O stopniu samowychowania oraz natężenia tendencji rekonstrukcyjnych kultury w tych związkach decyduje okoliczność mniejszej lub większej ich izolacji od społeczeństwa dorosłych. Związek, w którym skupiona młodzież odgradza się świadomie od wpływu starszych (a jeśli on już istnieje, to co najwyżej w postaci niezamierzonej) — nosi miano „związku młodzieży" natomiast, w którym wpływ ten szczególnie mocno się uwydatnia — organizacji dla młodzieży.

Oczywiście, że w procesie zmieniania rzeczywistości kulturalnej doniosłejszą rolę odgrywają związki młodzieży, aniżeli organizacje dla młodzieży, a to dzięki niepohamowanym przez dorosłych „patronów" tendencjom reformistycznym w dziedzinie twórczości i realizacji ideowej ich członków. One też przybierają często charakter młodzieńczo-buntowniczy przeciwko „starej" rzeczywistości („my nowy zbudujemy świat, tworzymy, nową, inną Polskę"). Spełniają więc związki młodzieży doniosłe zadanie, asymilując kulturę dorosłych, choćby dlatego tylko, ażeby móc ją zanegować, jednocześnie ją przeobrażając".

Słowa te są dziś równie aktualne, jak dziesięć lat temu.

Jak więc należy ustalać konieczny i zupełnie zrozumiały mecenat organizacji dorosłych, jaki jest przede wszystkim stosunek partii do organizacji młodzieży?

Gdybym oświadczył, że nie w płaszczyźnie komenderowania czy dyrygowania, wybaczcie, byłoby to tylko truizmem. Truizmem powtarzanym w partii już od szeregu lat, który jednak absolutnie nic nie zmieniał w istniejącym stanie rzeczy. Zmiana ta w sposób istotny mogła nastąpić dopiero po VIII Plenum partii.

Należałoby rozważyć w tym związku ogólną dyrektywę kierowania przez partię ruchami i organizacjami społecznymi a więc i młodzieżowymi. Najogólniej dałoby się to określić jako oddziaływanie ideologiczne a nie organizacyjne czy administracyjne. Ale również i to ideologiczne oddziaływanie nie może mieć nic z dogmatyzmu. W łonie partii świadomość tego zjaw się obecnie zwyciężać, o czym świadczą chociażby takie oto słowa Władysława Bieńkowskiego (art. w „Przeglądzie Kulturalnym" pt. „E pur si muove"): *„Mało kto zauważył, że przez ten czas zmieniła się treść pojęcia partyjnej ideologii. Dziś ideologii partyjnej nie zamknie się już w programowej deklaracji. Dziś ideologią partyjną jest stan życia całego kraju z jego aktywami i pasywami. Wykonanie tych wszystkich wielkich zadań wymaga twórczego wysiłku milionów, wymaga również nowych form organizacyjnych, jakie nie istniały dawniej i nie mogły być znane".*

Jeśli więc chodzi o oddziaływanie ideologiczne partii na organizacje młodzieży, musi się ono dokonywać w tych właśnie nowych formach, które „nie istniały dawniej i nie mogły być znane", a które teraz w sposób twórczy muszą zostać wypracowane.

OTÓŻ już w Polsce Wyzwolonej, do roku 1949, istniała organizacja posiadająca ambicję organizacji młodzieży a nie dla młodzieży. Od tego roku poczęto ją likwidować, zastępować zawodowo-szkolną organizacją dziecięcą w zakresie szkoły podstawowej zresztą dla tych dzieci z różnych powodów z najgorszym skutkiem, dewastować jej olbrzymi kapitał najbardziej ideowych, bezinteresownych, ofiarnych ludzi pragnących służyć Polsce Ludowej, właśnie Polsce Ludowej.

Jak wiemy, historia ruchu harcerskiego a zarazem organizacji sięga roku 1910, kiedy to pod trzema zaborami przed pierwszą wojną światową, w wielkim wrzeniu polityczno-ideowym wśród ówczesnej młodzieży, wrzeniu, które można porównać pod wieloma względami do wrzenia obecnego — narodziło się harcerstwo polskie. Za inspiratora naszego harcerstwa uważa się częściowo tylko słusznie skauting Baden-Powella, przy czym do niedawna doczepiało się temu ostatniemu markę ruchu na wskroś burżuazyjnego, b. ważnej rzekomo podpory ustroju kapitalistycznego („pretorianów" kapitalizmu itp.). W istocie zaś harcerstwo polskie wzięło od skautingu ogólną inspirację pedagogiczną oraz tylko niektóre jego metody, przystosowując je zresztą do własnych na wskroś polskich celów. Czerpało nadto z wcale bogatej tradycji polskich ruchów młodzieżowych, poczynając od filomatów.

ALE przyjrzyjmy się bez uprzedzeń istocie skautingu angielskiego. Lord generał Baden-Powell w roku 1907 założył organizację chłopców, którą nazwał „skautingiem". Nazwa pochodzi od słowa „the scout" oznaczającego zwiady. Formy „skautowania", więc ćwiczeń polowych, zwiadów, tropienia, przygody niezmiernie atrakcyjne dla chłopców w pewnym wieku, stały się pierwotnym programem i główną metodą pracy organizacji skautowej, które jednak Baden-Powell rychło rozwinął i wzbogacił elementami wychowawczo-ideowymi.

Założenia ideowe skautingu są bardzo prymitywne i streszczają się w pojęciu służby Bogu, ojczyźnie (bez określania jej ustroju) oraz bliźnim. Baden-Powell z pojęcia bezinteresownej służby wyżej wymienionym ideałom uczynił w swym systemie centralną sprawę wychowawczą. Zgodnie z założeniami filozofii pragmatyzmu, której był zwolennikiem, kształtował w młodzieży określone cechy moralne (uczynność, prawdomówność, wstrzemięźliwość itd.). Zasady postępowania każdego skauta zostały określone w przyrzeczeniu oraz „prawie" skautowym. Oczywiście Baden-Powell afirmował ustrój kapitalistyczny, który z punktu widzenia solidaryzmu społecznego pragnął uszlachetniać w procesie wychowania. Najbardziej atrakcyjny jednak dla młodzieży stał się system wychowania skautowego, oparty na doskonałej znajomości rozwoju psychiki młodzieży.

Baden-Powell tak sam określa istotę skautingu: *„Jest to gra, w której starsi bracia (lub siostry) mają stworzyć dla swych młodszych braci zdrowe otoczenie i zachęcić ich do zdrowych zajęć, które dopomagają im rozwinąć w sobie cnoty obywatelskie. Skauting porywa najsilniej przez poznawanie przyrody i puszczaństwo. Zajmuje się jednostką, nie gromadą. Rozwija cechy zarówno intelektualne, fizyczne, jak i moralne. Początkowo uważaliśmy, że skauting zdąża do tych celów — teraz na zasadzie doświadczenia wiemy, że je osiąga, jeżeli jest właściwie stosowany".* (Robert Baden-Powell: „Wskazówki dla skautmistrzów". Dział Wydawnictw Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego, r. 1930, str. 8).

Zastanawiające jest w tym określeniu zdanie o zajmowaniu się jednostką a nie gromadą, co tłumaczy się, jak się zdaje, koncesją Baden-Powella na rzecz panującego wówczas w pedagogice burżuazyjnej indywidualizmu. W istocie jednak w skautingu w równej mierze zajmowano się jednostką jak i gromadą (system patrolowy). Jako typowe dla wychowania skautowego należy wymienić następujące metody: 1) współżycie z przyrodą, 2) współdziałania i współzawodnictwa, 3) system specjalnie dobranych gier i zabaw, 4) system patrolowy, 5) system stopni i sprawności.

HARCERSTWO polskie w odróżnieniu od skautingu, jak wspomniałem, bardzo pogłębiło swoje założenia ideowe, co jest zrozumiałe, jeśli się zważy stosunki polityczne i społeczne, wśród których się ono wówczas rozwijało. W naszych warunkach nie mogło ono być tylko grą. Bardzo ważnym postulatem ideowo-wychowawczym stało się w polskim harcerstwie pojęcie bezinteresownej służby Polsce. Postulat ten niewątpliwie wywodził się z romantycznych nastrojów, jakim ulegał nasz naród w dobie niewoli i wywierał duży wpływ na postawę harcerzy. Postulatu tego nie uważam za antymarksistowski, jak to usiłowano nam wmawiać.

Sprecyzowania tego ideału domagała się skupiona w organizacji młodzież starsza oraz dość liczni instruktorzy. W licznych publikacjach, które niewątpliwie były wyrazem młodzieńczej tendencji do zmiany rzeczywistości, próbowano jakoś precyzować obraz przyszłej Polski. Prawie zawsze wymieniano następujące cechy „nadchodzącej" — jak wówczas pisano — Polski: dobrze zorganizowana (więc silna wewnętrznie, rządna), kulturalna, sprawiedliwa.

Przez sprawiedliwość rozumiano sprawiedliwość społeczną a mianowicie likwidację wszelkiej krzywdy ludzkiej. Jakież to jest w istocie bliskie określeniu jądra socjalizmu przez Władysława Gomułkę!

W przedwojennym harcerstwie rysowały się wyraźnie dwa nurty ideologiczne, jeden zachowawczy, grawitujący do ideologii endeckiej czy chadeckiej, drugi skłaniający się ku ówczesnemu PPS, a nawet wkraczający na teren KPP. Wpływy sanacji na ZHP były w istocie minimalne. Wyrazicielami ich było dosłownie kilku „urzędników do spraw harcerskich" a nie ogół instruktorów harcerskich.

Wspomniane nurty polityczne w łonie ówczesnego harcerstwa przesłaniały tezę apolityczności harcerstwa, tezę, której bronili starsi harcerze nawet mimo przynależności do określonych organizacji politycznych.

Z dwóch zasadniczych nurtów wyżej wspomnianych, nurt, który można by nazwać w wielkim uproszczeniu socjalistycznym, pozostawał w ciągłej ofensywie. Początek jego sięga pierwszych lat dwudziestolecia, kiedy to Adam Ciołkosz począł wydawać bardzo rewolucyjne, jak na tamte czasy „Płomienie". Natomiast szersze kręgi harcerskie ogarnął w latach trzydziestych, mianowicie z chwilą powstania tzw. Klubu Instruktorskiego im Bema (w skrócie „Kimbu").

Na czele tego nurtu stanął płomienny harcmistrz Juliusz Dąbrowski. Do najdrażliwszych problemów stanowiących o linii podziału między dwoma nurtami w ZHP należały: sprawa katolicyzmu harcerstwa oraz kwestia żydowska. Ostatecznie, jak wiadomo, skończyło się na powstaniu harcerskich drużyn katolickich poza ZHP oraz pełnego zwycięstwa tezy, jakże gorąco bronionej, między innymi przez Aleksandra Kamińskiego, że Żydzi mogą należeć do ZHP. Powstało również poza ZHP Czerwone Harcerstwo o określonej ideologii socjalistycznej. Jednocześnie wielu instruktorów harcerskich współpracowało ze skautowymi organizacjami żydowskimi (ciekawym a mało znanym przejawem tej współpracy jest współdziałanie szeregu instruktorów harcerskich ze skautami żydowskimi podczas powstania w getcie warszawskim).

Jeśli chodzi o budzącą wiele emocji „sprawę Boga" w prawie i przyrzeczeniu harcerskim, to np. wspomniany „Kimb" stawał na stanowisku, że sprawa wierzeń religijnych jest sprawą prywatną każdego człowieka i walczył o możność opuszczania odpowiednich słów z tekstu prawa i przyrzeczenia harcerskiego przez niewierzących harcerzy.

Jeśli mówię tu o zwycięskiej ofensywie nurtu lewicowego w łonie harcerstwa przedwojennego, to nie chcę przez to twierdzić, że wychowanie harcerskie nabierało wówczas charakteru w ścisłym tego słowa znaczeniu socjalistycznego. Natomiast istnienie takiego nurtu — zresztą od bardzo dawna — zdaje się niewątpliwie świadczyć, że wielu instruktorów harcerskich było przekonanych o możliwości realizowania przez harcerstwo wychowania w duchu socjalistycznym.

Ze względu na stosowane metody przyjęto w harcerstwie trójstopniowy schemat organizacyjny: 1) zuchy, 2) harcerze i 3) starsi harcerze. Na wszystkich trzech szczeblach pracowano w sposób przystosowany do rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży nad kształtowaniem harcerskiej postawy ideowo-moralnej.

Wydaje się, że dziś, kiedy deklaracja ideowa Związku Harcerstwa Polskiego nawiązuje wyraźnie do tradycji całego postępowego nurtu harcerskiego, kiedy na dorobek ten zaczynamy patrzyć bez uprzedzeń, kiedy przestało straszyć słowo skauting — warto przypomnieć o tych sprawach.

JÓZEF SOSNOWSKI

DYSKUTUJMY

Tezy wychowawcze

Zasady współżycia ludzkiego

Niniejszy artykuł stanowi podstawę dla dyskusji Sekcji Wychowawczej Komitetu Organizacyjnego Ogólnopolskiej Narady Oświatowej.

Redakcja prosi czytelników o włączenie się do tej dyskusji na łamach „Głosu Nauczycielskiego".

WSPÓŁŻYCIE w społeczeństwie demokratycznym budującym socjalizm musi być oparte o zasady humanitarno-racjonalistyczne, regulujące stosunki międzyludzkie. Mają one charakter normatywny: mówią, jak należy postępować, na jakich kryteriach opierać ocenę postępowania własnego i innych ludzi. Zasady te dotyczą dwóch zagadnień, które formułujemy w następujący sposób:

1. Stosunek człowieka do człowieka oparty o zasadę traktowania innych jak siebie,

2. Umiejętność zgodnego współżycia i skutecznego współdziałania w grupach o różnych celach i strukturach.

Ad. 1. Traktowanie innych jak siebie wynika z uznania prawa każdego człowieka do życia — i to nie tylko do zaspokajania swych potrzeb biologicznych, ale też do życia na wyższym poziomie, a więc do zaspokajania potrzeb kulturalnych, do rozwijania swych uzdolnień do zaspokajania wszelkich zainteresowań i zamiłowań własnych, o ile nie są szkodliwe dla innych lub nie są nałogiem niszczącym jednostkę, a tym samym są szkodliwe społecznie.

Traktowanie innych jak siebie nakazuje nikogo nie krzywdzić, nie prześladować, nie poniżać, nie wyśmiewać, niczyjej własności nie zabierać ani nie niszczyć, czyli nie czynić tego, co nam samym sprawia cierpienie. Ponadto odnosić się do ludzi uprzejmie, okazywać im życzliwą pomoc, której sami pragniemy od ludzi doznawać, tolerować ludzi o innych przekonaniach, o ile nie są one niemoralne i antyspołeczne.

Bez tej ogólnoludzkiej solidarności nie jest możliwe współżycie społeczne i pokojowe budownictwo. Działanie tej zasady przerywa tylko wojna lub rewolucja.

Ad. 2. Wszystkie dziedziny życia w społeczeństwie demokratycznym wymagają umiejętności współdziałania.

Umiejętność zespołowego współdziałania może się rozwinąć tylko wtedy, kiedy ludzie posiadają następujące cechy: uczciwość, prawdomówność, punktualność, dokładność, obowiązkowość, pracowitość, zgodność. Te podstawowe cechy, konieczne dla uspołecznienia jednostki powinno rozwijać wychowanie w szkole i w domu. Stanowią one podstawę etyki pracy i współpracy, bez której istnieć nie może współczesne społeczeństwo.

Etyka pracy i współpracy jest normatywnym odpowiednikiem społecznego faktu podziału pracy, który znacznie zwiększa wydajność pracy ludzkiej stwarzając równocześnie ścisłą współzależność wszystkich pracujących. Dlatego we współczesnym społeczeństwie tak wielka jest odpowiedzialność każdej jednostki, która jest ogniwem w łańcuchu czynności związanych z produkcją, transportem, wymianą, rozprowadzaniem dobr itd.

Dla sprawnego działania całości konieczne jest, aby każdy rozumiał cel i strukturę zespołu, którego jest członkiem i swoje miejsce w nim, aby wykonywał swoje zadanie mając poczucie współodpowiedzialności, aby zależnie od okoliczności umiał być kierownikiem ogarniającym powierzoną sobie całość i rozdzielającym funkcje, lub wykonawcą dokładnym, zdyscyplinowanym, ale zawsze świadomym i czujnym. Jest rzeczą konieczną, aby **znał, uznawał i stosował** normy postępowania regulujące działanie zespołu.

Jest to konieczne zarówno w zespole sportowym, jak i produkcyjnym, usługowym czy naukowym. Umiejętność współdziałania obejmuje także umiejętność prowadzenia rzeczowej dyskusji, obradowania i uchwalania wniosków, która jest konieczna we wszelkiego rodzaju radach i samorządach, będących organami władzy ludowej.

Umiejętność skutecznego działania zespołowego jest więc węzłowym zagadnieniem życia społecznego.

Rozwiązanie tego zagadnienia zależy wyłącznie od zawodowego i moralnego wyposażenia obywateli jako pracowników fizycznych i umysłowych.

Ale życie społeczne w obrębie Polski Ludowej wymaga jeszcze czegoś więcej niż umiejętności współdziałania w obrębie zespołów o różnej strukturze i celach. Wymaga jeszcze umiejętności współdziałania w terenie i na szczeblu centralnym zakładów, instytucji społecznych, urzędów, tzn. wymaga umiejętności **współdziałania zespołów.** Tej umiejętności wymagają też stosunki międzypaństwowe, bo państwa muszą współdziałać dla realizowania wspólnych celów. Żadne państwo nie może uważać siebie za najwyższą wartość, której wszystko ma być podporządkowane, bo wtedy niemożliwe jest współistnienie narodów, a stosunki międzynarodowe stają się terenem bezprawia i gwałtu.

CELE I METODY WYCHOWAWCZE

Cele i metody wychowawcze muszą być dostosowane do wyżej wymienionych zasad współżycia ludzkiego i do faz rozwojowych dziecka. Najpierw w pierwszej fazie wytwarzamy poczucia i nawyki moralne. W następnej — jasne i wyraźne pojęcia moralne, które umożliwiają oparcie postępowania o odpowiedzialną decyzję zgodną z utrwalonym już światopoglądem moralnym.

W pierwszej zatem fazie dzieci zdobywają poczucia i nawyki moralne zgodne z zasadą ogólnoludzkiej solidarności. Zdobywają je aktywnie — działa tu przykład i zachęta do czynienia ludziom dobrze; działa organizacja różnych akcji zmierzających do **pomagania** innym w szkole, w rodzinie, w grupie sąsiedzkiej we wsi lub w mieście. Akcja ta objąć powinna też różne formy opieki nad zwierzętami, rozwijające troskliwy stosunek do żywych, bezradnych istot.

Wychowanie w tym okresie musi też zająć się bardzo poważnie kształceniem kulturalnego stosunku do narzędzi pracy i przedmiotów codziennego użytku. Są to wytwory pracy ludzkiej, które muszą być używane zgodnie ze swą budową i przeznaczeniem, a nie w sposób bezmyślny lub niszczycielski. Kto się tego nie nauczy w dzieciństwie, na odpowiednim dla dziecka materiale, ten nie potrafi w przyszłości żyć i pracować na poziomie współczesnej kultury.

Dziecięca potrzeba działania i przygód, znaczenia i odznaczania się powinna być kierowana w łożysko życzliwej aktywności w stosunku do istot żywych i do materialnych wytworów kultury. Wypróbowane metody harcerskie kształcące sprawne i skuteczne działanie w celach humanitarnych powinny być stosowane w wychowaniu w całej pełni. Żadna teoria o wrogu klasowym nie może mącić poczucia moralnego, które skłania dziecko do tego, aby każdemu pomagać, nikogo nie krzydzić. Podcinanie w dzieciństwie tych zasad ogólnoludzkiej solidarności musi w konsekwencji obrócić się przeciw społeczeństwu budującemu socjalizm.

Do państwa należy walka z tymi, których uzna za wrogów ustroju socjalistycznego, z tymi, co chcieliby zaprowadzić ustrój, w którym staną się uprzywilejowanymi i uciskającymi. Państwo korzysta w tej walce z przysługującego mu prawa użycia siły. Pomoc dziecka nie jest mu w tej dziedzinie potrzebna. Wciąganie dzieci w jakiejkolwiek formie do tej walki grozi deprawacją nie utrwalonych jeszcze poczuć moralnych.

Przygotowaniem do współdziałania w zespole jest dla małych dzieci udział w dobrze zorganizowanej pracy przedszkolnej i szkolnej, w której występuje podział pracy i współzależność pracy. Zajęcia ogrodnicze i hodowlane, prace porządkowe, wykonywanie łatwych przedmiotów użytkowych, zabawek, ozdób, dekoracji ściennych; właściwie zorganizowane nauczanie jest sposobnością do wyrabiania w elementarnym zakresie cech potrzebnych dla sprawnej, zgodnej pracy zespołowej. W tej pracy i współpracy wytwarzamy nawyki porządku i obowiązkowości. W atrakcyjnej formie kształcimy umiejętność współdziałania przez zabawy, których prawidła trzeba poznać, uznać i stosować; gry ruchowe, które wciągają dzieci do wykonywania rytmicznie w sposób miły i harmonijny zbiorowych czynności.

Trzeba przy tym zawsze pamiętać o fazach rozwojowych, **nie narzucać** przedwcześnie zespołowego działania małemu dziecku, które jeszcze do tego nie dorosło, najchętniej samo bawi się i samo monologuje. Dziecko, które pragnie wspólnej zabawy i wspólnej pracy, styka się od razu z koniecznością podporządkowania wymaganiom życia zbiorowego. Antyspołeczne wystąpienia budzą natychmiast reakcję obronną zespołu, są potępiane nie tylko przez przedszkolankę czy nauczycielkę ale i przez dzieci. Stąd wynikają naturalne kary, jak: nagana, czasowa izolacja, wykluczenie ze zbiorowych atrakcyjnych zajęć. Na tej drodze powstają u dziecka powściągi konieczne w życiu społecznym.

Bezpośrednie oddziaływanie wychowawcze na dziecko przez rozmowę musi być oparte na znajomości współczesnej psychologii wychowawczej, a w postępowaniu z dziećmi szczególnie trudnymi o wyraźnie negatywnej, agresywnej postawie konieczna jest znajomość pedagogiki leczniczej, która wskazuje, jak zmobilizować w dziecku elementy pozytywne, a nie spychać je po pochyłej płaszczyźnie jego złych skłonności.

Działamy też na dzieci za pomocą literatury pięknej i przedstawień teatralnych, w których panuje sugestywna atmosfera dobroci i życzliwości ludzkiej, a złość i okrucieństwo pokazane w baśniowej, uproszczonej, spotęgowanej formie budzą odruchową odrazę i oburzenie. Wielką pomoc w wychowaniu będzie odrodzony ZHP stosujący swoiste metody pracy z dziećmi, zmierzając do tych samych celów wychowawczych. W następnej fazie rozwoju dziecka na podstawie istniejących już poczuć moralnych i elementarnych nawyków zgodnego współdziałania odbywa się kształtowanie pojęć moralnych, rozwija się zdolność do w pełni świadomego moralnego postępowania.

(Dalszy ciąg nastąpi)

ANNA KOWALCZEWSKA

Z Lubartowa

KOŁO Miłośników Historii w Lubartowie wydało jednodniówkę pt. „Lubartów i Ziemia Lubartowska". Jak redakcja zaznacza na wstępie, komisja wydająca jednodniówkę pragnęła bliżej zainteresować społeczeństwo sztuką regionalną powiatu lubartowskiego i znaleźć oddźwięk w twórczej współpracy.

Jednodniówka zawiera wiele ciekawego i mało znanego materiału, który na pewno zainteresuje nauczycieli i stanie się dla nich cenną pomocą w pracy.

Uwaga instruktorzy harcerscy

Komenda Chorągwi Warszawskiej ZHP wzywa dawne instruktorki i instruktorów harcerskich, którzy dotychczas nie nawiązali kontaktu z nami, do powrotu do pracy w harcerstwie.

Prosimy o bezpośrednie porozumiewanie się z Komendą Chorągwi — Warszawa, ul. Chopina 1 (róg Al. Ujazdowskich), pokoje 101, 102, 103, tel. 804-31, wewn. 545, 528, 697 oraz 879-81 w godzinach 11—19.

Trzy kryteria doboru lektury szkolnej

DOBÓR lektury jak i sposób jej interpretacji w nowych programach jęz. polskiego wymagają jeszcze szczegółowej i chyba ogólnej dyskusji. W tym artykule chcę tylko podkreślić konieczność rewizji stosowanych kryteriów, przy czym luźne te uwagi nie roszczą sobie zupełnie pretensji do wyczerpania zagadnienia.

Jakież to kryteria domagają się rewizji?

Przede wszystkim — skądinąd najsłuszniejsze — kryterium postępowości utworu, a właściwie zasięg jego oddziaływania. Jest rzeczą oczywistą, że utwory objęte programem muszą pomóc w wychowaniu nowego człowieka, w przygotowaniu go do czekających w społeczeństwie zadań, w zaangażowaniu uczuciowym dla rozwoju ludzkości, dla postępu. Chodzi jednak o to, żeby to kryterium — nawet w sporadycznych wypadkach — nie było wyłączne, żeby w razie gdy na dobro utworu nie można zapisać żadnej innej wartości poza postępowością czy nawet radykalizmem poglądów autora — absolutnie nie wyznaczać go do przerabiania w klasie. Przeciw — mówi ostro nuda lekcji, które oświetlając nawet najsłuszniejsze stanowisko nie przemawiały do wyobraźni i uczuć młodzieży; przeciw — świadczy fakt, że skoro i tak na zbyt wielu lekcjach wracamy do tych samych zagadnień, sam problem wypłynie jeszcze na pewno, warto więc, żeby wypływał w kształcie artystycznym, który zapewni pełne wzruszenia przejęcie nauczyciela i młodzieży.

Operując konkretnymi przykładami nie należałoby chyba obawiać się nożyc cenzora przy wielu pozycjach publicystyki, literatury mieszczańskiej i chłopskiej, nawet literatury walczącego proletariatu. Jeżeli to ma pozory herezji, warto na próbę popytać się wśród polonistów i uczniów, które lekcje służyły lepiej sprawie Waryńskiego: „Mazur kajdaniarski" tegoż Waryńskiego czy W. Broniewskiego: „Elegia o L. Waryńskim"? Kiedy młodzież odczuła silniej społeczną wartość „Warszawianki" lub „Czerwonego sztandaru", czy analizując oryginały, czy odpowiednie wyjątki z poezji współczesnej — np. Dobrowolskiego, Tuwima itp. — gdzie ten proletariat walcząc z pieśnią na ustach przytacza nieraz całe zwrotki oryginalnej pieśni rewolucyjnej?

Jeżeli chodzi o literaturę klas uciskanych, to nie ma chyba absolwenta szkoły średniej, który by nie rozumiał, że monopolizowanie kultury dla wąskiego kręgu odbiorców było zbrodnią i że klasy posiadające muszą ciężko odpowiadać przed następnymi pokoleniami za sztuczne hamowanie przypływu talentów z warstw stojących niżej w hierarchii społecznej. Zrozumienie tego zagadnienia jednak znacznie lepiej ułatwia lektura „Janka muzykanta" H. Sienkiewicza czy „Antka" B. Prusa niż różnych słabych artystycznie utworów, gdzie brak piękna miało rekompensować interesujące pochodzenie społeczne pisarza. Lękać się lekceważenia przez młodzież kultury ludowej w dobie, kiedy choćby „Mazowsze" czy „Śląsk" odnosi tyle zasłużonych sukcesów — chyba naprawdę nie ma powodu. Zresztą polonista i tak ma okazję budzenia zainteresowania dla folkloru — dla strojów, obrzędów, twórczości ludowej i trudno sobie wyobrazić polonistę, który by tego nie robił chętnie.

Drugim kryterium, któremu chcę tu poświęcić uwagę, jest stosowanie szerokiego wachlarza zagadnień. O ile kryterium postępowości było dotąd uprzywilejowane, właściwie wszechwładne, kopciuszkiem z bajki był wzgląd, żeby lektura budziła różnorodne reakcje młodzieży. Żeby przede wszystkim uczyła widzieć życie w całej rozmaitości jego przejawów, żeby uczyła myśleć i czuć. Spis lektury był wykazem uprzywilejowanych tematów i zagadnień. Z grubsza biorąc należało do nich: położenie klas uciskanych w poszczególnych ustrojach, ostre piętnowanie wad klas posiadających, idea przyjaźni oraz braterstwa polsko-radzieckiego, walka o pokój. Nie znalazłoby się na pewno w Polsce Ludowej tak reakcyjnego polonisty, który by podważał sensowność któregokolwiek z wymienionych tematów, sądzę jednak, że nie ma też polonisty, którego by nie nużyła monotonia, uporczywe nawroty poszczególnych zagadnień. Jeżeli nużyła nauczyciela, cóż mówić o młodzieży! Zdarzały się lekcje, gdzie w czasie pisania tematu na tablicy słyszało się za plecami zbiorowy szmer: „Ach, znowu to położenie proletariatu!" Reakcja taka ani nie była bodźcem w pracy polonisty, ani nie pomagała mu budzić zainteresowania wśród uczniów.

Materiał, który lektura podsuwa do rozważań, powinien być tak bogaty jak samo życie. Muszą tu występować zagadnienia związane z różnymi dziedzinami nauki, sztuki, związane ze sportem, przyrodą, techniką, pozwalające rozważać różną postawę wobec życia, społeczną wartość różnych cnót i wad człowieka itd. itd. Mamy przecież wychowywać nie roboty, manekiny, recytujące z mechanicznym uporem kilka przyswojonych prawd, chcemy wychowywać pełnych ludzi o różnorodnych zainteresowaniach, których łączy to, że chcą znać prawdę, do której doprowadzi samodzielne myślenie; ludzi, którzy tej prawdzie gotowi byliby służyć całym swym późniejszym życiem. Szerokość wachlarza tematyki — to nie tylko rozmaitość zagadnień, to także rozmaitość nastroju, dalej — rozmaitość gatunków literackich.

Lekcje polskiego w liceum w ogóle, najbardziej zaś chyba w klasie VIII grzeszyły nadmiarem powagi i wzniosłości, kiedy życie samo woła, żeby się nie tylko uśmiechać, ale czasem śmiać pełną piersią. W ogóle ułożenie całkowicie nowego programu dla klasy VIII — jest chyba najpilniejszą potrzebą w zakresie nauczania jęz. polskiego. Ta klasa jest szczególnie ważna, ponieważ zbierając element z różnorodnych szkół — zarówno wiejskich, jak miejskich — ma wypracować jednolity, wyrównany poziom w zakresie ortografii, gramatyki; ta klasa ma wreszcie dać podbudowę pod umiejętność samodzielnej analizy utworu.

Jak na razie, program klasy VIII jest chyba najbardziej niedoskonały. Może zresztą dlatego, że nie uległ jeszcze — podobnie jak wyższe klasy — żadnemu przepracowaniu (por. „Polonistyka" wrzesień—październik 1956 r.).

Jest jeszcze jedno kryterium, którego zastosowanie w nowych programach przyjąłby polonista z wdzięcznością. Jest to zapewnienie mu większej swobody, rozluźnienia przepisów i norm. Pewne — jakże jednak nieśmiałe innowacje w tym względzie — przynosi projekt programu zamieszczony w wyżej wymienionym numerze „Polonistyki". Czy nie należałoby dać poloniście prawa swobodnego wyboru drobnych utworów zamieszczonych w „Wypisach"? Czy z „Ballad i Romansów" Mickiewicza musi już zawsze przerabiać „Romantyczność" i „Rybkę" a nie np. „Romantyczność" i „Switeziankę" albo „To lubię"? Czy nie lepiej jednego roku tak, drugiego — inaczej, trzeciego — jeszcze w sposób różny, czwartego — parę godzin cichej pracy pod kierunkiem, gdy klasa w wybranych zespołach analizuje poszczególne motywy i zagadnienia w świetle wszystkich ballad? Czy naprawdę nie można by pozostawić poloniście swobodnego wyboru nowel Orzeszkowej, Konopnickiej, Prusa, Sienkiewicza, Żeromskiego? Czy z powieści nie miałby on prawa wybierać między „Emancypantkami" a „Faraonem", „Martą" a „Meirem Ezofowiczem", „Potopem" i innymi powieściami trylogii. Wzgląd na początkujących czy niewykwalifikowanych nauczycieli nie jest istotny, bo program przecież zawsze wysuwa sugestie, które mogłyby nawet ustanowić żelazny kanon dla nauczycieli w pierwszych 5 czy nawet 10 latach pracy nauczycielskiej.

Co uzyskalibyśmy rozluźniając te normy i rygory?

Chyba tę pierwszorzędną zdobycz, jaką jest wzrost zainteresowania, wiedzy i poczucia odpowiedzialności nauczyciela. Przecież w dotychczasowym stanie rzeczy polonista raz opanowawszy porządnie materiał jakiejś klasy — uzyskuje żelazny zbiór konspektów, którymi mógłby się posługiwać ad infinitum, gdyby nie skądinąd szczęśliwa okoliczność, że w programach zachodzą co rusz zmiany, że więc samo życie koryguje rygoryzm i dogmatyzm. Rygoryzm i dogmatyzm naprawdę nie na miarę XX wieku.

Zatem elastyczność programów, rozmaitość ich zarówno tematyczna, jak formalna, wreszcie konieczność szerszej jak dotąd podstawy ich wartościowania — stanowią te wytyczne, których realizacja jest jednak chyba pilna.

JANINA BUDZYŃSKA
Wrocław

Uwagi nad projektem reformy k. n.

WEZWANIE Ministerstwa Oświaty skierowane do ogółu nauczycielstwa, aby wypowiedziało się w sprawie projektu dotyczącego kształcenia nauczycieli (numer 52/53 „Głosu Nauczycielskiego") jest wysoce celowe. Nie ma bodaj ważniejszego zagadnienia w naszej polityce szkolnej, a może nawet w naszych dążeniach do odrodzenia społecznego jak wytworzenie twórczego stanu nauczycielskiego w Polsce. Sprawa ta nie powinna być obojętna dla nikogo spośród świadomych obywateli, a zwłaszcza dla nauczycielstwa. *„Ten tylko lekce sobie ważyć stan nauczycielski może, którego rozum jest pełny błędu, a serce nie ma prawdziwej miłości ku narodowi człowieczemu"* (Grzegorz Piramowicz).

Przedstawiony projekt reformy ma charakter ramowy i podaje ogólne formy organizacyjne przygotowania przyszłych nauczycieli, a w małym tylko stopniu dotyczy treści, istoty podjętej akcji. Przy realizacji w ten sposób ujętej reformy mogłoby się stać tak, że zaprojektowany system kształcenia zostanie wykonany, a poprawa pedagogicznej działalności młodych kadr nauczycielskich, której kraj nasz z upragnieniem oczekuje, nie nastąpi.

Jeśli krytyka projektu reformy ma być rzetelna i gruntowna, należy sięgnąć do podstawowych pojęć, zasad, na których oprzeć się powinno przygotowanie nowych kadr nauczycielskich do czekających je zadań.

Naprzód — uwaga ogólna. Gdy mówimy o reformie przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego, nasuwa się myśl, czy nie należałoby uczelnie służące temu celowi nazywać zakładami wychowania nauczycieli, a nie zakładami kształcenia nauczycieli. Byłoby to określenie ściślejsze. Postulat ten dotyczy nie tylko zakładów na poziomie średnim, lecz również zakładów typu wyższego, z tą tylko różnicą, że wychowanie przybiera wtedy nieco inne formy.

Nauczyciela trzeba wychować do jego zawodu, a nie tylko wykształcić. Samo wykształcenie, choćby najwyższe, nie przesądza o wartości wychowanka zakładu jako nauczyciela.

W literaturze pedagogicznej zarówno naszej, jak i obcej spotykamy się niejednokrotnie z opinią, że specjalnością niejako zakładów przygotowujących nauczycieli powinien być ich charakter wychowawczy — uspołecznianie, wyrabianie bliskiego stosunku do człowieka, kształtowanie osobowości nauczycielskiej...

Potwierdzeniem tego jest spotykany na naszym gruncie szkolnym fakt, że w zakładach tych samorzutnie skupiają się często nauczyciele o zamiłowaniach wychowawczych. Stanowią oni pewien odrębny typ bardzo cenny dla szkolnictwa i różniący się w pewnym stopniu od nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, nastawionych raczej na przedmioty nauczania. Toteż przy szczęśliwie dobranym kierownictwie i personelu mogliśmy się szczycić pewną liczbą zakładów przygotowujących nauczycieli z silnym pionem ideowo-wychowawczym, wytwarzającym w szkolnictwie stałych i ofiarnych pracowników.

Niestety, w ostatnich latach, gdy w zakładach kształcenia nauczycieli zmienił się kierunek na jednostronnie propagandowo-polityczny, głębszy kierunek wychowawczy był rugowany, dyrektorów i nauczycieli usuwano, a nieraz szkoły takie całkiem likwidowano.

W przeciwstawieniu się głębszemu nurtowi wychowawczemu w działalności przygotowania nauczycieli tkwi jedna z głównych przyczyn znacznego obniżenia się szkolnictwa w kraju. Ani rozbudowane programy, ani liczne internaty, stypendia, ani wielkie wkłady finansowe w przygotowanie przyszłych nauczycieli nie uchroniły szkolnictwa od klęski, jaką poniósł stan nauczycielski w swym rozwoju. Młodzi nauczyciele opuszczali tłumnie swoje posady, o czym świadczy niebywały odpływ 40.000 nauczycieli w ciągu ostatnich lat. Ci zaś z nich, którzy pozostali w szkolnictwie, mają przed sobą ciężką pracę wychowania samych siebie, jeśli chcą się w zawodzie ostać i z pożytkiem pracować.

Nie tu miejsce na umotywowanie ważności pogłębionego wychowania kandydatów na nauczycieli. Charakteryzuje to dobrze wygłoszona na konferencji w sprawie kształcenia nauczycieli w roku 1945 wypowiedź zasłużonego naczelnika tego działu w Ministerstwie Oświaty — Edwarda Czernichowskiego, również zresztą usuniętego z tej placówki.

„System kształcenia nauczycieli nie uwzględniający należycie wychowania osobowości, wyrobienia etyczno-społecznego kandydatów jest pozbawiony większej wartości. W pracy wychowawczej bowiem czynnikiem decydującym jest nie tyle wiedza i przygotowanie pedagogiczne wychowawcy, co raczej jego osobowość, jego kultura społeczna, moralna. Dlatego zakład kształcenia nauczycieli powinien być przede wszystkim środowiskiem wychowawczym o wysokiej wartości duchowej w dziedzinie charakteru i światopoglądu kandydatów".

Streszczam: **zakłady kształcenia nauczycieli powinny być przepojone duchem wychowawczym** zgodnie z najlepszymi naszymi tradycjami demokratycznymi, wiodącymi przede wszystkim do rozwinięcia wśród swych wychowanków cech obywatelskich służących odrodzeniu narodu.

Jest to pierwsza zasada, na której oprzeć się winna reforma przygotowania wszystkich nauczycieli niezależnie od rodzaju ich pracy.

ST. DOBROWOLSKI

Spóźniłem się...

ZDAWAŁO mi się, że jestem czuły na przemiany demokratyczne, że idę z prądem, który akceptuję — czytam trzy dzienniki, kilka tygodników, słucham radia, otwieram uszy na wszystkie nowiny. Mimo to spóźniłem się.

A było to tak:

W niedzielę miała się odbyć w naszej szkole wywiadówka. Początek o godz. 10. Gdy dobierałem żyletkę do swojej brody i kłóciłem się z żoną, bo mi się najlepsza (żyletka — nie żona) gdzieś zapodziała, przybiegł uczeń z prośbą od dyrektora, by stawić się punktualnie na godzinę dziewiątą.

Spóźniłem się, ale to jeszcze nie tragedia, bo dyrektor i zebrani koledzy uprzejmie zaczekali. Dyrektor oznajmił: wczoraj na konferencji w Wojewódzkim Wydziale Oświaty omawiano projektowane zarządzenie Ministerstwa Oświaty o wprowadzeniu nauki religii w szkole, przy czym będzie to przedmiot nadobowiązkowy — na żądanie rodziców — i nie będzie się zań wystawiać stopni na świadectwie, nie przeszkodzi zatem w kształtowaniu naukowego poglądu na świat. On — dyrektor — uważa, że jest to słuszne i już wczoraj wieczorem rozmawiał z młodzieżą, która prawie że bez wyjątków jest za religią, a dzisiaj o dziesiątej zakomunikuje to rodzicom, by wysłuchać ich opinii. Dyrektor prosił, aby koledzy wypowiedzieli się.

Oszołomiony nagłą wieścią nieśmiało zauważyłem, że w tak poważnej sprawie lepiej by było zaczekać na wyraźne zarządzenie na piśmie. Na to kolega R. (przewodniczący ZOZ) oświadczył, że lepiej wyprzedzić niż się spóźnić — jak to zrobili niektórzy podczas VIII Plenum. Po takim dictum język mi się zaplątał i nim zdołałem odnaleźć jego koniec, już posiedzenie było zamknięte. Mając zatem jeszcze pół godziny czasu pobiegłem do kościoła, aby wyprzedzić innych. Niestety, kościół był zatłoczony i nie mogłem przedrzeć się do przodu. Musiałem zostać z tyłu. Na godzinę 10 wróciłem do szkoły. Gdy dyrektor zapytał na zebraniu rodzicielskim: „Czy chcecie religii w szkole?" — spóźniłem się z klaskaniem i walnąłem w dłonie już po salwie.

Zwierzyłem się ze swymi strapieniami koledze R. — a on odrzekł, że trzeba myśleć i przewidywać. Zacząłem więc intensywnie myśleć i przewidywać w prostocie ducha, że Ministerstwo nie zgodzi się pewnie na zasadnicze zmiany w tym względzie w ciągu roku szkolnego, że odwoła się do opinii społeczeństwa, do prasy, że nauczycielstwo też będzie miało coś do powiedzenia. Mniemałem, że wolność sumienia w szkole może być tylko wtedy zachowana, gdy nie dopuści się do żadnej formy selekcji wyznaniowej. Brałem pod uwagę, że na naszym terenie, gdzie istnieją jeszcze antagonizmy między ludnością miejscową i napływową, religia nie będzie „arką przymierza". Na zebraniu spostrzegłem, że nie wszyscy klaskali, widziałem przerażone miny — to rodzice uczniów niekatolików (dlatego spóźniłem się z klaskaniem). Gotów byłem przyjąć do wiadomości, że przywrócono religię w tych szkołach, w których oficjalnie jej nie usunięto, ale trudno mi było przypuszczać, że znajdzie się ona w tej, w której uczę — formalnie uznanej za świecką. Byłem pewien, że nasz dyrektor — wróg hiszpańskiego obskurantyzmu i jezuityzmu — jako zdyscyplinowany pracownik podporządkuje się zarządzeniu, ale nie będzie głośno chwalił tego, co nie dalej niż na jeden żywot muchy — potępiał i zwalczał. Nie pojmuję, jak ten sam człowiek, powołując się na tę samą Konstytucję, może tę samą rzecz dwojako i zupełnie różnie interpretować. Nie przypuszczałem też, że człowiek o dobrej duszy, który, gdy w przejściu otrze się o mnie, to odtrąca jak piłkę — okaże się przy podmuchach wiatru lżejszy niż, ja — chuchro.

Źle się nastawiłem. Boję się, że nie odnajdę kierunku i zamiast naprzód — pójdę wstecz. A jeśli odnajdę kierunek, to czy dopędzę, bo mój — chociaż skompromitowany — pomyślunek każe przewidywać galop. Więc będę się wlókł w ogonie i opóźniał marsz...

Co mam robi? Chyba że „Błogosławieni cisi, albowiem..." — widzę, że trzeba się zacząć uczyć katechizmu. Już wiem, co zrobię: zwrócę się do kolegi R., aby przy ZOZ zorganizował kurs dokształcania katechetycznego.

K. K.

O indywidualizowaniu nauczania

AKTYWNOŚĆ ucznia w pracy szkolnej zależy w dużym stopniu od zastosowania indywidualnego tempa w tej pracy oraz od racjonalnego stopniowania trudności. Zarówno tempo zbyt szybkie, jak i zbyt powolne wpływa niekorzystnie na rozwój aktywności ucznia, osłabia, a nawet niekiedy niweczy samodzielność. Dziecko opiera się prowadzeniu go za rączkę, gdy tej pomocy nie potrzebuje. Chce próbować własnych sił również w nauce. My, nauczyciele zaś, jakby na przekór tej naturalnej skłonności dziecka — od samego początku pozbawiamy je samodzielności. Postaram się to udowodnić na przykładzie nauczania w klasie I.

Wiemy wszyscy, że postępowanie nasze w tej klasie wpływa decydująco na dalszy przebieg nauki, na kierunek zainteresowań, aktywność i samodzielność dziecka. A zastanówmy się, jaką szkoła może wyrobić samodzielność, gdy np. ucznia operującego liczbami w zakresie 10, uczymy liczb 1,2,3, lub uczymy czytać wyraz „Ola" tego, który już dojrzewa do czytania. Bywa i odwrotnie: przerabiamy liczbę 6, a uczeń nie opanował jeszcze pojęcia liczby 4.

Jest faktem stwierdzonym, że stopień dojrzałości do nauki czytania oraz do czytania w ogóle i do nauki liczb jest różny u dzieci w klasie I. Są takie dzieci, których dojrzałość szkolna nie jest jeszcze na takim poziomie, aby można było stosować analityczno - syntetyczną metodę wyrazową lub monograficzne opracowywanie liczb. Wiemy jednak, że zastosowanie odpowiednich pomocy do ćwiczeń samodzielnych może w krótkim czasie doprowadzić do tego, że ci uczniowie nie będą mieli większych trudności w nauce.

Słusznie stwierdza się w artykule „Aby pedagogika nie była bezdzietna" (tłumaczenie artykułu z nru 8 „Sowietskiej Pedagogiki"), że drugoroczność w klasach I wynika m. in. z nieznajomości indywidualnych właściwości psychicznych dzieci w danym wieku. W czasopiśmie radzieckim stawia się postulat zorganizowania laboratoriów psychologicznych, aby móc przeprowadzać badania psychiki uczniów metodami naukowymi. Wysuwa się również żądanie wzajemnego powiązania badań psychologicznych i pedagogicznych dla rozstrzygania aktualnych problemów szkolnych.

Wydaje mi się, że konieczne są nie tylko badania, lecz również gromadzenie doświadczeń na temat zastosowania znanych nam praw rozwoju psychicznego w pracy szkolnej. Ciągle jeszcze zbyt słabo wiążemy psychologię z nauczaniem i wychowaniem. I dlatego nasz obecny system klasowo-lekcyjny ma tak wiele niedomagań. Wytyczną czynności nauczyciela jest budowa lekcji. Nie wnika się zaś w indywidualne właściwości uczniów. Jednostki lekcyjne są od siebie schematycznie oddzielone bez uwzględnienia ciągłości procesów psychicznych. Ciągle jeszcze — na co zwraca uwagę „Sowietskaja Pedagogika" — traktuje się ucznia jedynie jako przedmiot oddziaływań pedagogicznych, nie zaś jako podmiot działający. Nie rozwijamy aktywności ani samodzielności uczniów. Wynik jest taki, że obecnie zamiast minimalnej liczby mamy 34 tysiące repetentów w klasach I, mamy nie umiejących czytać ani pisać w klasach II, wreszcie — powtórnych analfabetów.

Przytoczone przykłady z klasy I świadczą o tym, że organizacja i metody nauczania są niedostosowane do psychiki uczniów. Sądzę, że konieczne jest całkowite zmodyfikowanie naszego systemu klasowo-lekcyjnego. I to jak najszybciej.

JÓZEF SYSKA
Sosnowiec

Nauczyciele – kandydaci na posłów

CZESŁAW WYCECH — honorowy prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego, wiceprezes Naczelnego Komitetu Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego i wiceprzewodniczący Rady Państwa. Wybitny działacz związkowy w okresie międzywojennym, jeden z kierowników Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (TON) w czasie okupacji hitlerowskiej, a po wyzwoleniu minister oświaty.

Kol. Wycech, w ciągu 30 lat czynny działacz ruchu ludowego, jest jednak silnie związany z Warszawą. W Warszawie kończył studia wyższe, i tu od 1937 r. stale pracuje. Wraz z Zygmuntem Nowickim i innymi organizował strajk nauczycielski, w czasie okupacji hitlerowskiej kierował tajną oświatą i położył ogromne zasługi w tej dziedzinie.

Jest autorem wielu prac z historii ruchu chłopskiego, oświaty i kultury.

Jako długoletni nauczyciel, doskonały znawca spraw oświatowych i szkolnych, mógłby w przyszłym Sejmie cały swój cenny dorobek oparty na bogatym doświadczeniu i rozległej wiedzy wnieść do prac komisji oświatowej.

FRANCISZEK LIGENDZA — kończy Seminarium Nauczycielskie w Tarnowskich Górach. Od 1926 r. pracuje na stanowisku kierownika szkoły w Sadowie, woj. Katowice. Poza obowiązkami zawodowymi organizuje tam Kasę Stefczyka, rozwija ożywioną działalność w Związku Śląskich Kół Śpiewaczych i kieruje Związkiem Obrony Kresów Zachodnich. W 1931 r. zostaje wydelegowany do pracy na Opolszczyźnie, gdzie zakłada pierwsze polskie szkoły mniejszościowe. Wydalony przez władze niemieckie — wraca do Sadowia.

W czasie okupacji ukrywa się przed prześladowaniem za działalność w Związku Polaków w Niemczech. Po wyzwoleniu zostaje mianowany inspektorem szkolnym w Oleśnie, gdzie organizuje szkoły, przedszkola, kursy repolonizacyjne i Uniwersytet Ludowy. W 1948 r. przechodzi do pracy w średniej szkole zawodowej w Oleśnie.

Od 1953 r. pracuje w Wydziale Oświaty PPRN w Oleśnie na stanowisku kierownika referatu oświaty dorosłych.

ŁUKASZ KUMOR — nauczyciel Technikum Statystycznego w Kielcach, zdobywa wykształcenie pedagogiczne w 1929 r. w seminarium nauczycielskim. W latach 1936—1939 studiuje na Uniwersytecie Warszawskim socjologię i pedagogikę.

Kol. Kumor bierze w okresie międzywojennym żywy udział w pracach ZMW „Wici" jako wiceprezes zarządu wojewódzkiego i wykładowca na licznych kursach i konferencjach. Udziela się także w ZNP — jest przez pewien czas członkiem Zarządu Okręgu w Kielcach.

W okresie okupacji jest współorganizatorem tajnego nauczania na terenie Kielecczyzny. Po wyzwoleniu zostaje chwilowo urlopowany do pracy politycznej i gospodarczej, po czym wraca do szkolnictwa zawodowego. Jest członkiem ZSL.

STANISŁAW ZIARKIEWICZ — ukończył Wyższą Szkołę Handlową we Lwowie i od 1937 r. rozpoczyna pracę w średnich szkołach handlowych w woj. stanisławowskim. Po zakończeniu działań wojennych wraca do Stanisławowa i uczy nadal w liceum kupieckim, a po jego likwidacji — w szkole podstawowej. W 1943 roku zostaje aresztowany i wywieziony do obozu koncentracyjnego — do Majdanka, a następnie do Gross-Rosen.

Po wyzwoleniu wraca do kraju i rozpoczyna pracę w Szkole Przysposobienia Spółdzielczego w Myślenicach. W 1946 r. organizuje Technikum Handlowe w Myślenicach i obejmuje w nim stanowisko dyrektora. Jest członkiem Partii.

LUCJAN SŁOWIK — ukończył Seminarium Nauczycielskie w 1930 r. w Kościerzynie a następnie — pracując już zawodowo — WKN.

W czasie okupacji ścigany za założenie przed wojną Koła Polskiego Związku Zachodniego w pow. chojnickim — ucieka na teren b. Generalnej Guberni, gdzie prowadzi tajne nauczanie.

W 1945 r. pełni funkcję podinspektora szkolnego w Świeciu. Organizuje tam Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych. W 1950 r. zostaje kierownikiem Wydziału Oświaty w Inowrocławiu i organizuje na terenie miasta i powiatu Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, a w bieżącym roku Uniwersytet dla Rodziców. W tym czasie też kończy studia humanistyczne w Toruniu.

Kol. Słowik jest członkiem Prezydium Powiatowego Oddziału ZNP w Inowrocławiu. W 1954 r. powstaje z jego inicjatywy Klub Nauczycielski, który ze wszystkich klubów okręgu osiąga najlepsze wyniki pracy.

Kol. Słowik odznaczony został Srebrnym Krzyżem Zasługi i Medalem Dziesięciolecia.

FRANCISZEK WASĄŻNIK (ur. 1898 r.) rozpoczął pracę nauczycielską w Natolinie, pow. Garwolin, po ukończeniu Seminarium Nauczycielskiego w Siennicy. Od 1922 r. pracował w woj. białostockim i w tym okresie ukończył WKN, a następnie Instytut Nauczycielski. W 1938 r. został inspektorem szkolnym w Łomży. W czasie okupacji organizował na tym terenie tajne nauczanie.

W 1944 r. kol. Wasążnik objął ponownie stanowisko inspektora szkolnego w pow. łomżyńskim, organizując szkolnictwo na tym terenie. W 1947 r. rozpoczął pracę w Liceum Pedagogicznym w Łomży.

Od pierwszych lat pracy zawodowej brał czynny udział w organizowaniu ognisk ZNP, Kół Młodzieży Wiejskiej i spółdzielni spożywców, prowadził również Kasę Stefczyka. Po wojnie rozpoczął znowu ożywioną działalność w ZNP. Współdziałał w organizowaniu Nauczycielskiej Spółdzielni Spożywców i Księgarni Nauczycielskiej. Położył duże zasługi przy budowie Domu Związkowego w Łomży.

Człowiek epoki Oświecenia

(O Janie Śniadeckim)

W UBIEGŁYM roku minęło 200 lat od daty urodzenia wielkiego uczonego polskiego, Jana Śniadeckiego. Słusznie więc Państwowe Wydawnictwo Popularnonaukowe „Wiedza Powszechna" uczciło tę rocznicę wydaniem interesującej biografii tego światłego męża, pióra Samuela Dūra, pt. *„O Janie Śniadeckim"*.

Świetlice i domy kultury, a zwłaszcza szkoły urządzające pogadanki o Janie Śniadeckim znajdą w tej książce bardzo cenny materiał historyczny, dotyczący nie tylko jego osoby, ale również całej epoki Oświecenia na ziemiach polskich. Pod tym względem jest to bardzo dobra pozycja wydawnicza, której nie osłabia nawet prymitywny sposób naginania faktów do szablonu „marksistowskiego". Właśnie ten płytki szablon szkolarski jest jedyną wadą książki ze wszech miar poważnej i głębokiej, ujętej przejrzyście i źródłowo.

Nie chodzi o to, aby książka historyczna nie zawierała marksizmu — lecz żeby ten marksizm sam wynikał z głębi jej treści i z metody wykładu, a nie stanowił zewnętrznej okrasy ideologicznej. Czytelnicy z łatwością rozróżniają te rzeczy i umieją dobrze określić, „które ciasto jest wyrobione na tłuszczu, a które tylko zewnętrznie okraszone tłuszczem". Nie trzeba tak igrać z czytelnikami, jak to zrobił Samuel Dür, zasługujący skądinąd na pełne uznanie za pracowitość i dokładność w dziedzinie merytorycznej swego dzieła.

Przez nadgorliwość ideologiczną w interpretacji faktów historycznych autor za dużo naprzyczepiał formułek w rodzaju: „rozwój układu kapitalistycznego", „układ sił klasowych", „sprzeczności i konflikty klasowe" etc., co w rezultacie ogromnie „uprościło" nakreślony przez niego obraz dziejów Polski na przełomie XVIII i XIX wieku.

Wobec niesłychanych powikłań zewnętrznych i wewnętrznych w ówczesnym życiu narodu polskiego nasz autor wypowiada swoją magiczną formułkę „marksistowską" — i już z chaosu jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki wyłania się idealny ład i porządek: układ feudalny w Polsce przekształca się w układ kapitalistyczny... Oczywiście, na kartkach jego książki — bo w naturze proces ten trwał aż do naszych czasów i został ostatecznie przerwany dopiero w okresie demokracji ludowej, która położyła kres ziemiaństwu przekształcając feudalne „klucze dóbr ziemskich" w państwowe gospodarstwa rolne typu socjalistycznego. W ten sposób życie na niektórych odcinkach wsi przeskoczyło wymogi formułek doktrynerskich: pominęło przepisowe stadium kapitalizmu — i wprost od formy feudalizmu przeszło do formy socjalizmu.

Zamiast przysłaniać sobie oczy formułkami szablonu doktrynalnego o „postępowości kapitalizmu" (tzn. jego gospodarki towarowej), autor powinien był wyjaśnić czytelnikom rolę ziemiaństwa epoki Oświecenia w procesie zahamowania rozwoju systemu kapitalistycznego w Polsce. Magnateria polska wolała sprzedawać wrogom niepodległość polityczną własnego kraju, byle tylko za tę cenę utrzymać swój dawny feudalny ustrój społeczny. I osiągała to całkiem pomyślnie, idąc na ugody z zaborcami, którzy ten feudalizm protegowali przez cały okres niewoli z korzyścią dla rozwoju własnego kapitalizmu.

Te wyjątkowe okoliczności polityczne sprawiły, że dzisiaj stosowanie szkolarskiej formułki marksizmu do wyjaśnienia dziejów Oświecenia polskiego — po prostu razi swoim wulgarnym prymitywizmem i snobizmem każdego czytelnika, znającego historię powszechną. A już zupełnie utrudnia zrozumienie oportunizmu Jana Śniadeckiego, który *„chodził jak po szpilkach, żeby się żadnej partii nie narazić, nawet partii targowiczan"* (str. 23). Dlaczego właśnie *„oportunistyczne poglądy polityczne, szczególnie na zagadnienie zbrojnej walki o niepodległość, rozwiną się w późniejszym okresie jego działalności, gdy osiadłszy na stałe w Wilnie znajdzie się w wileńskich kołach liberalnych i zajmie tam nawet jedno z czołowych miejsc"*? Dlaczego Jan Śniadecki, człowiek postępowy i światły, znakomity uczony i filozof, *„umacnia się w swoich lojalistycznych i ugodowych poglądach, negując konieczność i potrzebę rewolucyjnej walki o niepodległość"*? (str. 30). Te zagadki nie zostały wyjaśnione. A przecież marksizm naucza, że „byt określa świadomość". Skąd więc taka świadomość w tak jasnym człowieku jak Śniadecki, który w dodatku sam pochodził z warstwy mieszczańskiej, najbardziej rewolucyjnej w owych czasach? Tu tylko bardzo wyrobiony czytelnik domyśli się, że przezorny polityk Jan Śniadecki skapitulował wobec feudalizmu, triumfującego na ziemiach polskich pod opieką zaborców po upadku mieszczańskiej rewolucji kościuszkowskiej. Ale Śniadecki nie zdradził ideologii mieszczańsko-kapitalistycznej: przy każdej okazji występował w jej obronie i propagował jej zasady społeczne. Zalecał uwolnienie chłopów od pańszczyzny, prawne uregulowanie stosunków najmu między chłopem a panem oraz oczynszowanie gruntów uprawianych przez chłopów etc.

Te zagadnienia postępu dokładnie omówił Samuel Dür, przytaczając bardzo cenne materiały, ilustrujące „poglądy społeczno-polityczne Jana Śniadeckiego. Śniadecki wyrażał poglądy ogółu ówczesnej inteligencji polskiej, zmuszonej przystosować się do nowych warunków politycznych i kulturalnych. Taka pokojowa propaganda reform społecznych była jedyną dopuszczalną formą wyżycia się politycznego powstającej warstwy burżuazyjnej. Dlatego słusznie autor ujął Jana Śniadeckiego jako typowego człowieka swojej epoki. Wskutek tego uogólniającego retuszu nic nie straciła świetnie narysowana jego szczegółowa sylwetka jako matematyka, astronoma, filozofa, pedagoga i organizatora szkolnictwa. Wszechstronność umysłu Śniadeckiego, typowa dla ówczesnych encyklopedystów, oraz postępowość jego prac naukowych zostały uchwycone bez zarzutu. A wszystko to zabarwione ciekawymi szczegółami z życia prywatnego (np. stosunek do Antoniny Chołoniewskiej wskrzesza przed naszymi oczami żywą postać człowieka, bardzo bliskiego nam przez swoje przywary i zalety, przez swoje błędy i cnoty).

Wielką wartość poznawczą, dokumentarną i popularyzatorską nadają książce reprodukcje kart tytułowych dzieł Śniadeckiego oraz jego autografów. Poprawny język, lekki styl i sporo ilustracji czynią tę książkę przyjemną w czytaniu — ale tylko dla osób zaawansowanych w lekturze historycznej. Zwłaszcza nauczyciele historii znajdą tu wiele cennego materiału rzeczowego — lecz do jego komentarzy powinni ustosunkować się krytycznie, ponieważ one powstały jeszcze w „epoce" stalinizmu.

ST. RYMSZA

ODPOWIEDZI REDAKCJI

Kol. **Aleksander Kozłowski** z Olsztyna — prosimy o podanie adresu celem przesłania honorarium za korespondencję zamieszczoną w 34 nrze pt. „Nie codzienny jubileusz".

Kol. **Stanisław Dalewski** ze Szczecina — prosimy o podanie adresu celem przesłania honorarium za artykuł zamieszczony w 37 nrze pt. „Na konferencji szkolnictwa artystycznego".

Kol. **Florian Zygał** z Warszawy — prosimy o podanie adresu celem przesłania honorarium za „Kleks" zamieszczony w 34 nrze.

Pomóc młodym!

ROKROCZNIE przybywa do zawodu nauczycielskiego kilkanaście tysięcy młodych absolwentów liceów pedagogicznych. Rokrocznie stajemy wobec problemu właściwego zatrudnienia ich w szkolnictwie. W dniu 21 grudnia ub. roku tow. Minister Oświaty Władysław Bieńkowski zapowiedział w swoim odczycie, że okres nauki w liceach pedagogicznych zostanie przedłużony o jeden rok. Przyjmujemy zapowiedź tow. Ministra Oświaty z zadowoleniem, widząc w tym posunięciu próby podniesienia kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych. Dotychczasowe bowiem przygotowanie młodej kadry nauczycielskiej było niedostateczne.

Związek Nauczycielstwa Polskiego powinien konsekwentnie dążyć do realizacji postulatu: nauczyciele wszystkich stopni muszą posiadać wykształcenie uniwersyteckie. Odstępujemy od tej zasady tylko w okresie przejściowym na skutek trudności gospodarczych. Powstają zagadnienia: jakie przyjąć obecnie formy dokształcania nauczycieli, zwłaszcza młodych? Czy dotychczasowe metody dokształcania są odpowiednie? Czy Ośrodki Doskonalenia Kadr należycie wywiązują się z obowiązków udzielania pomocy nauczycielstwu? Czy olbrzymie sumy wydawane na ten cel są właściwie użytkowane? Jeśli zamierzamy przyjść z istotną pomocą nauczycielom, to należy zaniechać obecnych biurokratycznych metod dokształcania, a raczej prowadzić je na kursach wakacyjnych przez studia zaoczne, konsultacje itp.

Trzeba też podkreślić, że niekoleżeński, apodyktyczny styl pracy wizytatorów w minionym okresie osłabiał bardzo zapał nauczycielski, szczególnie młodych. Wielu początkujących, zdolnych nauczycieli zniechęciło się i porzuciło zawód nauczycielski.

Szkoła to bardzo subtelny instrument. Wizytator powinien przede wszystkim zapoznać się z warunkami, w jakich pracują nauczyciele — zapoznać się z przeciążeniem klas, z trudnościami nauki na 3 zmiany, zbadać, dlaczego młodzi nauczyciele często się załamują, dlaczego dopatrują się winy w pracy kierownika lub dyrektora szkoły, dlaczego sceptycznie są nieraz nastawieni do ZNP. Młodym nauczycielom trzeba pomóc w ich pracy zarówno zawodowej, jak i społeczno-politycznej.

Prawdą jest, że pracą młodych nie zainteresowano się dostatecznie. Zostali oni pozostawieni sami sobie.

Przykładem właściwej pracy na tym odcinku może służyć szkolnictwo wyższe; Sekcja Szkolnictwa Wyższego znalazła drogę do młodych kadr naukowych. Młodzież nauczycielska powinna być w centrum uwagi ZNP; nie wolno organizacji biernie przyglądać się procesom zachodzącym wśród młodzieży nauczycielskiej. Należy torować drogę najlepszym, prawdziwie rewolucyjnym tendencjom wśród młodzieży nauczycielskiej, pomagać jej łamać konserwatywne opory, jak również przezwyciężać pokutujące jeszcze fałszywe teorie.

W Warszawie i innych większych miastach mamy młodych nauczycieli w szkolnictwie podstawowym prawie 55 proc., w szkołach średnich ogólnokształcących 35 proc., zawodowych 30 proc., w szkołach wyższych 20 proc. Podane liczby podkreślają wagę zagadnienia młodych nauczycieli.

Palącą sprawą dla młodych nauczycieli są tzw. domy „młodego nauczyciela". Domy te, zorganizowane w Warszawie celem „odmłodzenia" kadr warszawskich, przysparzają wiele kłopotu Stołecznej Radzie Narodowej i Wydziałowi Oświaty.

A jak wygląda tzw. „Klub młodego nauczyciela"?

W pewnym okresie ogłaszano we wszystkich oddziałach dzielnicowych ZNP w Warszawie o powstaniu tego Klubu. Niestety! Nie umiano powiązać młodych nauczycieli z organizacją nauczycielską, nie umiano trafić do nich, nie zdołano rozbudzić w nich zapału. Nie zapoznano ich z tradycją ZNP, z jego wielkimi osiągnięciami, z ludźmi, którzy wyrośli w Związku i którzy zasłużyli się rozwojowi oświaty i kultury w Polsce.

Nie pomyślano także o atrakcyjnych formach, które by przywiązały naszą młodzież nauczycielską do ZNP. Przed 1948 r. organizowaliśmy wczasy wędrowne, spływy kajakowe, zespoły śpiewacze, zespoły żywego słowa, zespoły taneczne itd. Dlaczego zaniechano tych form pracy?

W okresie międzywojennym organizowaliśmy dla młodych nauczycieli kursy wakacyjne śpiewu, muzyki, rysunków, malarstwa, wychowania fizycznego itp. Mieliśmy nasze stałe ośrodki: w Piwnicznej, Zaleszczykach, Augustowie, Żegiestowie, Krynicy itd. Organizowaliśmy dziesiątki różnych kursów przedmiotowych w całej Polsce i w samej Warszawie. Przy Zarządzie Głównym ZNP była Główna Komisja Wczasów i Wycieczek Zagranicznych. Podobne komisje zorganizowano w niektórych okręgach ZZP: krakowskim, poznańskim, gdańskim i innych. Umieliśmy znaleźć wielu świetnych organizatorów. Przez wycieczki zagraniczne do Rumunii, Austrii, Węgier, Jugosławii, Grecji, Turcji, Francji, Włoch, Szwecji itd. zdobywaliśmy wielu przyjaciół w tych krajach, przede wszystkim w związkach nauczycielskich.

Należy przypomnieć, że np. budowa mauzoleum Władysława Warneńczyka — to inicjatywa członków ZNP. Społeczeństwo bułgarskie pomogło wznieść tę pamiątkę historyczną w dowód przyjaźni polsko-bułgarskiej.

Dążyć należy do stworzenia w naszym związku Klubów Młodych Nauczycieli. Kluby te mogą się stać kuźnią nowych myśli i ideałów wśród młodych nauczycieli.

JERZY MICHNIEWICZ

Nie wolno przechodzić obojętnie wobec faktów dyskryminacji

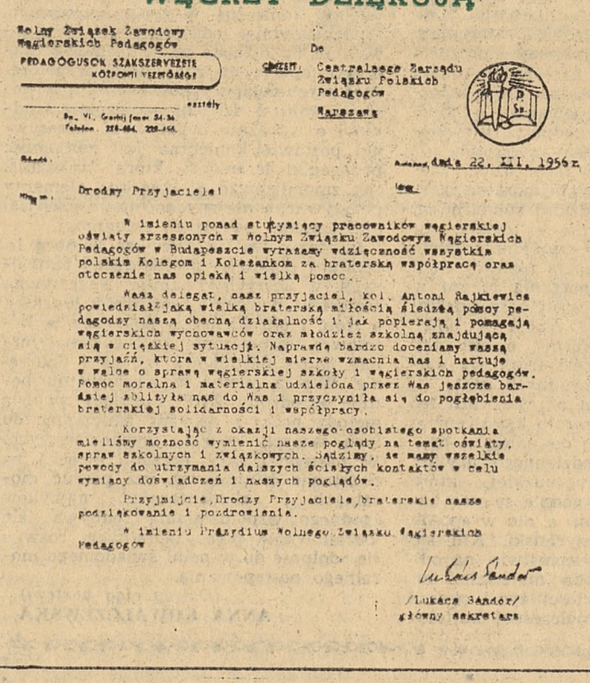
„Rada Państwa z naciskiem wskazała, że stojąc na straży praworządności ludowej organa prokuratury nie mogą przechodzić obojętnie obok faktów prześladowań obywateli z powodu ich pochodzenia lub narodowości, wyznania lub bezwyznaniowości. Nie znajduje usprawiedliwienia faktyczna bierność organów prokuratury wobec sprawców przestępstw skierowanych przeciw Białorusinom, Ukraińcom i Żydom z powodu ich pochodzenia lub przynależności narodowej, wobec sprawców haniebnych wypadków antysemickich. Prokuratorzy winni również pamiętać o obowiązującym, a tak aktualnym dekrecie „O ochronie wolności sumienia i wyznania". Stwierdzone w poszczególnych terenach kraju i miejscach pracy fakty dyskryminacji narodowościowej, a także prześladowań w stosunku do niewierzących nauczycieli oraz niepobierających nauki religii dzieci szkolnych, są nie tylko naruszeniem konstytucyjnie zagwarantowanych praw obywateli, lecz godzą również w ideowo-polityczne podstawy naszego państwa ludowego, w jego ustrój, szczytne tradycje wolnościowe narodu polskiego i jego kulturę, są środkiem przy pomocy którego siły reakcyjne usiłują siać zamęt, terror i niepokój.

Obok systematycznej, intensywnej pracy politycznej i kulturalno-oświatowej, obok troski rad narodowych i innych organów władzy o należne zabezpieczenie praw i swobód wszystkich obywateli naszego kraju i uczącej się młodzieży — bez względu na narodowość, pochodzenie i wyznanie — konieczna jest również ingerencja organów represyjnych w tych przypadkach, gdy nacjonalizm, szowinizm i ciemnogrodzkie praktyki urastają do rozmiaru przestępstw. Prawo przewiduje surową odpowiedzialność za takie przestępstwa i obowiązkiem organów prokuratury jest stosować te przepisy prawa.

Rada Państwa wskazała, że szczególną troską i opieką przed dyskryminacją narodowościową i wyznaniową otoczyć należy dzieci szkolne i młodzież. Jest to przede wszystkim sprawa rodziców, nauczycieli i wychowawców, komitetów rodzicielskich, wydziałów oświaty — ale jest to również sprawa całego społeczeństwa, żywotnie zainteresowanego w stworzeniu wszystkim bez wyjątku dzieciom i młodzieży najlepszych warunków nauki i wychowania, wolnych od jakichkolwiek przejawów poniżenia i dyskryminacji".

(Fragment artykułu pt. „Rada Państwa o walce z chuligaństwem", zamieszczonego w nrze 5 „Trybuny Ludu" z dn. 6.I.1956 roku).

WĘGRZY DZIĘKUJĄ



Wolny Związek Zawodowy Węgierskich Pedagogów
PEDAGÓGUSOK SZAKSZERVEZETE KÖTSONI VISZONYOK

Budapeszt, VI. Gorkij fasor 24-26.
Telefon: 228-884, 228-448.

Do Centralnego Zarządu Związku Polskich Pedagogów
Warszawa

Budapeszt, dnia 22. XII. 1956 r.

Drodzy Przyjaciele!

W imieniu ponad stutysięcy pracowników węgierskiej oświaty zrzeszonych w Wolnym Związku Zawodowym Węgierskich Pedagogów w Budapeszcie wyrażamy wdzięczność wszystkim polskim Kolegom i Koleżankom za braterską współpracę oraz otoczenie nas opieką i wielką pomocą.

Nasz delegat, nasz przyjaciel, kol. Antoni Rajkiewicz powiedział jaką wielką braterską miłością śledzą pomoc pedagodzy naszą obecną działalność i jak popierają i pomagają węgierskich wychowawców oraz młodzież szkolną znajdującą się w ciężkiej sytuacji. Naprawdę bardzo doceniamy waszą przyjaźń, która w wielkiej mierze wzmacnia nas i hartuje w walce o sprawę węgierskiej szkoły i węgierskich pedagogów. Pomoc moralna i materialna udzielona przez Was jeszcze bardziej zbliżyła nas do Was i przyczyniła się do pogłębienia braterskiej solidarności i współpracy.

Korzystając z okazji naszego osobistego spotkania mieliśmy możność wymienić nasze poglądy na temat oświaty, spraw szkolnych i związkowych. Sądzimy, że mamy wszelkie powody do utrzymania dalszych ścisłych kontaktów w celu wymiany doświadczeń i naszych poglądów.

Przyjmijcie, Drodzy Przyjaciele, braterskie nasze podziękowanie i pozdrowienia.

W imieniu Prezydium Wolnego Związku Węgierskich Pedagogów

Lukács Sándor
/Lukács Sándor/
główny sekretarz

Korzystajmy z zaproszenia

MUZEUM Techniki NOT w Pałacu Kultury posiada trzynaście działów przedstawiających w skrócie przekrój gospodarki narodowej z uwzględnieniem postępu technicznego i historii techniki. Reprezentowany więc jest przemysł maszynowy i odlewnictwo, transport drogowy, miejski i kolejowy, lotnictwo, górnictwo, hutnictwo, chemia, służba zdrowia, włókiennictwo, rolnictwo (mechanizacja), przemysł rolno-spożywczy, łączność, energetyka i fizyka atomowa. Zagadnienia te przedstawione są za pomocą plansz i wykresów, modeli ruchomych, oryginalnych eksponatów i makiet. Do dyspozycji jest również sala wykładowa, gdzie można wyświetlać filmy oświatowe i instruktażowe.

Jak z tego przeglądu wynika, zgromadzono w Muzeum bardzo wartościowy poglądowy materiał, który doskonale mógłby służyć różnego rodzaju szkołom, a szczególnie szkołom zawodowym.

Warta jest więc chyba wykorzystania inicjatywa Muzeum, które chętnie zaprasza nauczycieli z poszczególnymi działami, aby mogli tu przeprowadzać z klasą konkretne zajęcia, daleko pożyteczniejsze niż kilkugodzinne tzw. „zwiedzanie", z którego przeważnie niewiele korzyści odnosi młodzież ze względu na zbyt dużą ilość pokazywanego jej materiału.

Stroną organizacyjną takich lekcji a więc przygotowywaniem specjalnych pokazów, wyświetlaniem filmów itd. zajęłoby się Muzeum. Trzeba tylko projekt odgórnie zaakceptować. A to jest już rola Ministerstwa.

Nauczyciele szkół warszawskich i podwarszawskich na pewno z zadowoleniem przyjęliby tę nową formę pracy dydaktyczno-wychowawczej.

(kg)

Kamuflaż ob. Sikory

W NUMERZE 1(354) „Nowej Kultury" z dnia 6.I.1957 roku w rubryce „Korespondencja" ukazał się napastliwy w stosunku do Zarządu Głównego ZNP i błędnie informujący opinię publiczną list b. instruktora szkolenia ideologicznego Jana Sikory.

Można zrozumieć, że ob. Sikora, instruktor szkolenia ideologicznego nauczycieli, jest niezadowolony ze zmian wprowadzonych do systemu tego szkolenia jest uchwałą podjętą człowiek ma prawo bronić swego stanowiska i swoich osiągnięć.

Ale dlaczego czyni to w formie, przezroczystego zresztą, kamuflażu? Dlaczego udaje, że nie wie, iż decyzja w sprawie szkolenia jest uchwałą podjętą przez rozszerzone Plenum Zarządu ZNP, więc przez Plenum, którego większość stanowili nie nowi członkowie, ale członkowie dawnego zarządu? Dlaczego błędnie informuje, że ZG ZNP zlikwidował szkolenie ideologoczne, podczas gdy w istocie uległa zmianie tylko forma tego szkolenia, podobnie zresztą jak w innych organizacjach i w samej partii?

Dotychczasowa forma szkolenia ideologicznego przy pomocy specjalnych instruktorów nie zdała egzaminu. Jest to przekonanie nie tylko ZG ZNP, ale i przytłaczającej większości nauczycieli. Wyraz temu przeświadczeniu dawało nauczycielstwo często na swoich zebraniach. Trzeba nie mieć zupełnie kontaktu z nauczycielstwem, żeby o tym nie wiedzieć.

O nowych formach szkolenia ideologicznego w ZNP mógł się instruktor Sikora dowiedzieć choćby z artykułu kolegi Duszy „Najbliższe zadanie ogniska" („Głos Nauczycielski" nr 2).

Kamuflaż ten mógł się udać w stosunku do redakcji „Nowej Kultury", która widocznie nie interesuje się i nie orientuje w tych sprawach, ale zawieść musi, jeżeli chodzi o czytelnika śledzącego pilnie przejawy demokratyzowania się w różnych dziedzinach naszego życia po VIII Plenum partii.

Gorzej wygląda sprawa drugiego kamuflażu zawartego w tym liście. Przeciwko komu skierowane jest ostrze krytyki za wprowadzenie religii jako przedmiotu nadobowiązkowego do szkoły? Czy ob. Sikora nie czytał w „Głosie Nauczycielskim" stwierdzenia, że umowa ta została zawarta bez zasięgania opinii ZNP? Czyżby nie znał stanowiska, które zajęło w tej sprawie atakowane przez niego plenum?

Jeżeli nawet można zrozumieć cel kamuflażowego listu ob. Sikory, zupełnie już nie podobna pojąć, w jakim celu i z jakiego powodu drukuje ten list redakcja „Nowej Kultury".

Sprawa jest przykra... Ale cóż... Musimy mieć świadomość, że walka toczy się dalej. Nie wszystkim podobają się zmiany, jakie zachodzą w naszym życiu publicznym.

Tw.

ROZRYWKI UMYSŁOWE

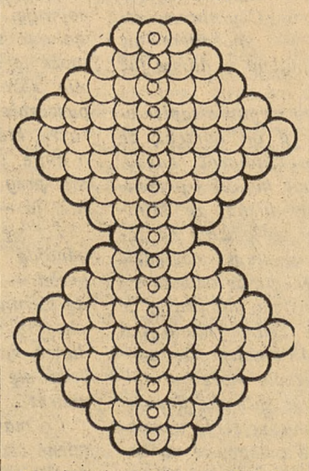
LOGOGRYF

Do podanej figury wpisać poziomo 17 wyrazów o poniższych znaczeniach. Środkowy rząd pionowy da rozwiązanie.

Znaczenie wyrazów:

1) tytuł turecki, również marka aparatów radiowych, 2) malarz polski, 3) rodzaj sań używanych przez górskie pogotowie ratownicze, 4) zewnętrzna skorupa ziemi, 5) odosobnienie w czasie epidemii, 6) miasto fenickie, 7) kraj w Europie, 8) drzewo liściaste, 9) postać z „Chaty za wsią", 10) rzeka we Włoszech, 11) gra towarzyska, 12) wulkan w Japonii, 13) imię i nazwisko wybitnej autorki niemieckiej, 14) zespół dyscyplin naukowych zajmujących się językiem i literaturą, 15) autor „Pokolenia", 16) postać z „Pana Tadeusza", 17) wódka angielska.

(Nadesłał Józef Sawiński z Warszawy)



Rozwiązania prosimy nadsyłać w terminie 14-dniowym na adres Redakcji. Pośród Czytelników, którzy nadeślą prawidłowe rozwiązania, zostaną rozlosowane nagrody książkowe.

Chcą korespondować

NAUCZYCIELE z zagranicy zwracają się do nas z prośbą o umożliwienie im kontaktów z polskimi nauczycielami.

KOL. KATE WANER W DRESDEN A 46, WEITLINGSTRASSE 45, NRD — pragnie nawiązać korespondencję w języku niemieckim oraz odstąpić w czasie wakacji swoje mieszkanie polskiemu nauczycielowi i w zamian za to otrzymać mieszkanie polskiego nauczyciela dla spędzenia wakacji w Polsce.

KOL. HELMUT SCHWARZ z ZEITZ, BEZIRK HALLE, PLATANENWEG 38, NRD — przekazuje wszystkim nauczycielom i wychowawcom w Polsce Ludowej pozdrowienia i prosi o nawiązanie kontaktu z Radą Narodową powiatu Zeitz, Albrechtstrasse 26.

O nawiązaniu korespondencji prosimy powiadomić Wydział Społeczno-Oświatowy ZG ZNP.

OGŁOSZENIA DROBNE

MIELNIK WŁODZIMIERA, zam. w Słupcy, Plac Szkolny 1 (woj. poznańskie) prosi koleżanki, które ukończyły prywatne Seminarium Nauczycielskie im. Adama Asnyka w Samborze w roku 1934 — o podanie adresu.

ZAMIENIĘ ETAT nauczycielski Bielsko-Biała na równorzędny. Miasto lub powiat Kraków. Zgłoszenia na adres: Nycz Janina, Bielsko-Biała, ul. PKWN Nr 25, Szkoła Podstawowa 11.

DZWONKI szkolne korytarzowe, podwórzowe, elektryczne naprawia, wykonuje nowe Warsztat Rzemieślniczy Porwit, Szopienice, Sienkiewicza 2. Oferty na żądanie.

Przygotowując pracę o Aleksandrze Patkowskim (1890—1942), znanym działaczu oświatowo-kulturalnym, krajoznawcy, regionaliście i pisarzu, zwracam się z uprzejmą prośbą do przyjaciół, kolegów i znajomych zmarłego o łaskawe wypożyczenie mi:

posiadanych listów A. Patkowskiego (ew. w odpisach), fotografii — szczególnie z wycieczek i kursów regionalnych, innych materiałów, jak np. piosenki układane doraźnie i śpiewane na wycieczkach i kursach, krótkie wspomnienia osobiste itp. Piotr Banaczkowski, Warszawa 22, ul. Glogera 3, m. 22.

Kol. Aniela Tutok, zamieszkała w Świdnicy, Pl. Drzymały 10 m 4, poszukuje swojej siostry Ireny Bryksy, która do 1939 r. była kierowniczką szkoły we wsi Sokolniki, pow. Nyszków, woj. Katowice.

Ktokolwiek wiedziałby o miejscu jej pobytu lub losie proszony jest o udzielenie informacji kol. Tutok.

Zamówienia i przedpłaty na prenumeratę „Głosu Nauczycielskiego" przyjmują urzędy pocztowe i listonosze. Instytucje i zakłady pracy, mające siedzibę w miejscowościach, w których znajdują się oddziały, względnie delegatury „Ruchu" — zamawiają prenumeratę w tychże jednostkach „Ruchu". Instytucje centralne, zamawiające prenumeratę dla podległych im jednostek terenowych w skali krajowej, zgłaszają zamówienia do Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch", Warszawa, ul. Srebrna 12, konto PKO I-6-100020. Cena „Głosu Nauczycielskiego" w prenumeracie: kwartalnej zł 3.60, półrocznej zł 7.20, rocznej zł 14.40. Termin zgłaszania przedpłat: do dnia 10 miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty. Zlecenie na wysyłkę wydawnictw polskich za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" — Warszawa, ul. Wilcza 46. Egzemplarze z lat ubiegłych można nabywać w sklepach z prasą antykwaryczną w Warszawie, ul. Wiejska 14 lub Puławska 108. Zamówienia spoza Warszawy należy kierować do Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch". Dział Sprzedaży Prasy Antykwarycznej w Warszawie, ul. Srebrna 12. Wydawca RSW „Prasa", Warszawa, ul. Wiejska 12, tel. 8-24-11. Redakcja Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8. Telefon 61011 17 wewnętrzny red. 261, 262, 263, 264. Zakłady Graficzne „Dom Słowa Polskiego". Gat. pap. kl. VII, form. 168 — 126, grm. 50/52. Zam. 210-C B-22