Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!

Głos Nauczycielski

CENTRALNY ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 5 | Nakład 91.561 | WARSZAWA, 27 STYCZNIA 1957 R. | CENA 70 GR

Kredyt zaufania

● *19.X.1956 — rozpoczynają się obrady VIII Plenum. Władysław Gomułka, Marian Spychalski, Ignacy Loga-Sowiński i Zenon Kliszko dokooptowani w skład Komitetu Centralnego. Przyjazd delegacji radzieckiej.*

● *20.X.1956 — odlot delegacji radzieckiej. Dalsze obrady Plenum KC. Referat Gomułki.*

● *21.X.1956 — wybór nowego Biura Politycznego i Sekretariatu KC. Gomułka — pierwszym sekretarzem.*

● *23.X.1956 — opublikowanie tekstu nowej ordynacji wyborczej do Sejmu...*

TAK się zaczyna Kalendarz Odnowy. Pierwszy jego kwartał, obfitujący w wydarzenia przywracające godność obywatelom okłamywanego przez wiele lat kraju, zakończył się znamienną dla jego dziejów datą 20 stycznia 1957 r., kiedy to głosujący obywatele mając możność korzystania z wielu uprawnień wyborczych — w większości z tych uprawnień sami w swoim interesie zrezygnowali.

Sytuacja dość paradoksalna, jeżeli się weźmie pod uwagę „złotowolnościowe" polskie tradycje i uchodzące przez wiele lat za szczyt demokracji przekładanie interesów małego sejmiku ponad interes ogólnonarodowy.

Ostatnie trzy miesiące też były okresem wiecowania, które przerodziło się w ostrą kampanię wyborczą. A przecież mimo „wysunięcia" 60 tysięcy kandydatów do Sejmu, mimo wielu zastrzeżeń do list w poszczególnych okręgach, mimo zaciekłej propagandy antywyborczej — przy wyborach okazało się, że nie zawsze tam, gdzie się zejdzie dwóch Polaków, muszą powstać trzy nieustępliwe i pożerające się wzajemnie stronnictwa polityczne.

Ponad 90% uprawnionych do głosowania Polaków zeszło się przy urnach wyborczych, żeby bez jakiegokolwiek przymusu i administracyjnego nacisku dać wyraz ogólnonarodowej solidarności.

Zwyciężył po raz drugi w ciągu trzech miesięcy rozsądek polityczny, którego przez całe wieki Polakom nie bez podstaw odmawiano. Wagę tego moralnego zwycięstwa narodu historia oceni co najmniej pozytywnie, a generacja głosujących (głosujących nie tylko „dla przyszłych pokoleń", ale i dla siebie) nie będzie pozbawiona satysfakcji, jaką daje świadomy i zdyscyplinowany udział w życiu politycznym kraju, o którym się wie **prawdę**.

GŁĘBOKĄ prawdą przemówiły do nas **fakty** Października. A fakty mają nieprzezwyciężoną moc przekonywania. W ich świetle jakże oczywisty i zrozumiały dla większości stał się Program Wyborczy Frontu Jedności Narodu:

● **suwerenność Sejmu, jawność życia politycznego, swoboda krytyki i dyskusji, demokratyzacja wszystkich dziedzin naszego życia, odpowiedzialność przed masami;**

● **utrwalenie sojuszu i przyjaznej współpracy z ZSRR na zasadzie wzajemnego poszanowania, suwerenności i niemieszania się wzajemnego w wewnętrzne sprawy;**

● **planowanie gospodarki zgodnie z rzeczywistymi potrzebami i możliwościami kraju, podniesienie rolnictwa, aktywizacja rzemiosła;**

● **powołanie ogólnonarodowego komitetu pomocy dla repatriantów z ZSRR, masowy powrót rodaków...**

Tego programu realnych możliwości, a nie naiwnych fantazji nie trzeba było nikomu wmawiać, jak to czynili w minionym okresie przy minionych programach nieliczni „lepiej wiedzący" częstując obywateli w praktyce politycznej zakamuflowaną nadmiarem haseł tezą o „narodzie idiotów".

Dla poparcia jakże nowego w swej surowości programu trudnej walki i wytężonej pracy nie trzeba było wyciągać obywateli z łóżek i poganiać do urny wyborczej. Obyło się bez armii natrętnych agitatorów, bez naiwnego „uświadamiania", przykrojonego na tę samą miarę dla profesorów uniwersytetu i gospodyń domowych.

Nie obyło się jednak bez walki. Snuli się po domach i ulicach nie pozbawieni cywilnej bezczelności ludzie wczorajszego dnia, usiłujący wmówić łatwowiernym bezsensowność wyborów. Pienili się krzykacze pozbawieni łatwej kariery politycznej pragnąc zdyskwalifikować tych działaczy, którzy czynami, a nie słowami opowiedzieli się za polską rewolucją. Ludzie opacznie rozumiejący interes narodowy podawali sobie pokątnie ulotki szkalujące czołowych kandydatów.

Sromotną klęskę zadał im m. in. jakże wymowny telegram Władysława Gomułki zaadresowany do każdego z nas, a przyjęty z aprobatą przez ogromną większość.

Jeżeli z punktu widzenia wyborów można podjąć próbę anegdotycznego podziału obywateli, to chyba najprościej będzie powiedzieć, że Polacy podzielili się zdecydowanie na głosujących za programem wyborczym i na głupców. Nie będzie to na szczęście duży przyczynek do dziejów głupoty w Polsce. Mówią o tym cyfry wyrażające wyniki wyborów, oczywiste i dla nas, i dla tych, którzy uważnie na nas patrzą zza różnych granic. I jeżeli komuś tam przychodziła ochota kłamliwego ukazywania **polskiej** drogi do **socjalizmu** w formie złośliwie karykaturalnej, niech wie, że nie jest w stanie tej drogi rozkopać, bo pilnuje jej **naród**.

AKT wyborczy to wielki kredyt zaufania narodu do Partii i wszystkich postępowych sił skupionych wokół niej w dziele utrzymania i rozwoju Rzeczypospolitej. Kredyt udzielony sobie wzajemnie z przysłowiową polską hojnością, ale nie bezmyślnie: zaufanie za zaufanie, prawda za prawdę, czyny za czyny.

Zdajemy sobie sprawę, że głosowanie jest tylko stworzeniem sobie samym **możliwości** działania, możliwości realizacji programu wyborczego, za który wszyscy jesteśmy i chcemy być odpowiedzialni. Zdajemy sobie sprawę, jak trudne zadanie wzięło na siebie kierownictwo partii, współdziałające z nią stronnictwa i środowiska reprezentowane w nowowybranym Sejmie, jak trudne zadanie podjęliśmy razem z nimi wszyscy. Wiemy o tym, że tak jak nie zostawiliśmy ich samych ani w październiku, ani w styczniu, nie możemy ich pozostawić samych wobec wielkiej odpowiedzialności za dalsze losy narodu.

I jesteśmy już chyba na tyle dojrzali, że nie przekreślimy w następnych miesiącach i latach **pracy i współdziałania** tego, czego nie przekreśliliśmy składając do urn swoje głosy.

Z tą myślą ufnie patrzymy na listę posłów naszego nowego, suwerennego Sejmu. Jest wśród nich 65 nauczycieli. Trudno się oprzeć w dniach radosnego wyborczego zwycięstwa, żeby nie życzyć im jak najowocniejszej czteroletniej kadencji, która ma, jak żadna chyba dotąd, szanse wytyczenia drogi rozwojowej Polsce na sto lat... sto lat!

WACŁAW BISKO

Bądźmy sprawiedliwi

PISZĄ listy z nieodzownym dodatkiem: „Przypuszczam, że wrzucicie do redakcyjnego kosza". Pytają: jak to jest? jak to wszystko rozumieć? jak uchronić serce od goryczy?

Nie, to nie są ci, którzy wygłaszali slogany o socjalizmie, wzruszając ramionami, że „trudno, tak każą". To nie są ci, którzy dziś z ulgą wołają: „Nareszcie nie będę potrzebował kłamać". I nie ci, którzy bezradnie usuwali się w cień, widząc już wówczas, w minionych latach, błędy, krzywdy, niesprawiedliwości i kłamstwa.

Te pełne udręki listy piszą ludzie, którzy i wówczas, w ciągu tych ubiegłych, jakże gorzko i surowo osądzonych lat — nie kłamali Nie kłamali — według oceny własnego sumienia. Wierzyli. To, co mówili, mówili z najgłębszym przekonaniem. To, co robili, robili z najbardziej oddaną ofiarnością.

A więc byli ślepi? Być może tak to nazwą dziś, gdy przejrzeli w sposób dostatecznie bolesny i wstrząsający. Ale wówczas nie uważali się za ślepych, przeciwnie, myśleli, że lepiej, uczciwiej, rozumniej widzą całość, nie poddając się gorzkim wątpliwościom, które im codzienność podsuwała na własnym terenie. Cóż bowiem stąd, że w ich wsi bieda, kiedy oto czytają o spółdzielniach — milionerach i usiłują własną wieś na tę drogę skierować. Cóż z tego, że sami nie mogą końca z końcem związać, skoro za to są „motorem rewolucji kulturalnej" — na kimże więc ma się ich własne państwo oprzeć, któż ma obowiązek być cierpliwszym? Cóż z tego, że w ich miasteczku niedołężna bieda przemyka się chyłkiem obok nadętej pustki i biurokratycznej buty, skoro gdzie indziej kipi pełnia życia, skoro jest Nowa Huta i odbudowana Warszawa Z nędznych lokalnych przesłanek — myśleli — nie można wyciągnąć ogólnych wniosków Trzeba umieć szerzej patrzeć, więcej widzieć, goręcej kochać — wtedy wszystko jest proste, a codzienny ciężki trud nadaje życiu sens i wywróży w końcu jasną przyszłość socjalizmu.

A ten codzienny ich trud był istotnie ciężki ponad miarę. *„Młodzi nauczyciele partyjni byli eksploatowani społecznie najbardziej bezwzględnie. Świadomie i celowo utrudniało im się życie, jakby w jednej myśli: masz, najedz się, poznaj, co to znaczy socjalizm"* — pisze udręczony nauczyciel ze wsi podłowickiej Zna dobrze smak tej tak zwanej pracy społecznej. Za kogóż bo nie orał? Za etatowych agitatorów i propagandystów, za instruktorów rolnych i poborców podatkowych, za gromadzkich „dygnitarzy" i urzędników od kontraktacji, za ważniaków ze stowarzyszeń sportowych i ZMP, za tych, którzy odpowiadać mieli za skup, siew, dostawy, podatki, wybory i nawet za rezultat walki o rząd dusz między odległym, nieuchwytnym komitetem powiatowym a miejscową, dobrze zagospodarowaną, zasiedziałą parafią. Za kogo nie orał i przed kim nie odpowiadał? Jeśli coś się nie udało, on był winien, on, miejscowy inteligent i „wychowawca" społeczeństwa. Jeśli udało się — laury przypadały komuś wysoko. Tak płynęły lata.

Zdarzało się, że ten i ów starał się podważyć ich niezłomną wiarę. Natrętnie kołatała w uszy oszczercza plotka, złośliwa anegdota, parskająca gniewem krytyka. Czy miał wierzyć tym, którzy to mówili, cynicznie uśmiechnięci albo skrzywieni z nienawiści do wszystkiego, co ukochał, w co uwierzył? Czy im miał wierzyć, czy tym, którzy wzięli na siebie trud rządzenia i odpowiedzialności i którzy wszystko umieli uzasadnić, wszystko zasypać piaskiem cyfr, procentów, wykazów, niezbicie dowodzących, że idziemy słuszną drogą i mamy piękne rezultaty Komu miał wierzyć? Któżby śmiał dziś oskarżyć ludzi prostych, uczciwych, własnej ludowej władzy spragnionych, że tej władzy wierzyli?

Aż oto cios po ciosie: XX Zjazd... Ten, o którym się mówiło i pisało „genialny", „wódz proletariatu", „przyjaciel i obrońca" — nazwany teraz zostaje despotą, zbrodniarzem, krzywdzicielem. Jaki straszny cios w sumienie prostego człowieka! A potem — Poznań — a więc nie tylko w mojej wsi jest bieda i niesprawiedliwość? Nie tylko tu są ludzie zdesperowani? A potem: rewelacje VIII Plenum — a więc nie tylko w mojej wsi, nie, to na skalę państwa fałszywie projektowano, błędnie uzasadniano, źle wykonywano. I cyfry były fałszywe, i linia niesłuszna, i człowiek wszędzie cierpiał, i „sprawiedliwość" była niesprawiedliwością i krzywdą... A praca, praca milionów ludzi, praca ponad siły, a zapał, a dobra wiara — na marne? I jeszcze — tragedia węgierska — kryzys wszelkich wiar i wszelkiej ufności. Czy to nie za dużo? Już kołtun szczerzy zęby, triumfuje, odgraża się. I ci „ze szczebla powiatu", którzy dotąd tylko poganiać i gromić umieli — teraz nagle zmienili słownik: „precz z zakłamaniem! precz z socjalistycznym sloganem! niech żyje suwerenność, indywidualna gospodarka chłopska, warsztaty i sklepiki! Kolego, byliście zbyt gorliwi z tymi krzyżami, pamiętacie, i z tą spółdzielnią... Uważajcie, to stalinizm!"

Więc piszą:

„Nas ciągle tylko bito, poganiano, i nas teraz nazywa się stalinowskimi wychowankami, chociaż byliśmy w minionym okresie bardzo wygodni. Przekreślać wartość pracy człowieka — to rzecz niebezpieczna, to rzecz krzywdząca. My swoje zadania spełnialiśmy z całego serca, w imię dobra dziecka, w imię idei, które bez wątpienia były nam narzucane, ale które przyjmowaliśmy z dobrą wiarą A dziś wytwarza się sytuacja typu „murzyn swoje zrobił", a jeszcze powiada się: „źle zrobił" Taka sytuacja odbiera wszelką siłę, niweczy poczucie obowiązku, którym kierowaliśmy się w swojej pracy".

Skarżą się młodzi, niedostatecznie do pracy przygotowani, nie dość życzliwie kierowani:

„Kiedy w 1954 kończyłem Liceum Pedagogiczne, powiedziano nam: „Jesteście czołową awangardą wychowaną w duchu obecnej rzeczywistości. Macie przeprowadzić transfuzję wśród starych nauczycieli, którzy ulegają nawykom drobnomieszczańskim. Na was liczy całe społeczeństwo". Byłem sam jeden w szkole partyjny. Starsi koledzy zachowywali rezerwę, a kiedy pytałem o coś, mówili, że to oni ode mnie powinni się dowiedzieć, jaka jest współczesna interpretacja zagadnień, bo ja przecież ukończyłem szkołę w nowych warunkach. Wprowadzało mnie to w nieuzasadnioną (dzisiaj to widzę) dumę Wiedziałem, że jestem na pierwszym odcinku walki o „nowe", ale nie wiedziałem, jak to „nowe" ma wyglądać i jak mam o nie walczyć. Dzieciom nie umiałem czasem odpowiedzieć na proste pytania, szukałem odpowiedzi w książkach i pismach, a kiedy problemy narastały, a ja nie umiałem ich rozwiązać, machałem ręką i zaczynałem lekceważyć sobie zawód i pracę. Aż przyszło VIII Plenum i w naszej szkole zapanował niebywały zapał. Brak go tylko mnie, bo znowu nie wiem, jak to „nowe", o którym mówią starsi koledzy, ma wyglądać. Znowu nie wiem, jak mam je realizować, bo to poprzednie „nowe" też tylko czułem, a nic nie wiedziałem. Wołam o pomoc i myślę, że trzeba wszystko zacząć od podstaw"

I jeszcze piszą:

„Jeden fakt zabolał mnie osobiście, a myślę, że nie tylko mnie jednego. „Głos Robotniczy" z 16.XI.56 drukował wywiad z tow. Bieńkowskim. Minister ubolewał, że w minionym okresie odeszli z zawodu najwartościowsi ludzie. Rzeczywiście, wielu odeszło i... lepiej zarabiało niż my, którzyśmy zostali. A my tyraliśmy. Bo rozumieliśmy, że praca w szkole, to praca z żywym przyszłym człowiekiem, który może nam zawsze powiedzieć: „Skrzywdził mnie pan". Jak uczyliśmy? W miarę naszych umiejętności, możliwości i sił, a często ponad siły. W trakcie pracy zdobywaliśmy kwalifikacje Niektórzy załamywali się i odpadali. Ale wielu z nas przetrwało. Byliśmy spychani do najgorszych dziur, w najgorsze warunki bytowe. Wytrwaliśmy. I dziś jesteśmy tymi „mniej wartościowymi"

Nagromadziło się wiele niepokojów, żalów i goryczy ludzi sprawiedliwych. Tak dłużej być nie powinno.

Nie występuję w obronie tych, którzy zamiast serca i sumienia mieli w rozporządzeniu tylko pogróżkę, donos, ważniactwo, intrygę. Którzy nadużywali imienia Partii i imienia Socjalizmu. Ale bronię ludzi prostych, uczciwych i gorliwych w służbie swemu ludowi Nawet jeśli popełnili tysiące błędów — bo któż ich nie popełnił w minionym okresie. Nawet jeśli byli ślepi ślepotą ludzi spragnionych ufności i wiary. Wrażliwe sumienia są najlepszą nadzieją odrodzenia i gwarancją moralnej i społecznej wartości ludzi. Na tych ludzi trzeba stawiać, ich trzeba wzmocnić, im trzeba przywrócić wiarę w wartość uczciwej pracy, która nigdy już nie będzie z góry zaprzepaszczona Ich trzeba osłonić od ciosów złośliwego kołtuna, sprytnego biurokraty i politycznego żonglera. Tak widzę zadanie Związku, prasy, opinii postępowych warstw społeczeństwa.

Wydaje mi się bowiem, że wśród wszystkich winnych i wszystkich pokrzywdzonych w latach bezprawia — ci mają najmniejsze winy, a krzywdy doznali bolesnej Z tali uderzeni w serce

ELŻBIETA JACKIEWICZOWA

Jak uniknąć bezrobocia wśród nauczycieli

W OSTATNICH tygodniach coraz częściej zgłaszają się nauczyciele do szkół i wydziałów oświaty w poszukiwaniu pracy. W chwili obecnej np. warszawski Wydział Oświaty zarejestrował już setki kandydatów do pracy w szkole. Skąd wzięło się bezrobocie w naszym zawodzie? Przecież nie ma redukcji w szkołach, a przez wiele lat mówiło się o braku nauczycieli.

Sprawa jest jasna. W okresie ostatnich dwunastu lat mieliśmy stały odpływ nauczycieli ze szkół, ponieważ praca nauczycielska była znacznie gorzej opłacana niż praca w innych zawodach. Nawet wówczas, kiedy nauczyciel otrzymał pracę w biurze jakiegoś zakładu przemysłowego, zarabiał znacznie więcej, a pracę przecież miał daleko lżejszą niż w szkole.

Jakie są wyniki dotychczasowej polityki płac?

W ciągu ostatnich ośmiu lat około 40 tysięcy nauczycieli przeszło ze szkół do innych zawodów. Wpływ tej wędrówki na wyniki nauczania i wychowania jest nam wszystkim dobrze znany.

Obecnie, gdy stała się konieczna redukcja pracowników w nadmiernie rozbudowanym aparacie biurokratycznym — w partiach politycznych, związkach zawodowych, organizacjach społecznych, przedsiębiorstwach i urzędach, ofiarą padają przede wszystkim byli nauczyciele. „Nauczyciel — niech idzie do szkoły" — krótko wyrokują komisje w zakładach pracy.

Bezrobocie w naszym ustroju jest zjawiskiem przejściowym, jest skutkiem błędów, jakie popełniliśmy w okresie stalinowskim, niemniej jednak jest zjawiskiem bardzo bolesnym. Na razie pracownicy, którym wymówiono pracę, otrzymują odprawę w wysokości czteromiesięcznego uposażenia i obietnicę dalszej pomocy materialnej, jeśli w ciągu tego czasu nie otrzymają odpowiedniej dla każdego z nich pracy.

Nie jest to jednak rozwiązanie problemu. Likwidacja bezrobocia jest jednym z najtrudniejszych zadań, jakie stoją przed nami. Wszyscy musimy wziąć udział w tej akcji. Jeśli idzie o pracę dla byłych nauczycieli, to należałoby zastanowić się, czy nie ma możliwości zatrudnienia ich w szkole. Wydaje mi się, że możliwości takie są. Mamy przecież nie zrealizowany, niezmiernie ważny dla szkoły postulat obniżenia wymiaru godzin pracy nauczyciela. Wszyscy zainteresowani wychowaniem młodzieży — władze szkolne, lekarze, rodzice zgodni są co do tego, że dzień pracy nauczyciela musi być jak najprędzej skrócony. Zrobiono to już dawno w wielu krajach. Polska obecnie należy do państw, w których nauczyciele mają najdłuższy dzień pracy, co bardzo ujemnie odbija się nie tylko na zdrowiu nauczycieli, ale i na jakości ich pracy. Do tej pory nie mogliśmy zrealizować tego postulatu, między innymi z powodu braku nauczycieli. Obecnie przeszkody tej już nie mamy. Można więc i powinno się w jak najkrótszym czasie obniżyć wymiar godzin pracy nauczycieli, co niewątpliwie przyczyni się również do znacznego zmniejszenia liczby znajdujących się obecnie bez pracy pracowników umysłowych.

SZCZEPAN KOWALCZYK

Aby w. f. spełniło swoje zadanie

W KOMITECIE Organizacyjnym Zjazdu Oświatowego pracuje pod przewodnictwem prof. dr Marcina Kacprzaka, rektora Akademii Medycznej w Warszawie, Komisja Wychowania Fizycznego i Higieny Szkolnej. Komisja opracowuje materiały, które po przedyskutowaniu powinny być wzięte pod obrady Zjazdu.

Zanim dotrą do Kolegów w terenie materiały oficjalne, sygnalizujemy zagadnienia dotyczące wychowania fizycznego, nad którymi pracuje komisja, aby przyszli delegaci na Zjazd mogli zapoznać się z nimi wcześniej i aby mogły być one przedyskutowane w odpowiednich komisjach komitetów terenowych. Materiały z zakresu higieny szkolnej będą opublikowane w czasopiśmie „Służba Zdrowia".

Kapitalnym zagadnieniem, które występuje w pracach całej komisji — a więc i w sekcji wychowania fizycznego, i w sekcji higieny szkolnej — jest walka o kierunek szkolnego w.f. Komisja doszła do wniosku, że zagadnienia rozwoju fizycznego i zdrowia dziecka ani w programach, ani tym bardziej w organizacji wychowania fizycznego w szkole nie były należycie wzięte pod uwagę i z tego powodu powstały wypaczenia w naszej pracy. Zarówno programy, dostosowane raczej do wymagań BSPO i imprez masowych, jak i sama organizacja pracy skierowane były raczej na osiąganie wyników w wyczynach doraźnych. Zbyt mało uwagi natomiast zwracano na stały, systematyczny rozwój fizyczny całej młodzieży szkolnej. Należałoby skrupulatnie zrewidować z tego punktu widzenia nasze programy, a przede wszystkim skończyć z tzw. „usportowieniem szkoły za wszelką cenę".

Drugim ważnym zagadnieniem jest sprawa siatki godzin wychowania fizycznego. Komisja staje na stanowisku, że liczba godzin jest stanowczo niewystarczająca, a przeciążenie pracą umysłową, mimo pewnego ograniczenia programowego, jest jeszcze w dalszym ciągu zbyt duże. Jasne jest przecież, że nie można odciążyć dzieci i młodzieży przez utrzymanie tych samych godzin pracy umysłowej a zmniejszenie godzin w.f., jak to się stało przy ostatniej doraźnej reformie. Zwłaszcza te szkoły wiejskie, które mają w siatce godzin jedną lub nawet pół godziny w.f. na tydzień zaniedbują całkowicie zagadnienie rozwoju fizycznego i zdrowia dzieci.

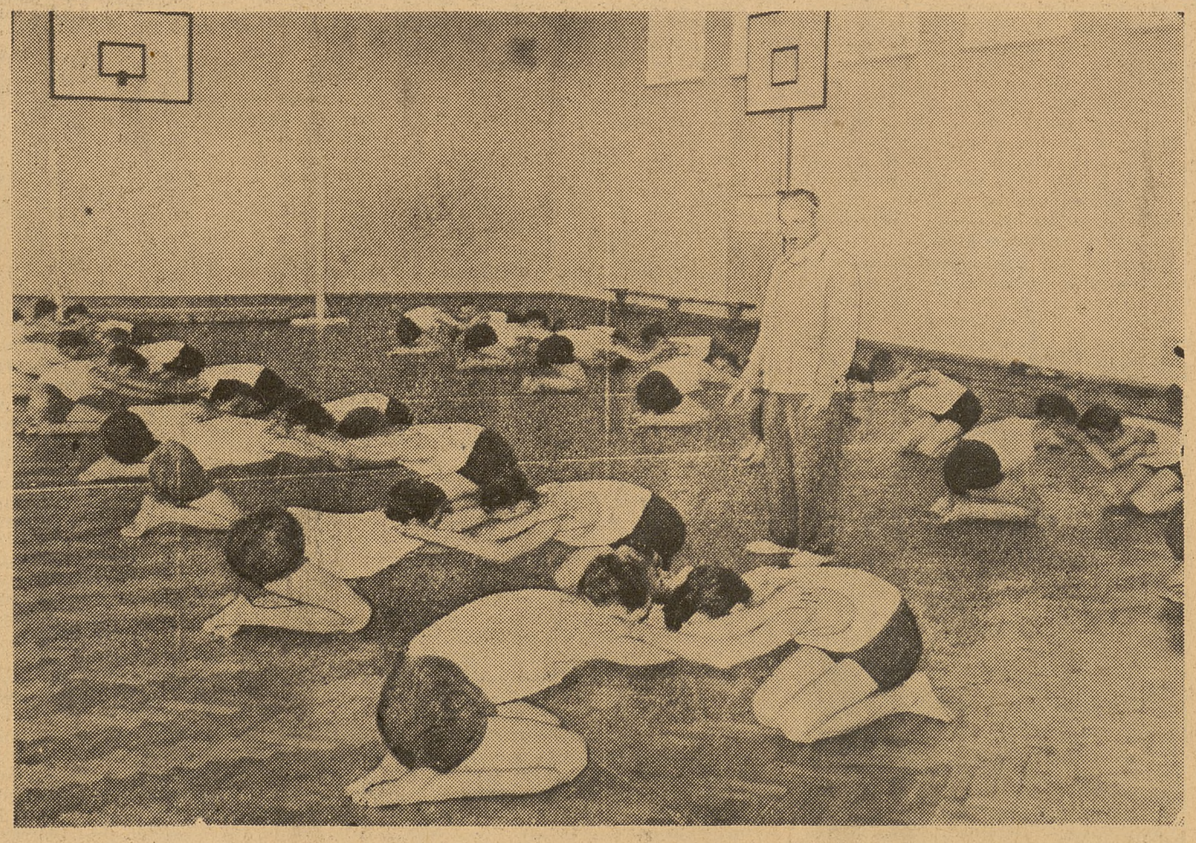
Wyposażenie szkół w urządzenia i sprzęt do w. f. jest również palącym problemem Ogromne sumy łożone przez państwo na tak zwany sport wyczynowy muszą ulec przesunięciu przede wszystkim na korzyść powszechnego wychowania fizycznego, które prowadzi szkoła. Przez szkołę przechodzi przecież każdy młody obywatel i tam, a nie gdzie indziej, powinien on wyrobić w sobie nawyki predestynujące go do stałego uprawiania ćwiczeń ruchowych. W sporcie wyczynowym natomiast bierze udział bardzo niewielki odsetek ludzi, większość interesuje się nim raczej jako widowiskiem, a więc biernie. Jeżeli więc szkoła będzie dobrze wyposażona, jeżeli będzie mogła prowadzić racjonalne wychowanie fizyczne — to na pewno na tym podłożu wyrośnie zdrowy ruch sportowy.

I wreszcie ostatnia sprawa — to szkolenie kadr wychowawców fizycznych. Stwierdzone jest, że młodzi nauczyciele, absolwenci liceów pedagogicznych, są słabo przygotowani do pracy nauczycielskiej w ogóle, a do pracy w charakterze nauczycieli w.f. w szczególności. Komisja stoi na stanowisku, że przede wszystkim zakłady przygotowujące nauczycieli muszą być doskonale zaopatrzone materialnie, muszą mieć dostateczną ilość godzin w. f. oraz najlepiej wykwalifikowane siły — w celu przygotowania przyszłych nauczycieli w.f. do szkół.

Takie są najważniejsze zagadnienia i postulaty sekcji wychowania fizycznego Komitetu Zjazdowego. Sekcja apeluje do kolegów zainteresowanych tymi zagadnieniami o przedyskutowanie ich w swoich zespołach i nadsyłanie wniosków do Komitetu Zjazdu pod adresem Zarządu Głównego ZNP, Warszawa, Spasowskiego 6-8, oraz o opracowanie krótkich referatów na tematy związane z wymienionymi zagadnieniami (3—4 str. maszynopisu). Referaty te będą mogły być wygłoszone w drugim i trzecim dniu obrad Zjazdu w sekcji w.f.

Zjazd będzie miał bardzo duży wpływ na przyszły ustrój naszego szkolnictwa, na programy i metody wychowania. Nie może na tym Zjeździe zabraknąć głosów domagających się uwzględnienia potrzeb dziecka w zakresie jego zdrowia i rozwoju fizycznego. Jeżeli nie chcemy, aby o tych ważnych zagadnieniach decydowano poza nami, musimy zabrać głos na Zjeździe.

MARIAN KRAWCZYK



Na zdjęciu: Ćwiczenia w. f. w Technikum Kolejowym w Warszawie

Foto: Cz. Górski

W sprawie liceów pedagogicznych

Propozycje na czasie

LICEA pedagogiczne doczekały się przedłużenia nauki o jeden rok. Taką decyzję zapowiedział artykuł dyrektora departamentu Kazimierza Wojciechowskiego, zamieszczony w „Głosie Nauczycielskim" z dnia 23—30 grudnia 1956 r., potwierdził ją zaś Minister Oświaty Władysław Bieńkowski w swej wypowiedzi przez radio w dniu 30 grudnia 1956 r.

Decyzja ta jest decyzją radosną dla wszystkich interesujących się sprawami oświatowymi, gdyż usuwa jedną z wielkich bolączek systemu kształcenia nauczycieli: zbyt krótki okres nauki.

Decyzja ta pociąga za sobą zmianę programów nauczania, konieczność dokonania pewnych przesunięć materiału, pociąga też za sobą konieczność opracowania programu dla klasy piątej na najbliższy rok szkolny.

I właśnie chcę zabrać głos w sprawie tego programu, a właściwie jednej jego cząstki. W programie tym musi się znaleźć zagadnienie o ś w i a t y d o r o s ł y c h.

Nauczyciel, którego głównym zadaniem jest nauczanie i wychowanie młodego pokolenia, nie będzie nigdy wolny od pracy społecznej. Nie będzie wolny od tej pracy, bo zresztą sam od niej nie zechce się uwolnić, jeżeli będzie ona mu bliska, związana z jego przygotowaniem i z zawodem, jeżeli to będzie praca oświatowa. Nauczyciela nie można zmuszać, aby brał udział w różnych akcjach gospodarczych, propagandowych i innych, ale od wielu nauczycieli można wymagać, aby zajmowali się pracą rozszerzającą i pogłębiającą ich szkolne oddziaływanie — pracą oświatową z dorosłymi.

Oświata dorosłych przechodzi kryzys; jest to kryzys „chroniczny", związany niewątpliwie z wypaczeniami minionego okresu. Mimo to jednak działa gęsta sieć szkół dla pracujących, z których w ubiegłym roku szkolnym wyszło około 30 tysięcy absolwentów szkół podstawowych i 3 tysiące absolwentów liceów; działa rozległa sieć kursów programowych, czytelniczych, problemowych; dziesiątki tysięcy ludzi obejmuje kierowane czytelnictwo indywidualne. A poza tym działają — z ogromnymi brakami — świetlice i stosunkowo dobrze — biblioteki. Obok tych form muszą wyrosnąć i już wyrastają inne: kursy rolnicze, uniwersytety ludowe i powszechne.

Obecnie, po odnowie naszego życia społecznego i państwowego, należy oczekiwać znacznego rozwoju życia umysłowego we wszystkich środowiskach; można się też liczyć ze znacznym ożywieniem pędu do oświaty. Będzie to wymagało ludzi, którzy potrafią ten pęd podsycać, którzy potrafią kierować pracą oświatową wśród dorosłych, wspólnie z dorosłymi.

Nauczycielstwo polskie ma piękne długoletnie tradycje pracy oświatowej wśród dorosłych. Osiągnięcia Związku Nauczycielstwa Polskiego na tym polu należały do przodujących w świecie.

Praca oświatowa z dorosłymi wymaga dopływu nowych sił, wielu sił. W chwili obecnej nie można już tej sprawy przeoczyć w programie klasy piątej liceów pedagogicznych, która zostanie uruchomiona w najbliższym roku szkolnym. W klasie tej musi się znaleźć czas na zapoznanie z dziedziną oświaty dorosłych.

Przyszli młodzi nauczyciele muszą co najmniej poznać: **organizację oświaty dorosłych w dobie obecnej, specyfikę pracy z dorosłymi, wybrane zagadnienia z historii oświaty dorosłych, perspektywy rozwoju oświaty dorosłych.**

Przyszli młodzi nauczyciele muszą co najmniej zobaczyć kilka placówek oświaty dorosłych, zhospitować zajęcia z dorosłymi.

Muszą też oni w czasie praktyki w terenie próbować poznać środowisko także od tej strony, dostrzec istniejące placówki oświaty dorosłych, poznać ich funkcjonowanie, wyszukać przyczyny zastoju czy rozkwitu.

Dla zapoznania przyszłych nauczycieli z zagadnieniami oświaty dorosłych trzeba zmobilizować odpowiednich pracowników. Muszą to być siły fachowe, dla których oświata dorosłych nie stanowi niezrozumiałego i właściwie „niegodnego" uwagi problemu; tak patrzą na nią niektórzy nauczyciele szkół średnich i niektórzy pracownicy administracji szkolnej. Pracę tę może z powodzeniem wykonać aparat administracyjny oświaty dorosłych — wojewódzcy wizytatorzy oświaty dorosłych i bardziej doświadczeni spośród powiatowych. Całość akcji w skali województwa powinien koordynować kierownik sekcji kształcenia dorosłych WODKO. Muszą się również do tej akcji włączać coraz pełniej nauczyciele zakładów kształcenia nauczycieli, gdyż dla nich nie może być obca dziedzina pracy oświatowej z dorosłymi. Należałoby w niej również wykorzystać doświadczonych wybitnych działaczy oświatowych, nauczycieli nierzadko z „głębokiego" terenu.

Niezależnie od tego należałoby pomyśleć o przygotowaniu szeregu publikacji, drobnych broszur, które każdy przyszły nauczyciel powinien dostać do ręki, które powinien poznać i zabrać ze sobą, aby uzyskać podstawowe wskazówki, niezbędne gdy będzie przystępował do pracy w terenie. Broszury te powinny, wbrew złej praktyce wydawniczej ostatnich lat, ukazać się na czas.

Oddziaływanie tych broszur wzmocni zapewne „Oświata Dorosłych", kwartalnik, który nie może stracić z pola swego widzenia zagadnienia przygotowania młodych nauczycieli — przyszłych pracowników oświatowych.

Zakłady kształcenia nauczycieli mają pod tym względem dobre tradycje z lat dawnych. Przygotowanie młodych nauczycieli do prac społeczno-oświatowych było bowiem np w okręgu szkolnym krakowskim otoczone poważną troską, skoro nawet kuratorzy tego okręgu osobiście prowadzili kilkudniowe kursy oświaty dorosłych w dawnych seminariach nauczycielskich. Do dobrych tradycji nigdy nie zaszkodzi nawiązać, aby wytworzyć nowe i wyższe wartości.

JAN KULPA
Kraków

Kto powinien być nauczycielem?

ZAGADNIENIE należytego postawienia nauczania i wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli jest ściśle związane z wartością i wysiłkami personelu nauczycielskiego. Ale nie tylko. Zależy to w dużej mierze od **materiału uczniowskiego**, od jakości, a szczególnie od podatności na wpływy wychowawcze uczniów tych zakładów.

Doświadczenie wykazuje, że zakłady kształcenia nauczycieli prowadzone zupełnie dobrze pod względem dydaktycznym i wychowawczym dostarczają nauczycieli o bardzo różnej wartości: obok uzdolnionych — miernych, obok zamiłowanych — niechętnie spełniających swe obowiązki nauczycielskie i porzucających zawód przy byle okazji.

Nauczyciel, nawet najlepszy, nie jest w szkole istotą wszechmocną, jak go się często traktuje. Plony jego pracy zależą od wielu czynników, a do najważniejszych z nich należą zespoły uczniowskie. Dotyczy to zwłaszcza szkół przygotowujących do zawodów, które wymagają specjalnych cech i uzdolnień.

Wynika z tego, że koniecznym warunkiem większej wydajności zakładów kształcenia nauczycieli jest **racjonalny dobór** uczniów do tych zakładów zgodnie z ich przeznaczeniem. Niedocenianie i lekceważenie tej akcji pedagogicznej mści się potem na rozwoju zakładów kształcenia nauczycieli i jest źródłem wielu groźnych niedomagań w całym szkolnictwie.

Sprawa doboru kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli jest niewątpliwie trudna. Kandydatów zgłasza się zbyt mała ilość, aby przy niskim na ogół ich poziomie można było dokonać należytego doboru. Dotyczy to zarówno kandydatów do liceów pedagogicznych, jak i do zakładów na poziomie wyższym.

Praca w szkolnictwie w naszych warunkach pociąga niewiele młodzieży. A jednak zawód nauczycielski ma dużo stron dodatnich, wdzięcznych, zwłaszcza dla pewnych struktur duchowych. Potrzeba tylko, aby takich kandydatów odszukać i uświadomić, zjednać. W tym celu powinna być należycie i umiejętnie zorganizowana **baza rekrutacyjna.**

Dokonanie selekcji zgłaszających się kandydatów zgodnie z przeznaczeniem zakładu jest zadaniem egzaminów wstępnych. Niestety, jak dotąd egzaminy do zakładów kształcenia nauczycieli tego charakteru nie posiadają. Trwają one zbyt krótko, są powierzchowne i nie mają wypracowanych odpowiednich metod.

Treścią obecnie stosowanego egzaminu wstępnego jest głównie sprawdzenie stopnia przerobienia przez kandydatów pewnych partii materiału z programu ukończonej szkoły. Jest on zbliżony do egzaminów wstępnych przeprowadzanych w szkołach ogólnokształcących i nie ma charakteru zawodowo-nauczycielskiego. Bada się głównie stronę materialną wiedzy kandydatów, i to w niewielkim zakresie, a w związku z tym w małym stopniu ich inteligencję ogólną. Natomiast prawie nie uwzględnia się reszty cech, które stanowią o przydatności kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Uwagi te dotyczą zarówno egzaminów do liceów pedagogicznych, jak i do zakładów o poziomie wyższym.

W wyniku tak przeprowadzonych egzaminów dostaje się do zakładów kształcenia nauczycieli wielu nieodpowiednich uczniów. Wpływa to fatalnie na pracę szkolną. Przede wszystkim każdy uczeń mało podatny na wpływy wychowawcze, niezdolny lub wykazujący duże braki w przygotowaniu obniża poziom klasy. Większa liczba takich uczniów w klasie zniechęca nauczycieli i utrudnia im normalną pracę. W rezultacie uczelnia taka traci w społeczeństwie opinię i nie przyciąga do siebie zdolniejszej i ambitniejszej młodzieży.

Przy takim jak dotychczas uformowaniu zespołów klasowych siłą rzeczy selekcja odbywać się musi podczas pobytu młodzieży w zakładzie Statystyka wykazuje, że w zakładach kształcenia nauczycieli odpływ uczniów wynosi około 50% ogółu przyjętych. Odbywa się to z dużą krzywdą moralną i finansową dla uczniów i pociąga za sobą nieprodukcyjne wydatki dla państwa.

Na tym nie kończą się złe skutki braku selekcji kandydatów zgłaszających się do zakładów kształcenia nauczycieli. Po odbyciu kilku lat przymusowej pracy w szkolnictwie abiturienci tych zakładów masowo przerzucają się do innych zawodów. Na ich miejsce trzeba gwałtownie szkolić nowe kadry, które znów stanowią element niepewny, przejściowy w zawodzie nauczycielskim.

Jak to wpływa na ustalenie się, skrzepnięcie stanu nauczycielskiego, na postęp i wytworzenie się tradycji w szkolnictwie polskim — nie ma co i mówić.

Dobór kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli w dzisiejszych warunkach, jak już mówiliśmy, nie jest łatwy. A jednak przy podjęciu pewnych wysiłków można te trudności pokonać. Oto przykład wzięty z rzeczywistości szkolnej.

W r. 1948 w jednym z liceów pedagogicznych personel nauczycielski postanowił opracować i przeprowadzić selekcyjny egzamin kandydatów do klasy I. Egzamin trwał tydzień i składał się z dwóch etapów: pierwszy — polegający na zbadaniu wiadomości zdających według programu egzaminu urzędowego, drugi — na zbadaniu inteligencji ogólnej i pewnych cech przydatnych nauczycielowi. W wyniku tych egzaminów przyjęto 39 kandydatów, co wraz z jedną drugoroczną uczennicą stanowiło przyznany zakładowi limit.

W pierwszym roku nauki ustąpiło ze szkoły dwoje, w drugim — jedna uczennica, co stanowiło 7,7%. Klasa zdobyła sobie w tych dwóch latach nauki pierwsze miejsce w szkole. Gdyby zespół klasowy szedł tak dalej, na co się zanosiło, to odpływ wyniósłby podczas całego pobytu w liceum 15% przyjętych uczniów.

Stało się jednak inaczej: przyszedł nowy dyrektor, kierunek szkolny się zmienił. Do klasy III zgłosiło się dużo kandydatów z innych szkół, których przyjęto bez należytej selekcji. Dawny zespół rozbito między utworzone dwie klasy równoległe. Nie dało to dobrych wyników. Wystąpiło z tych klas tak wielu uczniów, że trzeba było znów pozostałych uczniów złączyć w jedną czwartą klasę. Wśród tych, którzy ustąpili, było 9 ze starego zespołu. Klasę IV ukończyli wszyscy dawni uczniowie, w tym 6 z wynikiem bardzo dobrym. Z tej wyselekcjonowanej klasy 4 osoby zostały przodownikami w pracy nauczycielskiej, na wyższe studia poszło 4, inni cieszą się opinią dobrych nauczycieli.

Dane te są zaczerpnięte z opracowania nauczycielki pedagogiki danego liceum oraz byłej uczennicy prowadzącej kronikę tej klasy. Przykład ten daje nam możność porównania zespołów klasowych: w jednym przypadku — przyjętego na podstawie selekcji pedagogicznej, w drugim — bez właściwej selekcji. Mamy też dowód znaczenia wpływu atmosfery wychowawczej na spoistość zespołu klasowego.

Dodać należy, że przeprowadzony dobór miał ułatwione zadanie, ponieważ przyjęto tylko jeden komplet klasowy, a więc stosunkowo niewielką liczbę uczniów, natomiast nie było uprzedniej akcji nad zorganizowaniem bazy rekrutacyjnej, czynnika znacznie podnoszącego wartość zgłaszających się kandydatów.

A teraz weźmy ołówek do ręki. Gdyby dzięki zorganizowanemu doborowi i w szczególności gruntownej selekcji pedagogicznej przy egzaminach wstępnych przyjęto materiał uczniowski lepszy, bardziej odpowiedzialny, to z zakładów kształcenia nauczycieli odpływ wynosiłby nie 50% ogółu uczniów, a przypuszczalnie 20%. Jest to zgodnie z podanym przykładem zupełnie możliwe. Wtedy dla przygotowania np. 8.000 nauczycieli wystarczyłoby przyjąć zamiast 16.000 uczniów (mniej więcej 400 oddziałów) tylko 10.000 uczniów (250 oddziałów). Różnica wyniosłaby wtedy 150 oddziałów. Mnożąc tę liczbę przez ilość uczniów w klasie, lata studiów i koszt kształcenia jednego ucznia (przeciętnie 3.000 zł rocznie) otrzymujemy oszczędności około **60 milionów złotych rocznie.** Jednocześnie zyskujemy znacznie lepszy materiał nauczycielski, a dzięki temu znacznie produkcyjniejsze zużytkowanie funduszów przeznaczonych na szkolnictwo.

Jak mogło się to stać? Czemu władze oświatowe zlekceważyły znaczenie właściwego, przemyślanego doboru kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli? Dlaczego akcja idąca w kierunku zbadania i rozwiązania tego problemu, podjęta w roku 1949 w ramach ówczesnego Ogniska Pedagogicznego istniejącego przy Ministerstwie Oświaty została po pół roku zlikwidowana, a pokaźny dorobek tej pracy, w której wielu wybitnych pracowników pedagogicznych wzięło udział, został złożony do archiwum Ministerstwa Oświaty, w którym następnie zaginął? (Czyżby nowoczesna „inkwizycja" dopatrzyła się w tych badaniach „herezji" i poleciła zniszczyć te materiały?).

Dość, że ta żywa i o wielkiej doniosłości dla szkolnictwa i stanu nauczycielskiego sprawa dotąd nie znalazła jakiegoś sensownego rozwiązania w praktyce.

Aby zrozumieć, co spowodować mógł taki stan rzeczy, trzeba sięgnąć do istoty pracy nauczyciela i społecznej roli stanu nauczycielskiego. *)

STANISŁAW DOBROWOLSKI

*) Sprawa doboru została obszerniej opracowana w ramach prac Instytutu Pedagogiki nad tym zagadnieniem.

Komisje rehabilitacyjne pracują

WOJEWÓDZKA Komisja Rehabilitacyjna w Szczecinie rozpatrzyła w grudniu ub. roku szereg spraw.

Kol. **Jadwiga Skowron** z Gryfic, zwolniona w maju 1953 r. ze służby państwowej w następstwie wyroku sądowego skazującego ją na karę więzienia za przynależność do nielegalnej organizacji, wniosła sprawę do Komisji Rehabilitacyjnej, która wydała orzeczenie zatrudnienia jej w zawodzie nauczycielskim oraz udzielenia, ze względu na stan zdrowia, 6 miesięcznego urlopu płatnego.

Równocześnie Komisja Rehabilitacyjna poinformowała kol. Skowron o możliwości wniesienia przez nią do Wojskowego Sądu prośbę o rehabilitację i o przyznanie odszkodowania ze skarbu państwa za czas przebywania w więzieniu oraz zwrotu przepadłego mienia.

Kol. **Stanisław Baran**, nauczyciel Liceum Pedagogicznego nr 1 w Szczecinie, otrzymał w trybie dyscyplinarnym karę nagany z pozbawieniem awansu i wybieralności na okres jednego roku za nieujawnienie swej przynależności do Armii Krajowej. Komisja Rehabilitacyjna wystąpiła z wnioskiem o uchylenie tej kary.

Kol. **Kazimierz Żurowski** został skazany wyrokiem Sądu Wojskowego na 6 lat więzienia z utratą praw publicznych, obywatelskich i praw honorowych na okres 2 lat za należenie i branie czynnego udziału w szeregach AK podczas wojny.

Kol. Żurowski karę odbył. Komisja Rehabilitacyjna stojąc na stanowisku, że służba w AK została uznana za służbę legalną, zaszczytną — wystąpiła z wnioskiem o zatrudnienie go w zawodzie nauczycielskim. Wydział Oświaty w Łobezie nie stawia przeszkód w zatrudnieniu kol. Żurowskiego.

Zdaniem Komisji Rehabilitacyjnej — sąd, który skazał kol. Żurowskiego na tak ciężką karę, winien z urzędu uniewinnić go z zarzuconych mu „przestępstw" i nałożyć na skarb państwa obowiązek odszkodowania za cały czas jego pobytu w więzieniu.

Kol. **Zofia Pełkowa** z Dębna Lubuskiego została ukarana dyscyplinarnie z ograniczeniem poborów do 75 proc. Komisja Rehabilitacyjna wystąpiła z wnioskiem do Okręgowej Komisji Dyscyplinarnej o uchylenie nagany i wyrównanie poborów za czas, w którym pobory te były ograniczone.

Kol. **Elżbieta Prawicka** ze Szczecina została zwolniona z zawodu nauczycielskiego „na własną prośbę".

Komisja Rehabilitacyjna stwierdziła, że zwolnienie kol. Prawickiej na własną prośbę było wymuszone przez personalnego i wobec tego postanowiła uznać ją za pokrzywdzoną, wystąpić do Prezydium WRN w Szczecinie o powołanie kol. Prawickiej do czynnej służby nauczycielskiej i spowodowanie wypłacenia jej odszkodowania za cały czas niepełnienia obowiązków nauczycielskich.

Kol. **Stanisława Pobojewska** z Radowa, pow. Łobez, została zwolniona ze służby nauczycielskiej z powodu choroby i braku kwalifikacji.

Komisja Rehabilitacyjna stwierdziła, że kol. Pobojewska będąc chora nie miała możności zdobyć kwalifikacji a Wydział Oświaty w Łobezie nie udzielił jej urlopu płatnego dla poratowania zdrowia i nie przyznał zapomogi zdrowotnej. Wydział Oświaty nie wziął pod uwagę zaświadczenia lekarskiego, że kol. Pobojewska zdolna jest do pracy w swoim zawodzie, lecz zwolnił ją z zajmowanego stanowiska.

Komisja Rehabilitacyjna po gruntownym zbadaniu sprawy i przesłuchaniu świadków uznała kol. Pobojewską za pokrzywdzoną, postanowiła więc wystąpić z wnioskiem o zatrudnienie jej w czynnej pracy nauczycielskiej i wypłacenie odszkodowania za czas od dnia zwolnienia do dnia ponownego zatrudnienia.

KOMISJA Rehabilitacyjna przy Wojewódzkim Wydziale Oświaty w Opolu przeprowadziła do 29 grudnia rehabilitację następujących nauczycieli.

Kol. **Zygmunt Jakubczak** został w 1948 r. aresztowany, skazany przez Sąd Wojskowy we Wrocławiu na rok więzienia, wydalony z zawodu nauczycielskiego.

Z dniem 1 lipca 1957 r. wraca na stanowisko kierownika Szkoły Podstawowej w Namysłowie.

Kol. **Ludwik Klama**, b. dyrektor Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Głuchołazach, został bezpodstawnie odwołany ze stanowiska dyrektora, aresztowany przez Władze Bezpieczeństwa w Opolu i przeniesiony z urzędu bez zwrotu kosztów przeniesienia na stanowisko nauczyciela do województwa koszalińskiego. Po zrehabilitowaniu objął stanowisko zastępcy dyrektora w Zespole Państwowych Techników Rolniczych w Nysie.

Kol. **Tadeusz Surówka** powrócił z dniem 1 grudnia ub. roku na poprzednio zajmowane stanowisko kierownika Oddziału Spraw Osobowych w Wojewódzkim Wydziale Oświaty.

Kol. **Franciszka Tomys** z Sowczyc, pow. Oleśno, zwolniona niesłusznie w 1949 r. wróciła z dniem 1 I 1957 r. do pracy.

Kol. **Tadeusz Szewczyk** — nauczyciel historii w Liceum Ogólnokształcącym w Opolu — aresztowany w 1951 r. i skazany — pracuje już z powrotem w Opolu.

Kol. **Alojzy Sitek** został odwołany bezpodstawnie ze stanowiska kierownika szkoły w powiecie raciborskim, odwołany bez uzasadnienia ze stanowiska przewodniczącego Zarządu Oddziału ZNP w Raciborzu i przeniesiony do powiatu Głubczyce.

Obecnie został zrehabilitowany.

Zrehabilitowano również kol. **Wojciecha Barana** z Bliszczyc.

Kol. **Józef Golec** został odwołany w 1953 r. w wyniku niesłusznych oskarżeń wniesionych przez b. przewodniczącego prezydium WRN w Opolu Jana Mrochenia ze stanowiska dyrektora Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego w Kluczborku — wraca na swoje poprzednie stanowisko.

Zrehabilitowani zostali również.

Kol. **Bronisław Ćwil** z Wydziału Oświaty w Głubczycach i koleżanka **Helena Rząca** z Opola, którzy wracają na poprzednio zajmowane stanowiska.

Do Komisji Rehabilitacyjnej w Opolu wpłynęło do 29 grudnia 1956 r. 29 spraw, z których załatwiono 16. **(stb.)**

Ważny problem wychowania społecznego

SĄDZĘ, że opinia nauczycielska powinna śledzić bacznie i z niesłabnącym zainteresowaniem działalność komisji rehabilitacyjnych, a zwłaszcza ich wpływ na zmianę położenia dziesiątków tysięcy kolegów pokrzywdzonych w minionym okresie. Wiadomości, jakie dochodzą do nas, są raczej mało pocieszające.

Niewątpliwie przyjemnie jest otrzymać na papierze dowód formalny, że zachowało się „cnotę urzędową i obywatelską". Ale nie o to przecież chodzi. Cześć i honor naprawdę pokrzywdzonego i tak nie były w istocie kwestionowane — przeciwnie otaczała go sympatia uczciwych kolegów, miał swoistą „satysfakcję męczennika". Papierek stwierdzający krzywdę nie na wiele się przyda.

I dlatego same orzeczenia komisji bez dalszych konsekwencji natury czysto materialnej nie mogą wystarczyć. Nauczyciele już od dawna nie chcą być anachoretami ani jakimś swoistego gatunku pięknoduchami z dość odległej epoki. Zarządzenia Ministerstwa Oświaty w stosunku do kolegów poszkodowanych uwzględniają w pewnym sensie tę sytuację i idą w kierunku przywracania pokrzywdzonym dawnych, względnie innych równorzędnych stanowisk.

Ale powiedzmy sobie otwarcie, że poza wypadkami sporadycznymi zarządzenie to jest raczej wyrazem dobrej woli, a nie środkiem rzeczywistego porządkowania sytuacji. Trzeba by przecież dokonać dziesiątków tysięcy przesunięć, aby wyrównać krzywdy.

Czyżby więc pokrzywdzeni nauczyciele nie mieli otrzymać żadnej satysfakcji materialnej? Pewnie, że nie wrócą w masie na dawne stanowiska. Wielu z nich na pewno łez z tego powodu ronić nie będzie. Ale mogą obejmować stanowiska nowe. Jeżeli zostanie zrealizowana zasada niezależności władz oświatowych, jeżeli stanie się rzeczywistością dalsza rozbudowa szkół — powstanie możliwość powrotu dla tych, którzy by sobie tego życzyli.

Ale są i inne możliwości. Wiemy, że ludzie, których męczono, trzymano latami po więzieniach bez wyroków, otrzymują zupełnie namacalne ekwiwalenty materialne i to jest słuszne, chociaż często bardzo spóźnione. Pokrzywdzeni nauczyciele ponieśli nie tylko straty moralne, ale również i materialne. Wielu z nich przypłaciło te wszystkie przejścia zdrowiem. Czy nie powinni oni w pierwszej kolejności otrzymywać zapomóg pieniężnych? Czy nie powinno się im przede wszystkim udostępnić sanatoriów? Czy nie należałoby im udzielać dłuższych urlopów płatnych, a z reguły zniżki godzin, o ile pracują nadal w zawodzie nauczycielskim? Czy wreszcie nie powinno im państwo dać najtańszej w sensie materialnym, ale przez wielu bardzo cenionej, satysfakcji w postaci odznaczeń państwowych?

Nie są to jakieś wygórowane postulaty. Byłaby to zaledwie drobna rekompensata za ogrom wyrządzonych krzywd, za łamanie wiary w prawdę, sprawiedliwość społeczną i za uczciwie spełniany obowiązek. Bo przecież te podstawowe elementy w pracy nauczycielskiej zostały zdruzgotane. Trzeba je szybko, nie oszczędzając środków, naprawić. Bez rekonstrukcji postawy moralnej nauczyciela, bez odbudowania w nim wiary w zwycięstwo i rządy sprawiedliwości — żadne zmiany strukturalne w szkole nie doprowadzą do celu.

I na tej płaszczyźnie należy stawiać akcję rehabilitacyjną. To nie jest tylko sprawa honorowania interesów pokrzywdzonych jednostek. To jest subtelny i niezmiernie ważki problem wychowania społecznego, szczególnie ważny w takim środowisku jak nauczycielskie.

C. J.

Klub Inteligencji Ateistycznej

PO trwających od października przygotowaniach, dnia 13 stycznia 1957 r. na zebraniu w Stołecznym Domu Kultury powstał Klub dyskusyjny Inteligencji Ateistycznej. W dyskusji zebrani wskazywali na niedemokratyczny sposób wprowadzenia religii do szkół zarządzeniem ministra bez porozumienia się z nauczycielami i wizytatorami szkół; przytaczali fakty prześladowania dzieci rodziców niewierzących i szykanowania nauczycieli-ateistów; zwracali uwagę na szkodliwość budzenia fanatyzmu religijnego wśród dzieci i utrudnianie procesu wychowania przez wprowadzanie do szkół linii podziału dzieci na wierzące i niewierzące; przede wszystkim zaś podkreślali konieczność zorganizowania obrony dzieci niewierzących przed dyskryminacją.

Do tymczasowego zarządu klubu wybrani zostali: Jerzy Ćwiękała, Zdzisław Drewicz, Drożyński, Halina Maślińska, Andrzej Nowicki, Adam Olech, Zofia Ostaszewicz, Zdzisław Raabe, Anna Straszewicz i Andrzej Zbrożyna. Przewodniczącym klubu został wybrany dr Andrzej Nowicki.

Potępiając fakt, że w minionym okresie w sposób niedemokratyczny zlikwidowane zostało Stowarzyszenie Myśli Wolnej w Polsce, zebrani zobowiązali zarząd do nawiązania kontaktu z klubami inteligencji ateistycznej w innych miastach Polski w celu przygotowania ogólnopolskiego zjazdu i przedyskutowania sprawy wznowienie działalności Stowarzyszenia.

Wszelką korespondencję w tych sprawach należy kierować pod adresem: **Klub Inteligencji Ateistycznej. Warszawa, Stołeczny Dom Kultury, Elektoralna 12.**

Narada związkowa pracowników PAN

OGÓLNOKRAJOWĄ naradę związkową instytutów naukowych PAN, która się odbyła 21 stycznia br., zagaił prezes Związku kol. dr Teofil Woleński. Podkreślił on, że narada stanie się momentem rozpoczęcia ścisłej współpracy między Polską Akademią Nauk a Związkiem Nauczycielstwa Polskiego. Organizacja zawodowa liczy, szczególnie w okresie zbliżającego się Zjazdu Oświatowego — na cenną pomoc PAN.

Naradzie przewodniczył prof. Olszewski, który do prezydium zaprosił prezesa PAN prof. Kotarbińskiego, sekretarza naukowego PAN prof. Jabłońskiego i prezesa ZNP dr Wojeńskiego.

Sekretarz naukowy PAN prof. Jabłoński wygłosił referat zapoznający zebranych z przebiegiem dyskusji na Ogólnym Zgromadzeniu PAN, które odbyło się w styczniu br. Stwierdził on, że PAN pomimo wszystkich błędów, jakie popełniła, pomimo trudnych warunków do pracy naukowej w okresie stalinizmu — odegrała bardzo poważną i pozytywną rolę.

Polska Akademia Nauk nie dąży do monopolu w zakresie nauki, nie rości sobie pretensji do nadrzędności, pragnie tylko nauce polskiej i jej pracownikom zapewnić pomoc i opiekę. Jeśli może być mowa o nadrzędności w najlepszym tego słowa znaczeniu to nadrzędność ta nie może się tworzyć w trybie administracyjnym.

W dyskusji nad sprawozdaniem prof. Jabłońskiego zabierało głos wielu mówców. Domagano się większej autonomii instytutów naukowych w zakresie sprowadzania przyrządów z zagranicy potrzebnych instytutom, swobodniejszego dysponowania budżetem, znacznego rozszerzenia możliwości wyjazdu za granicę w celach naukowych. Stale też w przemówieniach przewijała się troska o zapewnienie pracownikom naukowym znośnych warunków mieszkaniowych. Poruszono również sprawę pracowników administracyjnych w instytutach naukowych PAN domagając się dla nich odpowiednich warunków pracy i wyższego uposażenia.

Młodzi pracownicy naukowi wskazywali na brak doświadczonych kierowników, bez których niemożliwe jest prawidłowe kształcenie kadr naukowych.

Jeśli trudno jest w dostatecznej mierze rozwiązać sprawę wyjazdów pracowników naukowych za granicę — należałoby tym, którzy nie mają w miejscu swojej pracy odpowiednich warunków dla kształcenia się — umożliwić pracę naukową w tych miastach, gdzie te warunki istnieją. W tym celu należałoby utworzyć specjalny funduszu stypendialny. Byłby to wprawdzie tylko środek zastępczy, ale i on odegrałby poważną rolę w rozwoju polskiej myśli badawczej.

„Nie docenia się ważności nauki w Polsce" — oto jaka troska dominowała prawie we wszystkich przemówieniach. Dawano na to wiele przykładów. Zamiast prac badawczych żądano od pracowników naukowych czynności usługowych.

Dawano również wiele przykładów na brak związku nauki z życiem i wskazywano na wielką rozpiętość między tym, do czego nauka już doszła, a tym co się dzieje w praktyce; wykazywano, w jak małym stopniu korzysta się w codziennym życiu z osiągnięć nauki. Nawet po VIII Plenum istnieje zastraszający brak kontaktu nauki z życiem. Naukę wyręcza administracja.

Sekretarz naukowy PAN udzielił wyczerpujących odpowiedzi na szereg wysuniętych pytań i wątpliwości i w zakończeniu wyraził głębokie przekonanie, że ścisła współpraca PAN i ZNP da na pewno dobre rezultaty.

Dla utrzymania stałego kontaktu między ZNP a PAN powołano stałą komisję instytutów naukowych przy Zarządzie Sekcji Szkół Wyższych.

Studia eksternistyczne w zakresie pedagogiki

Dziekanat Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego przyjmuje zgłoszenia kandydatów — czynnych nauczycieli i pracowników kulturalno-oświatowych na studia eksternistyczne II stopnia w zakresie pedagogiki.

Studia eksternistyczne trwają 2—3 lata, po złożeniu egzaminów studenci otrzymują dyplom magistra pedagogiki.

Do podania o przyjęcie należy dołączyć: dyplom ukończenia studiów wyższych I stopnia lub Instytutu Pedagogicznego ZNP, ankietę personalną, życiorys, opinię zakładu pracy oraz zaświadczenie stwierdzające co najmniej dwa lata pracy pedagogicznej lub kulturalno oświatowej w okresie po uzyskaniu dyplomu.

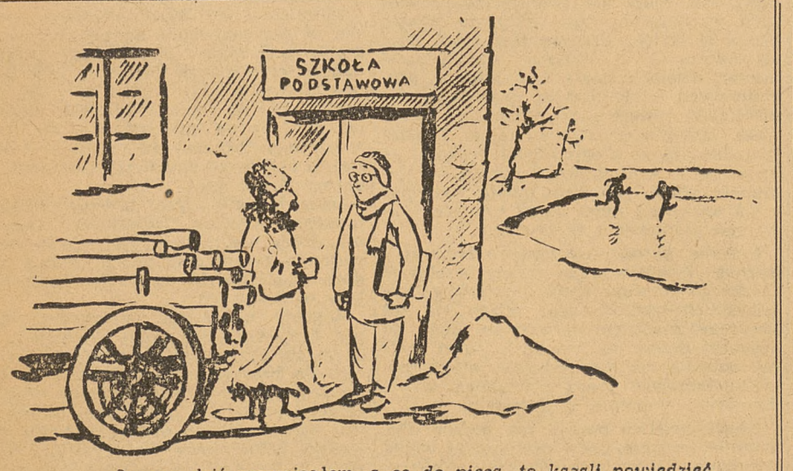
O przyjęciu na studia decyduje egzamin konkursowy ustny z ogólnej znajomości pedagogiki.

Termin składania podań w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego U W. Krakowskie Przedmieście 26/28 mija 31 stycznia 1957 roku O dokładnym terminie i miejscu egzaminu który odbędzie się w drugiej połowie lutego bi kandydaci zostaną zawiadomieni listownie.

Komunikat

Wydział Pracy Społeczno - Oświatowej Zarządu Głównego ZNP prosi Kolegów biorących udział w konkursie literackim, ogłoszonym w 1953 r. przez „Naszą Księgarnię", Ministerstwo Oświaty, Związek Literatów Polskich i Związek Nauczycielstwa Polskiego — o przesłanie na nasz adres: imienia i nazwiska, dokładnego adresu i godła podanego na pracy konkursowej.

Powyższe dane są nam potrzebne, aby odesłać autorom prace konkursowe i recenzje, które są w naszym posiadaniu.



Drzewo dziś przywiozłem, a co do pieca, to kazali powiedzieć, że za miesiąc przyjdzie majster i postawi.

T. Majewski
Błażejowice, pow. Skierniewice

Popularyzowanie wiedzy — specjalna umiejętność

W DNIU 13 stycznia br. z inicjatywy PAN i TWP odbyła się konferencja uczonych i oświatowców, poświęcona popularyzacji wiedzy wśród społeczeństwa.

Konferencję zagaili: z ramienia PAN prof. Józef Chałasiński, z ramienia TWP — prezes Zarządu tego towarzystwa dr Kazimierz Wojciechowski.

Prof. Chałasiński nakreślił kierunek dyskusji. Wychodząc z założenia, że nie ma oddzielnej oświaty dla inteligencji, a oddzielnej dla robotników i chłopów, że „ta sama rzetelna, nowoczesna wiedza" powinna być popularyzowana w odniesieniu do całego społeczeństwa, prof. Chałasiński zwrócił uwagę na różne metody, które powinny być stosowane w różnych środowiskach. Zagadnienie popularyzacji wiedzy w odniesieniu do robotników i chłopów sprowadza się do bardziej konkretnego, bardziej wizualnego jej przedstawienia. To nie oznacza, aby ta forma przedstawienia reprezentowała niższy poziom wiedzy.

Co czynić, aby popularyzowana wiedza była rzetelna, naukowa, a jednocześnie była zrozumiała w danym środowisku?

Prof. Stołyhwo wypowiedział w dyskusji znaną, ale w ostatnich czasach zapoznaną prawdę, że należy „znać temat, uczciwie do niego podchodzić i mieć talent w podaniu tego tematu słuchaczom". Nie każdy uczony posiada talent popularyzatorski, ale bez uczonych nie ma rzetelnej wiedzy, bez udziału uczonych nie rozwiążemy zagadnienia jednego poziomu wiedzy dla różnych środowisk. Zagadnienie to ma kapitalne znaczenie dla kształtowania się socjalistycznego społeczeństwa.

Istota problemu tkwi w tym, czy uczeni będą w izolacji, „w pustce intelektualnej" tworzyć swe dzieła dla cienkiej warstewki inteligencji przy niskim poziomie całego społeczeństwa, czy też włączą się w ogólny nurt popularyzacji wiedzy dla upowszechnienia kultury, dla rozbudzenia potrzeb kulturalnych społeczeństwa.

Problem ten rozumieli najwybitniejsi polscy uczeni. Świetlanej pamięci prof. Ludwik Krzywicki, na którego powoływał się w czasie dyskusji prof. Stołyhwo i inni, czuł wewnętrzną potrzebę i znajdował czas na popularyzację wiedzy wśród szerokich sfer społeczeństwa. Niedawno zmarły podróżnik polarny, wielki uczony i wielki pedagog, A. B. Dobrowolski, uważał, że dopóty nie będzie prawdziwej demokracji kulturalnej, dopóki nie będzie mógł profesor uniwersytetu porozmawiać z dozorcą domu przy pół czarnej na tematy interesujące obu dyskutantów. Prof. Dobrowolski uważał demokrację kulturalną za bardziej doniosłą dla kształtowania społeczeństwa socjalistycznego niż demokrację ekonomiczną, rozumianą w sensie wyrównania do pewnego stopnia stopy życiowej społeczeństwa. „Nie ubliża mi to, że jestem biedny, ale upokarza mnie brak wiedzy" — przekonywał prof. Dobrowolski swoich słuchaczów do walki o pełną demokratyzację kulturalną społeczeństwa.

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej ma tu do spełnienia ogromne zadania, których samo nie udźwignie bez pomocy uczonych i bez pomocy specjalistycznych towarzystw naukowych, „towarzystw naukowych branżowych", jak je w dyskusji nazwała prof. Natalia Gąsiorowska-Grabowska.

Zagadnienie włączenia do popularyzacji wiedzy towarzystw naukowych i młodych uczonych nie jest łatwe. Paradoksalnym zjawiskiem jest fakt, iż w Polsce Ludowej jest mało młodych uczonych, biorących udział w działalności kulturalno-oświatowej. Na sali obrad młodych uczonych reprezentowało bodajże tylko dwu profesorów: prof. Ziarkiewicz z Lublina i prof. Libera z Warszawy. Przyczynę tego zjawiska niektórzy dyskutanci widzieli w niewłaściwym klimacie dla pracy popularyzatorskiej. Nie uważano tej działalności za równorzędną z pracą twórczą uczonych. Było to z gruntu błędne stanowisko. Jeżeli nie wzbudzimy potrzeb kulturalnych w społeczeństwie, będziemy tworzyli dzieła niepotrzebne, nie znajdziemy bowiem konsumentów dla tych dzieł. Zebrani jednomyślnie doszli do wniosku, że należy zwołać znacznie szerszą naradę — z udziałem młodych uczonych i przedstawicieli towarzystw naukowych — dla omówienia tego problemu i wypracowania form współpracy między TWP a towarzystwami naukowymi w zakresie popularyzacji wiedzy.

Jest to ważne i ze względu na niesienie nieustannej, systematycznej pomocy w dokształcaniu szerokich rzesz pracowników kulturalno-oświatowych w terenie, a szczególniej nauczycieli. „Chodzi o to — jak to w zagajeniu podkreślił prof. Chałasiński — aby każdy pracownik oświatowy nie czuł się w terenie osamotniony, aby miał satysfakcję, że uczestniczy w wielkim ruchu kulturalno-oświatowym w codziennej swej pracy". Współudział uczonych może doprowadzać do „aktywizacji w kierunku ogniskowania się środowisk regionalnych w celu popularyzacji wiedzy" (prof. Chałasiński).

Dużo uwagi poświęcili dyskutanci sprawom metodologicznym. Już na wstępie prezes Wojciechowski w swoim zagajeniu zwrócił uwagę na nowe formy popularyzacji wiedzy, jak: cykle odczytów dla tych samych grup słuchaczy, organizowane z powodzeniem w Bydgoszczy i Toruniu, uniwersytety powszechne w wielu okręgach TWP, uniwersytet dla działkowców w Warszawie (do programu włączono biologię), jak ostatnio powstałe w TWP poradnie samokształcenia i oświatowa. Poradnia samokształcenia powinna pomóc samoukom w samodzielnym zdobywaniu wiedzy, kontaktować ich z instytucjami oświatowymi, które im w tym pomogą, udzielać pomocy zespołom i kołom samokształceniowym, a także inspirować je w terenie. Poradnia oświatowa powinna udzielać pomocy pracownikom oświatowym w permanentnym dokształcaniu się i wzajemnej wymianie doświadczeń oraz udzielać im porad w zakresie metod popularyzacji wiedzy. W dalszej perspektywie tych poradni powinny być przewidziane prace badawcze w zakresie skuteczności prac oświatowych oraz opracowanie metodyki poradnictwa samokształceniowego, na co zwrócił uwagę w dyskusji prof. Sośnicki z Torunia.

W dyskusji zwrócono uwagę także na inne formy pracy popularyzacyjnej.

Prof. Czartkowski z Łodzi mówił o wystawach stałych i objazdowych, które odgrywają wielką rolę w popularyzacji wiedzy. Wystawę w Łodzi na temat: „Wymarłe zwierzęta" zwiedziło ponad 400 tysięcy osób. Zwiedzający byli informowani przez przewodników. Były to więc wykłady z pokazami. Na ilustrowanie odczytów pokazami zwrócił szczególną uwagę prof. Kołakowski z Częstochowy.

Prof. Ziarkiewicz poinformował zebranych o pokazach filmowych z prelekcjami i dyskusją, stosowanych od dłuższego czasu na terenie Lublina. Ze stosowania tej formy pracy narodziła się potrzeba utworzenia klubu filmowego, który wykazuje znaczną żywotność.

Prof. Kołakowski zwrócił uwagę na właściwie formułowanie tytułów odczytów dla wzbudzenia zainteresowania słuchaczy. Na odczyt zatytułowany: „Podstawy fizyki termo-jądrowej" zgłosiło się w Częstochowie kilka osób. Przy sformułowaniu tytułu: „Zagadnienie bomby atomowej" sala była nabita do ostatniego miejsca. Przypomina się znany chwyt Boya-Żelińskiego. Na opasce dzieła Kartezjusza: „Rozprawa o metodzie" umieścił napis: **„Tylko dla dorosłych"** — młodzież rozchwytywała książkę. Zarówno Boy-Żeleński, jak i prelegent w Częstochowie użyli swych sposobów jedynie dla wzbudzenia ciekawości. Natomiast w przedstawieniu treści nie odstąpili ani na krok od obiektywnej prawdy naukowej.

Właśnie prof. Stołyhwo przestrzegał przed fabrykowaniem referatów uwzględniających tylko dochodowość i atrakcyjność, gdyż w takich wypadkach — jak to dosłownie określił — „zdarzają się wybryki chuligańskie osób, które powinny pracować tylko naukowo".

Poprzez wszystkie głosy w dyskusji przewijała się mniej lub więcej wyraźnie myśl, że prace kulturalno-oświatowe w terenie należy organizować na podstawie wnikliwego badania, a także wnikliwego inspirowania potrzeb kulturalnych terenu; należy kontynuować pracę, analizując skuteczność stosowanych metod, a w konsekwencji — podnieść bardzo znacznie poziom działalności kulturalno-oświatowej, aby z pożytkiem dla społeczeństwa wydawać fundusze przeznaczone na ten cel przez nasze władze państwowe.

Konferencja była ciekawa i bogata w problematykę, ukazała także dość wyraźnie nowy kierunek prac TWP i nowe formy współdziałania z uczonymi w doniosłym dziele popularyzacji wiedzy.

WŁADYSŁAW ŻELAZKO

Do młodych nauczycieli z całej Polski

JUŻ od dawna w środowisku nauczycielskim i poza nim rozlegały się głosy sygnalizujące niepokojącą sytuację wśród poważnej części młodych nauczycieli. Wypowiedzi te wskazywały na obojętność wobec zagadnień społecznych i kulturalnych, brak inicjatywy i nieudolność w pracy zawodowej wielu nauczycieli młodszej generacji. Stan ten spowodował, że oddziaływanie nauczyciela na społeczeństwo w ciągu ostatnich lat wybitnie zmalało. Wiele przyczyn złożyło się na taki stan. Na pewno nie bez znaczenia był system kształcenia młodych nauczycieli. Wielu z nich nie mogło w tym systemie opanować dostatecznie swego zawodu, wielu z nich wykazywało braki w swym wykształceniu ogólnym i pedagogicznym. Nie przyczyniało się to do ugruntowania autorytetu nauczyciela. Na dodatek władze państwowe i oświatowe zamiast wpływać w miarę swych możliwości na zmianę owego stanu czyniły kroki, które pociągały za sobą wręcz odwrotne skutki.

Nauczyciel, który używany był do wszelkich akcji, nauczyciel-poborca podatków, nauczyciel nakłaniający do obowiązkowych dostaw i spółdzielni produkcyjnych, spisujący inwentarz i zajmujący się wieloma innymi sprawami — to było zjawisko codzienne i zwykłe.

Nie przyczyniało się także do wzrostu wagi społecznej nauczyciela to, że był on częstokroć wykorzystywany jako narzędzie strusiej polityki władz wobec nauki religii w szkole, wykorzystywany do propagandy okresu stalinowskiego.

Ten skomplikowany splot czynników, który każdy z nas zna i który każdy odczuł na własnej skórze, spowodował sytuację nie do zniesienia. Wielu nauczycieli załamało się, a ci, którzy w tym chaosie zachowali postawę i godność — stracili pewność i wiarę w swoje poczynania.

Dziś, kiedy masy pracujące stają się rzeczywistym podmiotem dziejów, sprawa podniesienia kulturalnego poziomu społeczeństwa, a w związku z tym sprawa nauczycielstwa staje znów w centrum uwagi opinii publicznej. Wychowanie społeczeństwa winno wrócić w ręce nauczyciela, odebrane specjalnym urzędnikom, których apostolska działalność miała zaprowadzić porządek w ludzkich myślach. Sprawa demokracji socjalistycznej, sprawa nowego modelu socjalizmu w Polsce zależy w prostej linii także od tego, w jakim stopniu każdy z nas aktywnie włączy się do trudnych i skomplikowanych prac nad zbudowaniem takiego ustroju.

Wielkie i poważne zadania spadają na młodych nauczycieli. Odzyskać stracony autorytet, utrwalić go, stać się przyjacielem i powiernikiem swych uczniów i ich rodziców, stać się działaczem społecznym kochającym swój zawód, uczyć ludzi humanizmu i kultury życia codziennego, przygotowywać nowych działaczy społecznych, rozwijać ich inicjatywę — oto obowiązki, od których uchylić nam się nie wolno.

Nauczyciele znani są ze swej ofiarności i pracy społecznej. Nie można dopuścić, aby sporadyczne wypadki zachwiały tą opinią, ale opinii tej nie można utrwalać w posłusznym wykonywaniu bezsensownych rozkazów. Bowiem o jakości pracy nauczyciela nie świadczy ilość wypełnionych formularzy, ale dostrzegalne i odczuwalne osiągnięcia wychowawcze i poważanie, jakim cieszy się nauczyciel w środowisku. Chcemy, aby we współczesnej skomplikowanej sytuacji politycznej młodzi nauczyciele nigdy nie tracili własnej godności, nie zniżali się do bicia pokłonów przed plebanią, nie dali się złamać żadnym ciemnym i ponurym siłom, które tu i ówdzie podnoszą głowę. Chcemy, aby żaden z was nie był samotny w swej walce, aby czuł, że stoi za nim i broni go jego organizacja, jego Związek. Aby nie dopuścić do tragedii, których naprawić nie można, musimy być zjednoczeni, wiedzieć o co walczymy — i nawzajem sobie pomagać.

Dlatego zwracamy się do was, młodzi przyjaciele, abyście swą żarliwością i młodzieńczym zapałem dali wzór i przykład całemu społeczeństwu. Abyście przełamali sztywne i nieżyciowe schematy w pracy szkoły, obojętność na sprawy wychowania. Abyście wyrugowali ze szkoły ten typ nauczyciela, który obowiązki swe traktuje po urzędniczemu i któremu jest „wszystko jedno".

Nam młodym nie jest wszystko jedno. Zależy nam na tym, aby zbudować socjalizm, bo tylko on zapewnia nam swobodę myśli i uczuć, bo tylko Polska socjalistyczna może być krajem, o którym myślimy i o który będziemy walczyć.

My, młodzi nauczyciele i oświatowcy, stanowiący ponad 50 proc. kadry pedagogów jesteśmy siłą polityczną i społeczną, która może i powinna przyczynić się do przyśpieszenia i ugruntowania procesu odnowy, nie tylko w oświacie, ale i w życiu ogólnonarodowym. Dlatego popieramy w całej pełni wszystkie siły demokratyczne, antystalinowskie w naszym kraju, a szczególnie Związek Młodzieży Socjalistycznej i jego deklarację ideowo-programową.

KOLEDZY!

Mimo, że ostatnie plenum ZG ZNP dokonało zasadniczego przełomu w pracach Związku, to jednak problem młodych nauczycieli jest nadal jeszcze otwarty. Dlatego w naszym programie wysuwamy konieczność załatwienia palących spraw w zakresie doskonalenia zawodowego młodych nauczycieli, w zakresie spraw bytowych oraz kulturalnych.

Ze względu na specyfikę naszych obowiązków zawodowych, ze względu na szczególne właściwości naszego wieku proponujemy Wam powołanie w ramach Związku Nauczycielstwa Polskiego oddzielnej reprezentacji młodzieżowej, której zadaniem będzie koordynowanie prac wynikłych z obowiązków, o których mówiliśmy, obrona interesów młodego nauczyciela, pomoc dla niego w trudnych chwilach rozpoczynania po raz pierwszy w życiu własnej, odpowiedzialnej pracy oraz we wszystkich kłopotach i trudnościach.

Jednym z głównych zadań jest także szeroki udział młodzieży nauczycielskiej w akcji sprawozdawczo-wyborczej naszego Związku. Naszym zadaniem jest zatroszczyć się o to, aby z trybun zjazdowych zabrzmiał głos młodego nauczyciela w zasadniczych dla nas sprawach, aby w nowych władzach związkowych obok doświadczonych, wypróbowanych działaczy starszej generacji reprezentowani byli także młodzi.

Zaznaczamy, że nie jest naszym zamiarem tworzenie sztucznego podziału na starych i młodych nauczycieli. Chcemy i będziemy korzystać z pomocy i doświadczeń naszych starszych kolegów. Uważamy jednak, że nie jest normalną sytuacja, w której młodzi nauczyciele nie mają właściwej reprezentacji we władzach Związku, a przede wszystkim to, że ich żywotne interesy nie są dostatecznie brane pod uwagę. Chcemy, aby w sprawach młodzieży miała głos także sama młodzież. W tym celu proponujemy Wam powołanie przy wszystkich instancjach naszego Związku — Tymczasowych Komitetów Organizacyjnych Klubów Młodych Nauczycieli, których zadaniem będzie zorganizowanie Klubów Młodych Nauczycieli tam, gdzie tylko jest to możliwe oraz zapewnienie w wyborach do władz związkowych udziału i zwycięstwa naszych kandydatów.

Apelujemy do instancji ZNP, aby poparły inicjatywę młodych nauczycieli.

Apelujemy do Was, młodzi działacze związkowi i oświatowi. Śmiało ujmijcie w swoje ręce możliwości współrządzenia i współdecydowania o polityce Związku! Powołujcie Tymczasowe Komitety Organizacyjne Klubów Młodych Nauczycieli, walczcie o zaktywizowanie wszystkich młodych nauczycieli!

Droga, po której chcemy kroczyć, jest trudna i odpowiedzialna. Jesteśmy jednak przekonani, że wspólny, skoncentrowany wysiłek wszystkich młodych nauczycieli, którym zależy na odrodzeniu naszego Związku, przyniesie oczekiwane rezultaty.

Za tymczasowy Komitet Organizacyjny Klubów Młodych Nauczycieli w Warszawie

Anatol Bryk, Stanisław Chyczewski, Tadeusz Drzazga, Wiesław Jasiński, Marian Rataj, Jerzy Skolimowski, Edmund Ucieklak, Barbara Wąsik.

A ze słabością uczmy łamać się za młodu

Z GROMKIM apelem skierowanym głównie pod adresem naszej związkowej organizacji wystąpił na łamach 3 numeru „Głosu Nauczycielskiego" kol. Jerzy Michniewicz w artykule pt. „Pomóc młodym!"

Podzielam z autorem troskę o dobro szkoły i wysoki poziom naukowych i zawodowych kwalifikacji nauczycieli oraz o ich ideową postawę, ale z niektórymi jego twierdzeniami nie mogę się zgodzić.

Nie zgadzam się np. z kol. Michniewiczem i wielu innymi publicystami, piszącymi na ten sam temat, którzy nie zadają sobie trudu zróżnicowania młodych nauczycieli i z lekkim sercem pomawiają o nieuctwo wszystkich młodych. Nie! Tak źle znów nie jest! Przecież każdy, kto tylko ma cośkolwiek wspólnego ze szkołą, doskonale widzi, że już w chwili opuszczania przez licealistów ich naukowych zakładów istnieje olbrzymie zróżnicowanie pod względem ich ogólnego, fachowego i ideowego przygotowania do pracy nauczycielskiej. Inaczej też przy dotychczasowym systemie rekrutacyjnym licealnego narybku oraz w swoistej dla okresu kultu jednostki atmosferze panującej w zakładach kształcenia nauczycieli być nie mogło.

Miraż stypendiów i niezłego, internackiego bytowania, pewność przyjęcia, jeżeli tzw. czynnik społeczny uznał ankietę za wystarczająco „czystą", no i nasze nauczycielskie namowy i obiecanki robiły swoje. Obok młodzieży istotnie zdolnej i pilnej dostawało się do liceów pedagogicznych sporo niedbaluchów. Wstępniacy tej kategorii wprawdzie często ortograficznie pisać nie umieli i często gęsto gubili się na krętych i zawiłych ścieżkach tabliczki mnożenia, ale za to dobrze znali swoje przywileje.

Po czterech latach szli ci szczęściarze do pracy nauczycielskiej z o tyle większym tupetem aniżeli kiedyś na egzamin wstępny, o ile w ciągu czterolecia wzrosła ich wiara w moc przywileju.

Jedni z nich jakoś się zdołali ustabilizować i partaczą nauczycielską robotę, drudzy, ci sprytniejsi, przeważnie wychowankowie klas liceum ogólnokształcącego o nachyleniu pedagogicznym, szybko się zorientowali, że jednak w zawodzie nauczycielskim potrzeba pracować i to za dość skromne wynagrodzenie, więc odeszli tam, gdzie według ich zdania było łatwiej i popłatniej.

To właśnie ci, Kolego Michniewicz, których nazywacie początkującymi, zdolnymi nauczycielami, a których zapał — według Waszego zdania — osłabił „niekoleżeński, apodyktyczny styl pracy wizytatorów".

Ładni mi to zdolni i pełni zapału nauczyciele, którzy uciekli z zawodu tylko dlatego, ponieważ raził ich taki czy inny styl pracy wizytatorów, z którymi zapewne niejeden z nich w ogóle się nie zetknął.

Nie zgadzam się więc z autorem: 1) w podciąganiu wszystkich młodych nauczycieli pod wspólny mianownik, jeżeli chodzi o ich przygotowanie do zawodowej pracy, 2) w otaczaniu jeszcze i dziś dymną zasłoną istotnych przyczyn zawodowej dezercji.

Wydaje mi się, że obecna chwila wymaga zaprzestania dalszego generalizowania. Czas już podzielić nauczycielską młodzież na dwie grupy, a raczej — ściślej mówiąc — czas już uznać dokonany przez nią samą podział na: 1) dostrzegających i odczuwających swoje braki i dążących przy pomocy wszelkich dostępnych środków do ich usunięcia oraz 2) tych, którzy absolutnie nie chcą zrozumieć, że sami zbyt mało wiedzą i że właśnie dlatego trzeba się jeszcze uczyć i douczać.

Sądzę, że jakakolwiek pomoc, niezależnie od tego skąd miałaby nadejść, może dotyczyć tylko tych, którzy sami sobie pomagają i szukają pomocy u drugich, a więc: u starszego kolegi i kierownika szkoły, u instruktora WODKO a nawet u nie zawsze apodyktycznego wizytatora, w czasopiśmie zawodowym i książce pedagogicznej, na kursie wakacyjnym i na kursokonferencji, w ramach szkoleniowej akcji związkowej i w „Klubie młodego nauczyciela".

Dla nich tylko powinny być organizowane wymieniane przez autora atrakcyjne imprezy.

Bo i jakże, Kolego Michniewicz? Chyba się zgodzicie ze mną, że nieodpłatny udział np. w wędrownych wczasach turystycznych, spływie kajakowym, wycieczce poza granice kraju, wczasach wypoczynkowych itp. to przecież wyróżnienie i zarazem premia dla kolegów przodujących, a więc pracowitych i w ogóle takich, „których — jak to bardzo pięknie powiedział Władysław Dawid w dziełku „O duszy nauczycielskiej" — cieszy to, co cieszy ich dzieci i smuci to, co smuci ich dzieci".

No, a tych drugich, którzy tkwią jeszcze w młodzieńczym marazmie zawodowym, boją się wysiłku połączonego z rozcięciem kartek książki, nie znają dobrze układu słownika ortograficznego i na każdej lekcji pokazowej, na każdym posiedzeniu R. P. i na każdym zebraniu szkoleniowym śmiertelnie się nudzą i już od samego początku oczekują końca, a na dzieci i ich rodziców patrzą jak by martwymi i niewidzącymi oczyma, no — tych chyba nie będziemy wyróżniać i premiować bo i jakże? My, nauczyciele — i taka niepedagogiczna robota? Mają przecież wolny wybór, więc jeżeli chcą niech sobie sami zaczną pomagać, niech szukają pomocy drugich i niechaj z niej korzystają.

Wierzę, że nawet i przy obecnym układzie stosunków w omawianej dziedzinie znajdą tę pomoc, z drugiej jednakże strony mam przekonanie, że nawet najdoskonalsze formy zawiodą, jeżeli potrzebujący pomocy będzie uparcie zamykał oczy i uszy, a wraz z nimi także umysł i serce. Gdy zaś natrafią na trudności i przeszkody, niechże próbują je sami łamać i niech szukają pomocy drugich. Nie poskąpimy im jej, albowiem pragniemy, aby w harmonijnym współdziałaniu z całością nauczycielskiego zespołu tak uczyli i wychowywali polskie dzieci, „aby im było dobrze i drugim z nimi, by też było dobrze".

ST. CWENAR
Jasienica Rosielna, p. Brzozów

Odpowiedź

ODBYWAJĄCE się wybory do ognisk budzą pewien niepokój. Młodzi nauczyciele w wielu wypadkach zachowują obojętność wobec podejmowanych przez starszych kolegów prób ożywienia pracy związkowej. Jest to do pewnego stopnia zrozumiałe, gdyż w ciągu ubiegłych lat podrywano zaufanie młodych nauczycieli do Związku, odsuwano ich od czynnej działalności, lekceważono.

Obecnie, w okresie odnowy organizacji, zmieniła się sytuacja i nic nie stoi na przeszkodzie, by młodzi nauczyciele wzięli jak najbardziej aktywny udział w pracach Związku.

Starsi koledzy często znużeni długoletnią pracą w szkole, w organizacji zawodowej, działalnością społeczną — z głęboką i szczerą radością powitają we władzach wszystkich ogniw organizacyjnych młodych nauczycieli.

Apel grupy młodych nauczycieli, którzy zwrócili się do swoich kolegów w całym kraju — podkreśla niepokojącą obojętność młodej generacji nauczycielskiej wobec zagadnień społecznych i kulturalnych oraz nieudolność w pracy zawodowej.

Niezrozumiały wydaje się tylko w tym apelu zwrot proponujący powołanie w ramach ZNP oddzielnej reprezentacji młodzieżowej. Propozycja ta jest nieprzemyślana. Jeśli dopuścilibyśmy do tworzenia w ramach ZNP jakiejś dziwnej z punktu widzenia jednolitości ruchu zawodowego reprezentacji młodzieżowej, to należałoby też stworzyć reprezentację starszych nauczycieli i wreszcie oddzielną reprezentację kobiet-nauczycielek.

Nie istnieją przecież jakieś specjalne interesy młodych i starych nauczycieli. Są one wspólne i jednakowo są reprezentowane przez ZNP. W ciągu istnienia naszej organizacji zawsze byli jej członkami starzy i młodzi i nie robiono z tego problemu. Młodzi mieli, tak jak i dzisiaj mają, otwartą drogę do pracy w Związku, do obejmowania w nim stanowisk kierowniczych.

Jeśli pragniemy uwzględnić specjalne właściwości wieku naszych młodych kolegów — to istnieje wiele form ich zaspokojenia poza Związkiem bez rozbijania jednolitości organizacji. W Związku Młodzieży Socjalistycznej i Związku Młodzieży Wiejskiej znajdą młodzi nauczyciele teren działalności ideowo-politycznej (bez udziału starszych). Zainteresowania kulturalne, artystyczne, społeczne zaspokoją w Klubach Młodej Inteligencji. Wielu młodych nauczycieli już należy do tych klubów, wielu z nich było inicjatorami ich powstania, na wielu z nich liczą miasteczka, osady fabryczne, w których nie ma jeszcze tych klubów.

Zainteresowania i ambicje sportowe znajdą ujście w istniejących klubach sportowych. Słowem, istnieją warunki pozwalające na zaspokojenie zainteresowań wyłącznie młodego nauczyciela, nie mówiąc już o możliwości pogłębienia wiedzy pedagogicznej w sekcjach zawodowych ZNP.

Tworzenie natomiast Klubów Młodych Nauczycieli, jeśli takie dążenia istnieją, było możliwe i w przeszłości i nic nie stoi na przeszkodzie organizowaniu ich obecnie. Prezydium ZG ZNP na pewno poprze tę inicjatywę i pomoże w miarę swych możliwości w rozwoju tych klubów.

Związek Nauczycielstwa Polskiego jest organizacją zawodową, skupiającą członków bez względu na wiek i płeć, broniącą interesów wszystkich nauczycieli.

W apelu czytamy, że młodzi nauczyciele winni walczyć o odzyskanie zaufania wśród społeczeństwa. Samo stwierdzenie tego jest ogólnikiem. Interesującym byłoby wskazanie środków, przy pomocy których odzyska się to stracone zaufanie. Warto zdaje się kilka jeszcze słów poświęcić tej sprawie, pokazać, jak nauczyciel kiedyś to zaufanie zdobywał.

Starsi koledzy — dziś kierujący Związkiem w różnych jego ogniwach — rozpoczynali „karierę" od pieszych wędrówek od wsi do wsi z różnymi odczytami, pogadankami, od organizowania kół młodzieżowych, bibliotek, zespołów dramatycznych itp. Działalność ta zjednywała nauczycielowi przyjaciół, podnosiła wysoko jego autorytet, czyniła bliskim społeczeństwu, wśród którego żył i pracował. Nauczyciel uczył i wychowywał nie tylko dzieci i młodzież, ale także starsze społeczeństwo — sam też się przy tym uczył i wychowywał. To jednak było kiedyś. Dzisiaj nauczyciel ma pomyślniejsze warunki dla wiązania się ze społeczeństwem, zdobywania jego zaufania poprzez bliską mu działalność oświatowo-kulturalną.

Próby tworzenia ruchu młodych nauczycieli w ramach organizacji zawodowej są skazane na niepowodzenie. Byłby to twór sztuczny, związek w związku, mimo że jego inicjatorzy będą się zaklinali, że nie tworzą podziału nauczycieli na starych i młodych. Byłoby to zamykanie się w ciasnym kręgu zainteresowań tylko nauczycielskich i podważenie racji istnienia wszystkich innych form życia społecznego poza Związkami Zawodowymi.

ST. BRZOZOWSKI

Sekcja Oświaty Dorosłych

W KOŃCU grudnia ub. roku odbyła się w siedzibie ZG ZNP narada działaczy kulturalno-oświatowych z całej Polski, na której omawiano problemy oświaty dorosłych.

W dyskusji nawiązano do dawnych tradycji oświatowych w różnych formach pracy z dorosłymi. Wypowiedziano się za reaktywowaniem Uniwersytetów Robotniczych i Uniwersytetów Ludowych. Sporo uwagi poświęcono niedomaganiom w pracy Domów Kultury i świetlic, szczególnie wiejskich. Podnoszono także konieczność trzeźwego spojrzenia na przeceniane wyniki walki z analfabetyzmem oraz postulowano zreorganizowanie i nadanie właściwego kierunku szkołom dla dorosłych.

Zdecydowano też, że należy zorganizować Sekcję Oświaty Dorosłych przy ZG ZNP.

Z. S.

Przypominamy zapomniane

WYDOBYWAMY obecnie na światło dzienne wiele cennego dorobku myśli polskiej, przypominamy ludzi, książki rocznice pokrzywdzone zapomnieniem.

Do rocznic takich należy także powstanie styczniowe, któremu tyle serdecznych stron poświęciła literatura polska, które tak długo brzmiało w pamięci narodowej pełną nadziei i tragizmu nutą pieśni powstańczej.

Pisał o powstaniu Ignacy Kraszewski nie tylko w wydawanych rokrocznie „Rachunkach" (od r. 1866) ale także w szeregu powieści osnutych wokół wrzenia przedrewolucyjnego w Warszawie, pogrzebu „pięciu poległych", branki zarządzonej przez Wielopolskiego itp. („Dziecię Starego Miasta", „Szpieg", „Moskal", „My i oni", „Para czerwona" — to tylko kilka jego książek).

Najbardziej wstrząsające stronice poświęcił martyrologii narodowej w okresie powstania styczniowego Stefan Żeromski. „Wierna rzeka", „Rozdziobią nas kruki, wrony"..., „Echa leśne", „Uroda życia" — to utwory powięcone w całości niemal lub w ogromnej mierze problematyce powstańczej, utwory, w które autor włożył ogromny swój ból i miłość do narodu polskiego.

Orzeszkowa pod koniec swego życia oddała należny hołd powstańcom w noweli „Gloria Victis". Andrzej Strug w tej samej intencji napisał „Mogiłę", zamieszczoną w zbiorku „Ojcowie nasi". Maria Jehanne-Wielopolska jest autorką opowieści z 1863 r. pt. „Kryjaki", którą poprzedził przedmową Stefan Żeromski. Piotr Choynowski wydaje „Kuźnię", powieść o powstaniu styczniowym, a Jerzy Żuławski dramat „Dyktator" o Romualdzie Traugutcie...

Wyliczenia takie można by ciągnąć bardzo długo. Wiktor Hahn zestawił bibliografię pt. „Rok 1863 w dramacie". Można by pokusić się o sporządzenie bibliografii poezji czy powieści, a na pewno każda z nich byłaby bardzo bogata.

Wśród tych setek tytułów niewiele jednak znalazłoby się książek czy nawet artykułów o pieśniach powstania styczniowego, o pieśniach śpiewanych przez poszczególne oddziały partyzanckie, nuconych w marszu lub na biwaku. Bardzo nieliczne są też śpiewniki czy poszczególne pozycje zapisane nutami. Przyczyny tego były rozmaite: trudności w zbieraniu i zapisywaniu melodii w warunkach konspiracyjnych, groźne zakazy i srogie kary za rozpowszechnianie pieśni powstańczych itd.

Warunki, w których przygotowywało się i rozwijało powstanie styczniowe, były zdecydowanie odmienne od warunków powstania listopadowego. Wtedy stolica kraju i drukarnie znajdowały się w ręku Rządu Narodowego, co umożliwiało wydawanie prasy, zbiorków pieśni patriotycznych itd.; w latach 1863/4 walki toczyły się po lasach, powstańcy co najwyżej zdobywali (i to na krótko) jakieś miasteczko powiatowe. Skromniejszy więc ilościowo i jakościowo mamy poczet pieśni z powstania styczniowego. Ale chociaż nieliczne, są przecież te pieśni wyrazem prawdziwego ducha wolności.

Większość tych pieśni, jeżeli przechowały się nawet w naszej pamięci — to utwory anonimowe. Wiele z nich dożyło naszych czasów w wypaczonej, zmienionej przez czas postaci. Mamy jednak i autorów znanych. Należy do nich Mieczysław Romanowski (1834—1863), poeta-bojownik, który śmiercią na polu chwały przypieczętował słowa swych patriotycznych pieśni.

W każdym prawie wierszu czy to mówiącym o sprawach aktualnych („Modlitwa"), czy wspominającym dawne dzieje („Śmierć Żyżki"), czy dotyczącym osobistych przeżyć („Żegnaj") brzmi zawsze pobudka do boju. Hasło czynu wypływa nie tylko z pragnienia wolności, lecz także z obawy, że cisza niewoli jest niebezpieczna.

Romanowski zdaje sobie sprawę, że powstanie jest społecznie nieprzygotowane, ale nawołuje do niego z obawy przed ciszą, wśród której naród może zasnąć w niewoli. Zbudzić go może tylko wstrząs, nawet wtedy jeżeli tym wstrząsem będzie śmierć bohaterska, a nie zwycięstwo. Taka śmierć jest w pojęciu poety twórczym czynnikiem rozwoju. Z jego pieśni podbijających prostotą i melodyjnością dwie szczególnie się upowszechniły: „Orły i Sokoły" i „Co tam marzyć o kochaniu"...

Co tam marzyć o kochaniu,
O bogdance, o róż rwaniu.
Dla nas nie ma róż...
My — jak ptacy na wędrówce
Dziś tu — jutro na placówce
Może staniem już.

Inne jego pieśni to: „Modlitwa na obchód żałoby za poległych w Warszawie 27 lutego 1861 r.", „Pieśni młodej wiary", czy „Audaces iuvat fortuna".

Dla współczesnych był „radykałem" i dlatego, że bezkompromisowo dążył do powstania i dlatego, że sympatyzował raczej z „czerwonymi" z Komitetu Centralnego. My, ostrożniej szafujemy słowem radykał, wiedząc, że Romanowski nie doceniał roli ludu w powstaniu. — Możemy go jednak określić jako jednego z najbardziej ideowych i najczystszych ludzi tamtej epoki.

ANTONI DOPART
Dębica

25 WIERSZY O nauczycielach świata

● *Chińska Republika Ludowa opracowała plan likwidacji analfabetyzmu w ciągu 7—12 lat. Stopniowo także ma się wprowadzać powszechność nauczania w zakresie szkoły podstawowej, tak że do roku 1967 około 90 proc. dzieci w wieku szkolnym ma się znaleźć w murach szkolnych.*

● *Także zamożne Stany Zjednoczone odczuwają poważne trudności lokalowe w szkolnictwie. Oto w NEA-Journal (organ jednego z ZZ Nauczycieli USA) podaje, że z ogólnej liczby izb lekcyjnych 995 000 do roku 1959 musi ulec likwidacji i wymianie 191 000, do tegoż czasu trzeba wybudować 476 000 nowych izb lekcyjnych, aby zapewnić miejsce w szkole dla 13,5 miliona uczniów. Ogólny planowany deficyt kosztów budowy tych szkół oblicza się w tym czasie na 7 miliardów dolarów, przy ogólnym koszcie budowy przekraczającym 16 miliardów dolarów. Koszt jednej izby lekcyjnej (budowa i wyposażenie) ustalono na 32 000 dol. Przeciętna wielkość szkół podstawowych planowana jest na 12 izb lekcyjnych — szkół średnich na 27 izb.*

(ps)

Zarządy Okręgów i Oddziałów ZNP

O wszelkich wypadkach wykroczeń na terenie szkoły w związku z wprowadzeniem nadobowiązkowego nauczania religii należy natychmiast zawiadamiać Zarząd Główny ZNP lub redakcję „Głosu Nauczycielskiego". Obowiązkiem członków Związku i każdego nauczyciela jest obrona praworządności na terenie szkoły i nie dopuszczanie do prześladowań i szykan z jakiejkolwiek strony byłyby stosowane bądź w stosunku do dzieci, bądź w stosunku do nauczyciela.

O każdym przejawie takiej działalności łamiącej zasady współżycia szkolnego należy natychmiast sygnalizować niezależnie od organizowania obrony na miejscu.

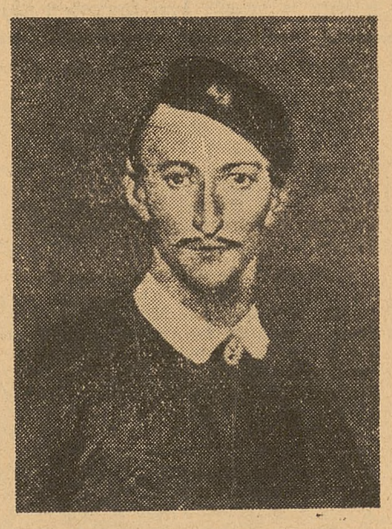
Malarz Powstania Styczniowego

SPISEK zbrojny 1863 r. porwał patriotyczne warstwy narodu polskiego do walki o wyzwolenie narodowe. Przez półtora roku trwały nierówne, bohaterskie zmagania partyzanckich oddziałów powstańczych z całą potęgą caratu mającą do dyspozycji olbrzymią armię, policję i administrację oraz ogromne zasoby materialne. Powstanie styczniowe, jeden z najbardziej demokratycznych zrywów niepodległościowych XIX w., chociaż zakończone niepowodzeniem, okryło jednak chwałą historię naszych walk o niepodległość.

Wyrazicielem buntu, który zrodził się wówczas w narodzie, był m. in. jeden z najwybitniejszych malarzy owej epoki — Artur Grottger, ur. w 1837 r. we Lwowie. Obdarzony niepowszednim talentem rysowniczym i malarskim, wrażliwy na cierpienie i niezwykle głęboko przeżywający niewolę narodu, zawarł w swoich kartonach tragedię narodową owych lat.

Grottger zawdzięcza wiele swojemu pierwszemu nauczycielowi rysunku, znakomitemu akwareliście, Juliuszowi Kossakowi. Kontynuując studia artystyczne w Wiedniu od razu zwrócił na siebie uwagę nie tylko wyjątkowymi umiejętnościami, lecz przede wszystkim oryginalnymi tendencjami twórczymi.

Słynne cykle rysownicze Grottgera zjednały mu powszechną sławę u współczesnych i pozostały drogocenną spuścizną dla potomnych. Cykl „Warszawa" (1861), zawierający 7 kartonów natchnionych wizją 24-letniego wówczas malarza, wywarł niezmiernie silne wrażenie szczególnie na Polakach-wygnańcach. W pamiętnym roku 1863 wychodzi spod ręki genialnego artysty cykl ośmiu kartonów zatytułowany „Polonia". Wyrażone w tych rysunkach akty bohaterstwa i męczeństwa przemawiają do naszych czasów wstrząsającym



Autoportret malowany 1865 r.

realizmem takich scen, jak: „Branka", „Obrona dworu", „Po odejściu wroga", „Żałobne wieści", „Kucie kos", „Bitwa", „Schronisko". Z tego okresu pochodzą także kartony: „Śmierć Borejszy", „Pożegnanie", „Powitanie powstańca", „Scena przed bitwą" i „Po bitwie".

W roku 1864 Grottger zadziwił przeżywających głęboko jego sztukę Polaków nowym cyklem. Jakże silnie przemawia prawda i tragizm z kartonów tej miary, co „Bór", „Wedeta", „Obóz w nocy", „Modlitwa przed bitwą", „Alarm", „Obskoczeni" i żywiołowy „Pożar w lesie". Sceny rozgrywające się w borach litewskich posłużyły Grottgerowi jako wstęp do cyklu „Lituania". Gdy „Polonia" uchodzi za epopeję martyrologii narodowej, to w „Lituanii" uwiecznił artysta rewolucyjny poryw i męstwo chłopa polskiego.

I wreszcie ostatni rapsod — „Wojna" — jest szczytowym dziełem Grottgera. W tej rysunkowej wizji ukazuje się zwiastun wojny „Kometa". Kolejne plansze wstrząsają widzem coraz mocniej — są to „Głód", „Zdrada i kara", „Ludzie czy szakale", „Już tylko nędza", „Świętokradztwo", wreszcie wszystkie udręki wojny wyrażone zostały syntetycznie w ostatnim obrazie „Ludzkości, ty rodzie Kaina". W „Wojnie" ze szczególną ekspresją udziela się widzowi wrażliwość wielkiego artysty i myśliciela. Dzieło to powstało w r. 1866, jako pogrobowiec powstania i wraz z „Lituanią" wystawione było na widok publiczny. Ten niezwykły cykl zakupił cesarz austriacki za osiem tysięcy franków (!).

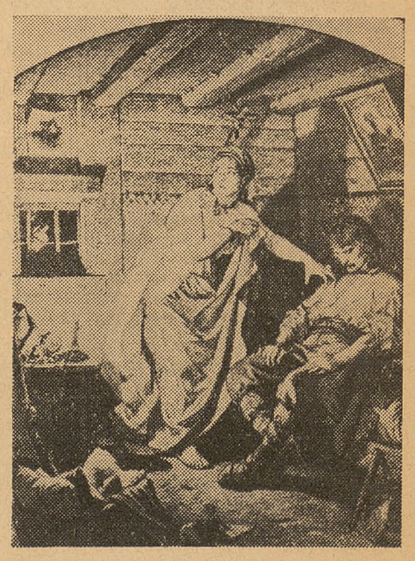
Ostatnie lata swego życia spędza Grottger w Paryżu, gdzie powstaje szereg znakomitych rysunków, m. in.: „Gavroche" oraz „Przed pomnikiem Napoleona". Trzydziestoletni wówczas artysta z nadmiaru pracy, nędzy i cierpienia, zaczyna tracić zdrowie i umiera z dala od kraju w Amelies les Bains w r. 1867. Zwłoki jego przewieziono do kraju w lipcu 1869 roku i pochowano we Lwowie na cmentarzu Łyczakowskim.

Dzieła Grottgera nie tylko przez długie lata niewoli budziły ducha narodowego i po dziś dzień stanowią jeden z bardziej przemawiających dokumentów walki o wyzwolenie narodowe, lecz reprezentują także walory prawdziwej sztuki.

R. KARASEK
Piastów

„Bój"

„Pożegnanie"



„Znak"

Nauka o Konstytucji czy nowy przedmiot

PO dwóch miesiącach istotnie „samodzielnej" i „twórczej", jak nigdy, pracy nauczyciela nauki o konstytucji, okólnikiem Ministerstwa Oświaty Nr 28 z 24.XI.1956 r., który dotarł do terenu w końcu listopada ub. roku, została zawieszona realizacja programu NoK „aż do czasu ogłoszenia poprawionej i uzupełnionej instrukcji programowej" tego przedmiotu.

Zalecono w okólniku „tymczasowo wykorzystywać na omówienie aktualnych zagadnień politycznych, społecznych i gospodarczych" godziny lekcyjne NoK, znosząc jednocześnie w okresie zawieszenia realizacji programu NoK wystawianie uczniom ocen z tego przedmiotu.

Na tle wspomnianego zarządzenia zaistniała dziś w szkołach sytuacja, której nie można uznać za normalną.

W niektórych szkołach (szczególnie tam, gdzie słabszy jest nauczyciel) lekcje nabrały charakteru b. luźnych rozmów „na tematy bieżące", w trakcie czego uczniowie wyżywają się emocjonalnie w wysuwaniu różnych pytań i podnoszeniu takich „nierozwiązalnych" problemów, które dopiero dyskretnie w sposób dyskusyjny i fragmentaryczny „stawiają" dziś na łamach prasy i czasopism naukowcy i wytrawni publicyści.

Nauczyciel zaś walczy po bohatersku z tymi „trudnościami" i myśli „jak wybrnąć z takiej opresji". W tych zaś szkołach, gdzie nauczyciel panuje nad sytuacją i stara się w sposób planowy w myśl okólnika omawiać najistotniejsze zalecone zagadnienia — natrafia on z reguły na konieczność zapoznania młodzieży z zasadniczymi zagadnieniami ekonomicznymi, społecznymi i prawnymi, bez znajomości których omawianie z uczniami wielu zagadnień byłoby całkiem bezprzedmiotowe.

Jednakże tak w jednym, jak i w drugim wypadku fakt nieoceniania stopniami odpowiedzi uczniów demobilizuje młodzież, powodując z jej strony zaniedbywanie i lekceważenie jakiejkolwiek systematycznej pracy.

W tych warunkach konieczne jest jak najszybsze położenie kresu stanowi obecnej tymczasowości, gdyż przedmiot, który z natury pomyślany jest jako bardzo wychowawczy, staje się nieraz w praktyce bardzo niewychowawczy.

Należy przy tym na podstawie obserwacji pracy w szkołach i jednozgodnej opinii nauczycieli NoK stwierdzić, iż zapowiedziana „poprawiona i uzupełniona instrukcja programowa" nie powinna w żadnym wypadku przyjść do szkół jako instrukcja do nauki o konstytucji. Nauka bowiem o konstytucji jako po prostu soczewkowe odbicie przezwyciężanego dziś stalinizmu, jest obecnie w swej zasadniczej koncepcji całkowicie skompromitowana i zdezaktualizowana. Toteż szkoła czeka nie na program nauki o konstytucji, ale nauki o „zagadnieniach społeczno-gospodarczych Polski i świata współczesnego". Taki program dałby możność publicystycznego zapoznania młodzieży ze społeczną rzeczywistością, taką, jaka ona jest faktycznie w procesie jej stawania się, w procesie jej jeszcze dyskusyjnego ujmowania przez dzisiejszych naszych naukowców i publicystów.

Musi być również przewidziana w programie tematyka mająca na celu zaznajomienie młodzieży z podstawowymi pojęciami ustroju politycznego i gospodarczego naszego państwa, bez znajomości których nie jest możliwe rozumienie dzisiejszych przeobrażeń. Problematyka obowiązującej konstytucji powinna wystąpić w tematyce „zagadnień" tylko jako jeden z istotnych, lecz bynajmniej nie centralnych i nie decydujących elementów naszej rzeczywistości, którą w jej całokształcie będą poznawali uczniowie w sposób o ile możności samodzielny i krytyczny pod kierownictwem nauczyciela.

Z omówionego wyżej wynikają też z całą stanowczością prawo i obowiązek nauczyciela do klasyfikowania pracy uczniów w tym tak bynajmniej niełatwym przedmiocie nauczania.

J. EJNIK
Olsztyn

Uwaga redakcji:

Podajemy powyższą wypowiedź jako materiał do dyskusji. Sądzimy, że jakkolwiek omawiany okólnik postawił nauczyciela w obliczu niezwykle trudnego zadania, wskazywał rozwiązanie sprawy jedynie możliwe w sytuacji, która powstała po XX Zjeździe KPZR. Nie widzimy również nieszczęścia w skasowaniu ocen z tego przedmiotu. Tematyka tak ustawionego przedmiotu jest dostatecznie atrakcyjna, by bez pomocy sankcji skłonić młodzież do żywego udziału w lekcji.

Budujemy mieszkania

Z inicjatywy Zarządu Okręgu Stołecznego ZNP w dniu 18 stycznia br. odbyło się zebranie informacyjne w sprawie podjęcia na terenie Warszawy akcji spółdzielczego budownictwa mieszkaniowego w ramach Naucz. Spółdz. Mieszkaniowo-Budowlanej i Mieszkaniowej.

Na zebranie przybyli bardzo licznie przedstawiciele szkół i wyższych uczelni.

W wyniku narady powołano aktyw, który w najbliższych dniach przystąpi do pracy organizacyjnej.

Mój głos w sprawie reformy szkolnictwa

W ZWIĄZKU z dyskusją na łamach „Głosu Nauczycielskiego" dotyczącą reorganizacji szkolnictwa pragnę w dyskusji tej zabrać głos, opierając swoje uwagi o blisko 25-letnią pracę w szkolnictwie rolniczym i agronomii społecznej. Nadszedł już bowiem najwyższy czas, by sprawę szkolnictwa uregulować w sposób zasadniczy i ostateczny. Ciągłe bowiem reorganizacje szkolnictwa odbijają się bardzo ujemnie na wynikach nauczania i wychowywania młodzieży.

10-LETNIE SZKOŁY PODSTAWOWE

Zupełnie słusznie wysuwane są postulaty domagające się 10-klasowej szkoły podstawowej jako minimum wykształcenia ogólnokształcącego dla każdego obywatela. Brak budynków i kadry nauczycielskiej nie zezwoli na zrealizowanie natychmiastowe tych postulatów we wszystkich miejscowościach naszego kraju, ale mogłyby tego rodzaju szkoły powstać przynajmniej na razie w kilku większych ośrodkach w każdym powiecie tak, aby każde dziecko wykazujące się odpowiednimi chęciami i zdolnościami mogło dostać się do klasy VIII szkoły ogólnokształcącej. Tak jak sprawa przedstawia się w tej chwili, to do kl. VIII dostają się w zasadzie tylko dzieci uprzywilejowane czy to z tytułu zamieszkiwania w mieście, czy też z tytułu wybitnych zdolności, czy też czasem niestety i z tytułu zajmowanych przez ich rodziców bardziej wpływowych stanowisk.

ZASADNICZE SZKOŁY ZAWODOWE

Oczywiste jest jednak, że będzie cały szereg dzieci, które czy to z braku zdolności, czy chęci nie będą chciały chodzić 10 lat do szkoły ogólnokształcącej. Z doświadczenia bowiem wiemy, jak trudno jest niejedno dziecko dociągnąć do VII kl. szkoły podstawowej i przepychanie tych dzieci przez kl. VIII, IX i X byłoby zupełnie niecelowe. Cały jednak szereg tych dzieci wykazuje już wyraźne zainteresowanie fachowe i chętnie będzie się uczyło zawodu. Dla tych właśnie dzieci stworzyć by należało 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe. W rolnictwie np. na wzór przedwojennych 3-letnich szkół rolniczych, gdzie przyjmowano absolwentów po siedmiu klasach szkoły podstawowej na 3-letni kurs nauki praktyczno-teoretycznej, a następnie po odbyciu rocznej praktyki absolwent uzyskiwał dyplom ukończenia szkoły. Absolwenci ci cieszyli się dużym uznaniem w pracy, jako bardzo dobrze przygotowani do zawodu. Przygotowywano ich wówczas na pracowników umysłowych, a szkoła zasadnicza przygotowywać powinna raczej pracowników produkcyjnych, co oczywiście jest do osiągnięcia przez odpowiednie ułożenie programu z położeniem głównego nacisku na szkolenie praktyczno - produkcyjne.

Rozwiązując w podobny sposób szkolenie zasadnicze w innych zawodach uzyskalibyśmy to, że absolwent zasadniczej szkoły idąc do samodzielnej pracy miałby ukończone lat 18, a przychodziłby do szkoły mając lat 14, czyli zlikwidowałoby się ten dwuletni okres, w którym obecnie po ukończeniu lub przed rozpoczęciem szkoły zasadniczej nie wiadomo, co dziecko ma robić, bo do pracy ze względu na małoletność nie można go przyjąć. Jest to niejednokrotnie powodem poważnej demoralizacji młodzieży, która przez dwa lata pozostaje bez określonego zajęcia.

Niemniej poważną korzyścią będzie uzyskanie pracowników produkcyjnych dobrze przygotowanych do zawodu.

Należałoby też wybijającym się w pracy absolwentom zasadniczych szkół tego typu po kilku latach praktyki na bardziej odpowiedzialnych stanowiskach, mogącym wykazać się poważniejszymi osiągnięciami produkcyjnymi, umożliwić zdobycie tytułu technika w zawodzie pod warunkiem napisania odpowiedniej pracy na dowolnie obrany temat z zakresu dziedziny pracy absolwenta, przedstawienia pozytywnych opinii z przebiegu pracy zawodowej oraz złożenia egzaminu przed właściwą komisją kwalifikacyjną.

TECHNIKA ZAWODOWE

Do techników zawodowych winno się przyjmować na 3-letni okres nauczania absolwentów 10-letnich ogólnokształcących szkół podstawowych. Przytoczę tu przykład dawnych szkół: Wyższej Szkoły Budowy Maszyn Wawelberga w Warszawie, Wyższej Szkoły Ogrodniczej w Poznaniu czy Wyższej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie. Do wszystkich tych szkół przyjmowano absolwentów VI klasy gimnazjum starego typu, co równało się 10-letniej szkole ogólnokształcącej (4 lata nauki w szkole powszechnej + 6 lat gimnazjum).

Należy stwierdzić, że absolwenci wyżej wymienionych szkół zawodowych byli bardzo cenieni, doskonale dawali sobie radę w pracy i mimo dużego w okresie międzywojennym bezrobocia prawie nigdy bez pracy nie pozostawali. Świadczy to o tym, że ten typ szkoły zdał egzamin i przygotowywał pracowników o naprawdę wysokiej przydatności zawodowej. Po kilku latach pracy zawodowej i po wykazaniu się poważniejszym dorobkiem w tej pracy absolwenci tego rodzaju techników winni mieć prawo ubiegania się o tytuł inżyniera w zawodzie, oczywiście na podstawie pozytywnej opinii z miejsc pracy, napisania odpowiedniej pracy o charakterze zawodowym i złożenia egzaminu inżynierskiego przed właściwą komisją kwalifikacyjną.

J. DZIERŻAWSKI
Cieszyn

Teatr miniaturowy „Pchełka"

Przedstawienie pt. „Nauczyciel Bezdomski stara się o mieszkanie"

Osoby:
Kierownik Urzędu Kwaterunkowego
Urzędnik tego biura
Nauczyciel Bezdomski.

Akt I.

W biurze Urzędu Kwaterunkowego

Kierownik Urzędu Kwaterunkowego: Czyj tam z kolei wniosek?

Urzędnik: Nauczyciela Bezdomskiego.

K.: Hm! Powiedzcie, kolego, szczerze, czy nauczyciel powinien w ogóle mieć mieszkanie?...

U. (niepewnie): No... niby.. dlaczego?...

K.: Przecież to jasne. Pół dnia mieszka w klasie. Pół dnia przebywa, czyli mieszka, w lokalach różnych organizacji społecznych, na konferencjach, zebraniach...

U.: No, niby tak... ale wieczorem... do północy...

K.: Wielkie rzeczy!... I cóż wtedy robi!... Poprawia zadania, pisze plany, konspekty... A to przecież sprawy urzędowe. A sprawy urzędowe nie tylko może, ale powinien załatwiać w szkole.

U.: No, niby tak... Ale od północy do rana?

K.: Dobry pracownik powinien być stale na posterunku. Zresztą powiedzcie szczerze, czy na te głupie sześć, siedem godzin warto przydzielać mieszkanie takiemu pracownikowi?!... Na mieszkanie zasługuje przede wszystkim ten, kto w nim rzeczywiście mieszka!... No i ten, kto rozumie się na rzeczy...

U.: No... niby tak... Lecz cóż zrobimy z wnioskiem Bezdomskiego o przydział mieszkania u Izbickiej?

K.: Ach, jaką wy macie, kolego, ciężką głowę!... Dostanie Łapownicki. Ten człowiek, panie tego, ze wszech miar zasługuje na to...

U.: No... niby tak... Łapownicki... Ale data wniosku... Przecież Łapownicki wniósł podanie o przydział później niż Bezdomski...

K. (z irytacją): Ach, z ciebie, człowieku, to już nigdy nie będzie inteligentny pracownik urzędu kwaterunkowego!... Bezdomski wniósł podanie 2.X., a Łapownicki 12.X. Cóż to za wielka sztuka dopisać przed jedną dwójką drugą dwójkę, aby wszystko klapowało, jak należy!... Hę?!... A zresztą czy w takim urzędzie jak nasz nie może zaginąć jedno podanie?!...

(U. milczy, przekonany o słuszności wywodów swojego szefa i olśniony jego nadzwyczajną inteligencją).

Akt II

W tymże samym biurze Urzędu Kwaterunkowego

Bezdomski: I cóż z moim mieszkaniem?

Kierownik Urzędu Kwaterunkowego (z miną urzędową): Cóż z mieszkaniem?!... też śmieszne pytanie!... Przydzielono je Łapownickiemu.

B. (zdziwiony i przygnieciony tą wiadomością): Łapownickiemu?!... A to dlaczego?!... W jaki sposób!...

K.: Dlaczego?!... W jaki sposób?!... Łapownicki, biedak, od dawna męczy się bez mieszkania, od dawna wniósł podanie o przydział u Izbickiej, a tu nagle obywatel nauczyciel wystrzelił z wnioskiem i już zaraz przydział... Obywatelu, wolnego, wolnego!...

B. (zrozpaczony): Ale cóż będzie ze mną?!...

K. (coraz pewniejszy siebie): Proszę wyszukać sobie jakieś inne mieszkanie, a wtedy zobaczymy... (równocześnie dodaje w myśli: Hm!... ten Bezdomski ma dobry nos, niczego sobie węch. On i dla naszego Spekulanckiego wyszuka coś odpowiedniego, jakieś niezgorsze mieszkanko!... He! He! He!... Kierownik Urzędu Kwaterunkowego musi mieć głowę na karku i musi troszczyć się należycie o ludzi pracy szukających mieszkania!... He! He! He!...).

Akt III i dalsze

po wyszukaniu następnych mieszkań przez nauczyciela Bezdomskiego — jak w aktach poprzednich.

Morał:

Na takie praktyki
Nie ma innej rady,
tylko zlikwidować
ten urząd trzeba by.

J. SIKORA
Katowice

Nowe czasopismo pedagogiczne

UKAZAŁ się pierwszy zeszyt „Kwartalnika Pedagogicznego". Jest to obszerny, 300-stronicowy tom, zawierający rozprawy, kronikę, recenzje, przegląd czasopism zagranicznych. W dziale rozpraw znajdujemy obszerną pracę prof. Bogdana Suchodolskiego pt. „Podstawowe problemy pedagogiki socjalistycznej", praca ta jest w pewnym sensie kontynuacją jego krytycznego artykułu z „Myśli Filozoficznej" z roku 1955. Rozprawa, choć pisana przed październikiem, stawia już wyraźnie zasadniczą problematykę łączności między odnową naszej pedagogiki a rozwojem demokratyzacji w kraju.

Konstanty Lech przedstawia wyniki swych wieloletnich badań nad stosowaniem jedności teorii i praktyki w procesie nauczania, Abraham Fessel rozważa niektóre aspekty materializmu w matematyce, Ryszard Wroczyński przeprowadza krytyczną ocenę działalności w zakresie upowszechnienia wiedzy, Wiktor Szczerba analizuje niektóre zagadnienia kulturalno - oświatowe wsi, Józef Kuczyński pisze o wpływie odczytów TWP na światopogląd chłopa.

Dział rozpraw zamykają studia Romany Miller o powieści pedagogicznej i Stefana Wołoszyna o pedagogice sofistów. Jak widać z tego wykazu, „Kwartalnik Pedagogiczny" zamierza traktować zagadnienia pedagogiki w sposób wielostronny, drukując studia dotyczące zagadnień podstawowych oraz studia bardziej specjalne związane z pracą szkół oraz pracą pozaszkolnych instytucji; uwzględnione są również niektóre kwestie historyczne, ważne dla dziejów myśli pedagogicznej, a także i zaniedbywana dotychczas problematyka literatury pięknej i pedagogiki. Większość rozpraw ma charakter sprawozdań z prac badawczych, prowadzonych od dłuższego czasu.

W dziale Kroniki znajdujemy informację o pracach Sejmowej Komisji Oświaty, Nauki i Kultury (E. Kuroczko), o aktualnych zagadnieniach pedagogiki radzieckiej (M. Michjejew), bardzo aktualne i ważne dla nas artykuły o reformie szkolnictwa w NRD (J. Bartecki) i o walce o laicyzację szkolnictwa we Francji (T. Dowjat) oraz informację o angielskiej dyskusji na temat kształcenia klasycznego.

W dziale Życie Katedr Uniwersyteckich znajdujemy sprawozdanie z konferencji poświęconej analizie pracy naukowej i studiów na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego (W. Kamiński). Zeszyt zamykają recenzje z książek polskich i obcych oraz przegląd wybranych czasopism pedagogicznych zagranicznych. W ten sposób recenzje i przegląd prasy — podobnie zresztą jak Kronika — stanowią pomost wiążący naukę polską z nauką innych krajów. Brak takiej informacji był dotychczas bardzo dotkliwy.

Powstanie pisma naukowego poświęconego pedagogice należy powitać z uznaniem. Zwłaszcza w obecnym okresie będzie ono miało dużą rolę do spełnienia. Pismo jest redagowane przez prof. dra Bogdana Suchodolskiego, w skład komitetu redakcyjnego i rady redakcyjnej wchodzą profesorowie pedagogiki wszystkich uniwersytetów polskich. Wprawdzie autorami rozpraw i artykułów zeszytu pierwszego są niemal wyłącznie pracownicy warszawskiej katedry pedagogiki, ale należy się spodziewać, iż w przyszłości udział innych ośrodków w redagowaniu kwartalnika będzie zwiększony. W każdym razie jest rzeczą pomyślną, iż nauki pedagogiczne, które dotychczas były pozbawione własnego czasopisma naukowego („Nowa Szkoła" miała i ma inne zadania) uzyskały obecnie możliwości publikacyjne. Przyniesie to z pewnością korzyść aktywowi nauczycielskiemu i pobudzi pracowników naukowych w zakresie pedagogiki do bardziej wydajnej pracy. Więź pedagogiki uniwersyteckiej z potrzebami wychowawczymi naszej rzeczywistości będzie mogła wzrastać.

Życząc „Kwartalnikowi Pedagogicznemu" pomyślnego rozwoju i zachęcając nauczycielstwo do systematycznego studiowania go apelujemy równocześnie do Państwowego Wydawnictwa Naukowego, aby znacznie podniosło jego nakład. Zeszyt pierwszy został wydrukowany w nakładzie 2000 egzemplarzy, co chyba nie jest ilością wystarczającą.

bariera

DYREKTOR liceum pedagogicznego w X przeżył dni października wyjątkowo emocjonalnie. Gdyby nie konieczność utrzymania życia szkoły i internatu w normalnym toku, nie odchodziłby od radia. Nastawiał głośniki, gromadził młodzież, referował jej i gronu nauczycielskiemu to, czego wysłuchał wieczorem. Młodzież słuchała w ciszy i skupieniu. Nawet ci z młodszych klas. Wydawało mu się jednak, że to za mało. Chciał widzieć na ich twarzach taki sam entuzjazm, jakiemu sam dał się ponieść. Ciągle miał wrażenie, że reagują zbyt słabo, że powinni więcej pytać, mówić... Parę razy nawet dostrzegł jakby sceptyczne uśmieszki w czasie najpiękniejszych — jego zdaniem — porannych apeli w życiu tej szkoły. Nie dawał jednak wiary własnym oczom — to musiało być złudzenie. Czyż jego wychowankowie mieli większe podstawy, aby zachować rezerwę w stosunku do dziejącej się rewolucji niż on, który na pewno miał więcej doświadczeń, i to tych bolesnych, do których nikt chętnie nie wraca...?

Kiedy przebrzmiały w głośnikach okrzyki tłumów przerywane pieśnią „Sto lat, sto lat" — zaczął analizować wielkie sprawy rewolucji na swoim podwórku. Czuł ogromny przypływ energii. Wiedział, że zużytkuje ją wyłącznie dla dobra szkoły, wiedział, że dopiero teraz będzie mógł dać z siebie wszystko. Nie będzie już potrzeby łagodzenia drakońskiego, ogłupiającego systemu nauczania i wychowania, skończy się lawirowanie między młodzieżą, władzami a własnym sumieniem. Będzie mógł wychowywać w najsłuszniejszy według siebie sposób, będzie się mógł bez wahań podpisywać pod każdym swoim słowem, działać z pełnym przekonaniem o słuszności podejmowanych decyzji.

Jednego z tych gorących jeszcze, lecz już uspokojonych właściwie wieczorów, w przekonaniu, że nie wolno mu milczeć, zasiadł do pisania artykułu.

DZIEWCZĘTA pochylone w internacie nad odrabianiem lekcji nie zdawały sobie sprawy, że tuż obok, przez ścianę niemal, człowiek, zaabsorbowany do niedawna smutnym przewidywaniem ich losów, adresował do wszystkich nauczycieli i do nich również swój protest przeciw dotychczasowej fasadowości i zakłamaniu systemu szkolnego i swój — najogólniej naszkicowany — program działania.

Ten internacki wieczór różnił się bardzo od dyrektorskiego. Był nawet wyjątkowo ponury. Tak się złożyło, że dyżur miała właśnie szczególnie nielubiana nauczycielka, która o każdy pyłek — robiła wielkie halo, a jeżeli następnego dnia wypadała jej lekcja w danej klasie, to nie omieszkała nieszczęśliwej „winowajczyni" zmniejszyć stopnia zupełnie bez powodu. Ot, za niewytrzepaną ścierkę od kurzu czy coś w tym rodzaju. Poza tym z pedagogiki trzeba się było wykuć na pamięć całą ogromną partię programu nauczania dla klas I—IV, dyrektor nie chciał się zgodzić, żeby na zabawę przyszli chłopcy z zawodówki, a na jutro zapowiedział znowu kontrolę fryzur. Powiedział, że rewolucja, rewolucją, ale w dalszym ciągu nie wolno w szkole nosić trwałej ondulacji. Starsze dziewczęta odczuwały to jako osobistą obrazę.

Pomieszały się pretensje wielkie i małe, sprawy drobne i istotne. Tak samo budził protest nakaz chodzenia w beretach i okólniki normujące sprawy porządkowe, jak doprowadzał do rozpaczy chaos, jaki powstał w dziedzinie wiedzy pedagogicznej. Dawniej nie było Korczaka, dzisiaj jest, dawniej wystarczał Kairow, teraz okazuje się, że to stanowczo za mało, a może w ogóle nie to. A najgorsze ze wszystkiego to jest chyba całe to liceum pedagogiczne, do którego tyle z nich chodzi wbrew woli albo z przypadku. Żeby przynajmniej życia człowiekowi nie zatruwali takimi głupstwami jak noszenie kapci czy uczenie się na pamięć! Uczyć się na pamięć można było w epoce średniowiecza, a nie dziś. Na co komu wiersze (!), nie mówiąc już o programach nauczania, które za rok i tak będą przecież inne. A do tego wszystkiego ten dyrektor, do którego człowiek boi się podejść, bo nie wiadomo, jak postąpi. Może być zupełnie przyjemny, ale może z miejsca urządzić awanturę. Co z tego, że będzie przepraszał. Usprawiedliwi się potem, „że go wyprowadzili z równowagi", ale awantura jest awanturą, a poza tym przecież te rozmowy z nim i tak nie mają sensu, bo on zawsze zrobi to, co będzie chciał.

Na takich utyskiwaniach minął niemal cały wieczór.

BOMBA wybuchła w jakieś dwa tygodnie później. Tego dnia jedna z dziewcząt wpadła do klasy wymachując gazetą.

— Patrzcie dziewczynki — dyro napisał artykuł — patrzcie.

Zaczęły sobie wyrywać płachtę papieru, aż wreszcie któraś podjęła głośne czytanie:

„Niech uczeń będzie sobą, a nie manekinem. Niech mu wolno będzie sobie dobierać towarzystwo, grupkę kolegów, w której będzie się najlepiej czuł, przestańmy go siłą pakować do tzw. kolektywu..."

— A to heca — nie wytrzymała któraś. I to on o tym pisze, on, a pod jego okiem właśnie te „kolektywy" tworzono.

„Nauczyciel, a szczególnie nauczyciel liceum pedagogicznego, musi być przyjacielem, do którego uczeń ma zaufanie..."

Protesty posypały się jak grad. Właśnie to zaufanie — [illegible] ale do kogoś naprawdę życzliwego [illegible] jak np. profesor historii. Ale on, dyrektor, który ma tyle na sumieniu, który „szpiegował", kto chodzi do kościoła?

Wieczorem doszły do wniosku, że sprawy artykułu nie można tak zostawić. Trzeba napisać do redakcji, bo dyrektor celowo się wybiela.

Wprawdzie skonsolidowany atmosferą ataku „kolektyw" nie był zupełnie zgodny co do „przestępstw" popełnianych przez dyrektora i niektórych nauczycieli, ale w toku pełnej ognia dyskusji ilość zadawnionych pretensji rosła. Były wprawdzie głosy rozsądku, że nie ma co wyciągać takich spraw jak religia. Przecież wszyscy wiedzieli, że szkoła tepedowska jest świecka, więc po co chodzili do kościoła. A dyrektor musiał tego pilnować, choćby nie chciał. Jeśli zaś idzie o zabawę, to chłopcy z zawodówki naprawdę nie umieją się zachowywać na zabawach i dlatego się ich nie wpuszcza, a oprócz tego razem z nimi przychodzą zwyczajni chuligani. Nie docierało to jednak do autorek listu. Te dziewczęta, które były kąpane w mniej gorącej wodzie, dowiedziały się tylko przy okazji, że są oportunistkami, że dość już tego klajstrowania i lakierowania. I tego samego wieczora powstał list zawierający mnóstwo tak obciążających stwierdzeń jak to, że „dyrektor stosuje kapitalistyczną metodę kija i zakłamania, co nie ma nic wspólnego ze świadomą dyscypliną", że „wymyśla stale krępujące swobodę ucznia okólniki", że w ogóle w szkole istnieje „mania prześladowania uczniów".

ARTYKUŁ dyrektora z X wzbudził duże zainteresowanie wśród nauczycieli wielu szkół. Listy od nich potwierdziły przekonanie całego zespołu redakcyjnego, że była to jedna z najcelniejszych wypowiedzi, jakie ostatnio wpłynęły do redakcji.

Tym bardziej zaskoczył wszystkich anonimowy list młodzieży o znamiennym dla ostatnich czasów tytule: „To rozniecił w nas iskrę buntu". Trudno było dać wiarę temu, żeby dyrektor np. wypędzał chłopców na noc z internatu albo sam podburzał do bójek z chuliganami, co zarzucano mu w liście. Nie szczegóły jednak zaniepokoiły redakcję. Jeżeli młodzież, która wkrótce sama będzie uczyła, wysyła taki list z żądaniem opublikowania, list pisany z taką pasją i goryczą, to, mimo widocznej przesady oskarżeń, musi być jakieś poważne źródło skłaniające do tego rodzaju kroku. Z myślą o ujawnieniu tej przyczyny wyjechało do X dwoje dziennikarzy.

Wstępne informacje o szkole zebrane w siedzibie wojewódzkich władz nie rozproszyły wątpliwości, przeciwnie, zaniepokoiły dziennikarzy jeszcze bardziej.

To zadecydowało o taktyce badania sprawy: nie wyjawiać powodu przyjazdu w oficjalnych rozmowach, lecz dotrzeć do autorów anonimowego listu, porozmawiać z nimi bez pedagogicznej asysty i nie wzbudzając popłochu możliwie dokładnie zbadać i sprawdzić fakty.

ROZMOWY trwały trzy dni. Na pewno za krótko, żeby poznać gruntownie wszystkie złożone sprawy dotyczące liceum, a na pewno za długo, żeby nie wzbudzić w szkole poruszenia.

Rozmowa z młodzieżą przysłaną przez dyrektora nie dała prawie żadnego wyniku. Zdawkowe odpowiedzi, półuśmieszki, poszturchiwania pozwalały się tylko domyślać, że poza oficjalną poprawnością odpowiedzi kryje się coś, czego młodzież nie chce powiedzieć, jako wydelegowana przez dyrektora do rozmowy z dziennikarzami.

Zajęcia w szkole nie pozwalały na dłuższe rozmowy z nauczycielami. Relacje ich — zdobyte wreszcie w prywatnych mieszkaniach — były ostrożne, ale zasadniczo zgodne i solidarne; dyrektor jest znakomitym pedagogiem, bardzo dobrym kolegą, mimo że ma usposobienie trochę nierówne.

Drugiego dnia dziesięć dziewcząt z najstarszej klasy zgłosiło się do dziennikarzy „na ochotnika". Krok swój uważały za nielegalny. Bały się dyrektora i niektórych nauczycieli. Nie ufały im. Z burzliwych wypowiedzi wynikało, że są między tymi dziewczętami autorki listu. Protestowały przeciw formalnej, ale nie tylko formalnej dyscyplinie, przeciw rzeczywistym błędom dydaktycznym czy wychowczym niektórych nauczycieli, ale także przeciw słusznym wymaganiom; twierdziły, że są skołowane i zdezorientowane. Jedne — zrezygnowane, machały ręką na wszystko i wyrażały chęć jak najszybszego „ukończenia" szkoły, inne rozumiejąc niedostatek swojej wiedzy zostałyby chętnie jeszcze dodatkowy rok, „byle atmosfera się zmieniła". W trakcie rozmowy niektóre doszły wreszcie do przekonania, że nie wszystkiemu winien jest dyrektor i nauczyciele, że na atmosferę składa się także postawa uczniów. Część jednak odczuła zawód dowiedziawszy się, że list nie zostanie wydrukowany.

Trudno było wytłumaczyć rozjątrzonym dziewczętom, że ich pretensje to jakieś zadawnione porachunki, że wiele spraw dawno straciło aktualność i nie warto ich wyciągać, skoro i przed nimi, i przed całą szkołą otworzyły się teraz nowe i na pewno lepsze perspektywy.

Słuchały bez przekonania. Niemal wszystko, co się działo w szkole, uważały za zbędny przymus. Aż nadto mocno odczuwały przez kilka lat fałszywość systemu nauczania i wychowania, absurd zakłamanego programu nauki, żeby nie przenieść swoich uprzedzeń na nauczycieli — wykonawców tego, co m u s i a ł o b y ć wykonywane.

Wychowywane przez tyle lat w zakłamanym systemie i przygotowywane po niewoli do szerzenia fałszu, nie były w stanie zrozumieć, że wychowawcy ich byli co najmniej tak samo jak one, jeżeli nie bardziej, pokrzywdzeni mechanizmem przymusu, a niejednokrotnie szantażu „ideologicznego".

W tej atmosferze do drobnych nawet potknięć nauczyciela dołączały listę oskarżeń sprzed kilku lat, zamykając oczy na istotne wartości „obwinionego", a odpowiedzialnością za wszystko usiłowały obciążyć dyrektora.

I oto teraz, kiedy dyrektor zarówno osobistymi apelami, jak i swoim artykułem wyszedł im naprzeciw, odmawiały mu prawa do tego.

Uderzały na ślepo w najbliższy i najłatwiej osiągalny cel, byle wyładować swoje rozgoryczenie.

Jakże niewiele problemów widziały w ciągu swojej niefortunnej edukacji! Czy mogły je zresztą dostrzegać, nawet gdy je do tego zachęcano, skoro sam „wybór" liceum pedagogicznego był właściwie ponurą koniecznością, jedyną możliwością skończenia jakiejś szkoły średniej?

Jeden z nauczycieli ze smutkiem mówił o lekkomyślności dziewcząt, które wszystkie swoje zainteresowania ulokowały w kaprysach mody fryzjerskiej, i o ważniactwie chłopców, którzy niedostatek dojrzałości z podziwu godnym uporem uzupełniali cwaniackimi manierami. Twierdził, że od tej bezmyślności ręce opadają. Oni po prostu nie chcą pracować, brzydzą się jakimkolwiek poważniejszym wysiłkiem umysłowym. Podkreślał różnicę między tą młodzieżą a wcześniejszymi generacjami kandydatów do zawodu nauczycielskiego, trawionymi głodem wiedzy, pasją poszukiwania i działania. A przecież w tamtych czasach nie zdobywało się wiedzy bez troski o materialny byt, a działanie rozpoczynało się bezpłatną roczną praktyką...

A jednak i ta internacka, „wychuchana" młodzież miała swoje racje i swoje prawa do innego przeżywania młodości niż to, którym ją uraczono wbrew jej woli.

DZIENNIKARZE czuli się coraz bardziej wplątani w sprawę, którą przyjechali rozplątywać. Tego samego dnia jeden z nauczycieli, któremu zwierzyli się z właściwego powodu przyjazdu, radził im, aby listu uczennic nie pokazywali dyrektorowi.

— To człowiek niesłychanie wrażliwy — mówił — ciężko to przeżyje. Młodzież go nie rozumie i często krzywdzi w swoich sądach.

Wieczór tego dnia skończył się o trzeciej nad ranem. Dyrektor okazał się rzeczywiście człowiekiem bardzo wrażliwym i na miarę swej wrażliwości rozumnym.

— Nie możecie tej sprawy zostawić tak, że młodzież wie oddzielnie, a ja oddzielnie. Musimy tę sprawę rozpatrzyć r a z e m. Ja przecież ciągle czekam, że oni do mnie przyjdą ze swymi sprawami. Tyle razy im o tym mówiłem. Wśród większości zarzutów bezpodstawnych, krzywdzących, jest niestety w niektórych drobnych sprawach i racja. I o tym też muszę z nimi mówić.

We trójkę zdecydowali, że opublikuje się list... w szkole.

Zebranie wszystkich najstarszych klas trwało przeszło trzy godziny. Młodzież rozgadała się. Analiza listu wypadła na niekorzyść rozgorączkowanych autorek. Na pewno był przesadny i krzywdzący. Okazało się, że nie wszyscy mogliby się pod nim podpisać. Pierwszy raz jednak mówili publicznie i otwarcie o sprawach szkolnych komentowanych dotychczas pokątnie. „Bunt" przerodził się w próbę porozumienia.

Naiwnością byłoby sądzić, że jedno, chociażby kilkugodzinne, w gorącej, „oczyszczającej" atmosferze przeprowadzone zebranie zmieni sytuację, że zamiast bariery stanie most. O tym, jak bariera ta była silna, świadczy, że list napisany przez uczennice był anonimowy, że młodzież nie mająca odwagi występować z podniesioną przyłbicą szukała „ratunku" poza szkołą. A to przecież właśnie owoc systemu, który nie uczył odwagi ani szczerości. Owoc epoki, w której sądy o ludziach jakże często wyrabiało się właśnie na podstawie anonimu.

Ujawnienie anonimu uświadomiło młodzieży, że ten sposób działania nie może służyć odnowie życia szkoły, ponieważ należy do środków ze skompromitowanego arsenału.

Jasne postawienie sprawy w czasie tego gorącego zebrania sprawiło, że w rezultacie młodzież w dużej mierze zrozumiała i swoją odpowiedzialność za atmosferę w szkole, i to, że tylko jej wspólna praca z gronem nauczycielskim może przyczynić się do budowania przęseł mostu. Zrozumiała też chyba, że znajdzie poparcie u dyrektora, mimo że szkoła musi być szkołą, a nie pajdokratyczną republiką.

I może dlatego dziennikarze wyjechali w poczuciu, że ich pobyt w X przydał się na coś. Na coś ważniejszego niż reportaż. Niepokój, że w innych szkołach może się dziać podobnie — kazał im jednak ten reportaż napisać.

KALINA GAWĘCKA - WACŁAW BISKO

Dyskutujemy o ODKO

Zostawić, lecz zreorganizować

FORMAMI pracy ośrodków były dotychczas zasadniczo:

a) hospitacje lekcji przez instruktorów i ich późniejsza analiza, określona jako jedna z głównych form pracy;

b) rejonowe, względnie powiatowe konferencje zespołów metodycznych poszczególnych przedmiotów, połączone z wymianą doświadczeń;

c) gabinety metodyczne — określane jako najważniejsza forma pracy ośrodków, zwłaszcza w perspektywie rozwojowej;

d) krótkoterminowe kursy o wybranej tematyce, ujęte jako kursy pozalekcyjne lub 2—3 dniowe kursokonferencje;

e) opracowania materiałów przykładowych i wzorcowych, dostarczanych bezpośrednio szkołom.

Analizując po krótce wyżej wymienione formy pracy dojść można do następujących wniosków:

Hospitowanie szkół — stało się jedną z form, która z jednej strony, dzięki nadaniu jej niewłaściwego charakteru, nie dała właściwych efektów, z drugiej zaś — z tej samej przyczyny, chociaż wbrew intencjom ODKO, w wielu wypadkach przyczyniła się do niepopularności ODKO u nauczycieli w terenie.

W myśl założeń, hospitacja lekcji miała być podstawą do zaleceń i wskazań instruktora dla nauczyciela, a więc miała stać się jedną z głównych form doskonalenia nauczyciela.

Zakładając jednak, że powiaty liczą od kilkudziesięciu do stukilkudziesięciu szkół, zaś faktyczna ilość wyjazdów instruktora w teren wynosi w wymiarze rocznym od 15 do 20, instruktor może odwiedzić tę samą szkołę raz na 4—5 lat. Jeśli uwzględnimy ponadto, że w czasie swojej kilkugodzinnej bytności w szkole instruktor hospituje i omawia lekcje kilku nauczycieli, jest rzeczą co najmniej wątpliwą, by shospitowana lekcja dała instruktorowi obraz istotnych braków i osiągnięć danego nauczyciela.

Pojmowanie więc hospitacji jako środka wiodącego do poprawienia pracy szkół i udzielenia pomocy nauczycielowi — sprowadziło ją do formy raczej kontrolnej, co w wielu wypadkach zostało wykorzystane przez Wydziały Oświaty.

W konsekwencji aparat ODKO stawał się często uzupełnieniem kontroli nadzoru pedagogicznego w szkole, a jeszcze częściej rola hospitacji instruktora tak właśnie była rozumiana przez nauczycieli. Prowadziło to do tego, że nauczyciel starał się, by jego lekcja wypadła jak najlepiej, ukrywał swoje trudności i braki, a obecny przy hospitacji i omówieniu kierownik szkoły, w imię koleżeństwa często mu sekundował.

Druga forma pracy ODKO, określona jako główna, to gabinety metodyczne. Założenia teoretyczne tej formy pomocy dla nauczyciela są zupełnie poprawne. Stworzenie lokalu z czytelnią, salą zebrań, biblioteką kilkoma wzorcowymi pracowniami i stoiskami przedmiotowymi, obejmującego wzorcowe i przykładowe pomoce naukowe, zestawy dokumentacji etc. Krótko mówiąc, stworzenie takiego ośrodka samodzielnej pracy samokształceniowej nauczyciela jest bardzo efektowne, ale niestety, poza środowiskami wielkomiejskimi, zupełnie nieefektywne.

Zakładając bowiem, że istnieje już taki gabinet (nawiasem mówiąc władze ODKO lansując koncepcję tych gabinetów nie troszczyły się bynajmniej o stworzenie finansowo-prawnej bazy ich działalności) i to wzorowo wyposażony — jak rozwiązać technicznie problem korzystania nauczyciela wiejskiego z tej instytucji?

Nauczyciel może przyjechać tylko w godzinach pozalekcyjnych, to znaczy w czasie, który ma szczelnie wypełniony pracą domową, pracami społecznymi itd. Kwestia dojazdu, niezależnie od kosztów przejazdu jest też problemem.

Jak więc wygląda możliwość korzystania z gabinetu przez nauczycieli, zwłaszcza w okresie zimy czy wiosennych i jesiennych roztopów? A w dodatku, nawet zakładając, iż znajdą się tacy ofiarni nauczyciele, że przyjadą, ileż tracą czasu na dojście, czekanie, dojazd, jak musiałby być wyposażony taki gabinet, by rekompensował tę stratę?

Konkludując, koncepcja tak pomyślanych gabinetów, poza skupiskami wielkomiejskimi, o dużej ilości szkół i dobrej komunikacji — wydaje się praktycznie zupełnie nierealna.

Jeśli chodzi o pozostałe formy pracy, to zatrzymać się należy nad sprawą materiałów przykładowych i wzorcowych, dostarczanych bezpośrednio do szkół. Poza niezbyt licznymi materiałami, opracowanymi centralnie przez CODKO (przez swój ogólnokrajowy charakter nieraz niezbyt przydatnymi w danym środowisku) i wydawanymi przez niektóre WODKO biuletynami — sprawa ta raczej była zaniedbana.

Kontrtezą było stwierdzenie, że nie należy zabijać twórczej inicjatywy w terenie, nie należy prowadzić nauczyciela „za rączkę" itd. Założenia znowu teoretycznie poprawne, ale zważmy, jak wyglądają w większości szkół warunki rozwijania twórczej inicjatywy.

Oto zaopatrzenie szkół w pozycje literatury pedagogicznej — znikome (brak tych pozycji na rynku księgarskim i śmiesznie niskie nakłady), brak metodycznych opracowań dla szeregu przedmiotów, nieodpowiednie podręczniki, kilkadziesiąt tysięcy nauczycieli słabo przygotowanych do zawodu, brak pomocy naukowych, często słaba obsada kierownictwa szkoły — tak wygląda rzeczywistość.

W związku z tym nasuwa się nieodparcie wniosek: Przygotujmy należycie nauczyciela do zawodu, stwórzmy mu odpowiednie warunki pracy, dajmy odpowiednią literaturę pedagogiczną i wtedy od niego żądajmy twórczych, własnych rozwiązań i koncepcji. Tymczasem musimy się zgodzić na to, że jest rzeczą niezbędną dostarczenie do szkół odpowiednich materiałów wzorcowych i podkładowych, dostosowanych do danego środowiska i opracowanych przez terenowe, powiatowe i wojewódzkie komórki.

Trzymanie się uporczywie hasła „nie prowadzenia za rączkę" wiedzie do tego, że słaby nauczyciel bądź idzie na prymityw i błędne rozwiązania, bądź przepisuje (np. rozkłady materiałów) od kolegów, lub na zespołach metodycznych czy w gabinetach metodycznych.

Paradoksem jest bowiem, że np. wzorcowych rozkładów materiału nie można posyłać do szkół, ale można je wykorzystać jako magnes przyciągający nauczyciela na zespół metodyczny lub do gabinetu i tam dać mu je odwzorcować. Wydaje mi się, że dobry nauczyciel potraktuje np. przykładowy rozkład materiału zawsze jako podkład do indywidualnego, twórczego opracowania, a słaby nauczyciel, nawet odwzorcowując go, nie popełni tych błędów w pracy, jakie robi pozostawiony własnym siłom w obliczu omówionych poprzednio braków.

Jeżeli chodzi o kursy krótkoterminowe lub kursokonferencje, to na tę formę pracy — dającą bodaj najwięcej — zwracano, jak dotąd, zbyt mało uwagi, głównie ze względu na trudności finansowe (wyżywienie, noclegi, opłata prelegentów etc) i wiązanie zbyt wielkich nadziei z konferencjami rejonowych i powiatowych zespołów metodycznych. Te zebrania zespołów nauczycielskich mają swoje liczne słabe strony. Po pierwsze, nauczyciel wiąże się trwale z jedną tylko sekcją przedmiotową; uczy zaś z reguły kilku przedmiotów — obrady kilku sekcji w tym samym dniu uniemożliwiają mu więc uzupełnianie swej wiedzy w szerszym zakresie. Po wtóre, te same braki, co podane poprzednio (brak literatury lub utrudnione jej zdobycie, brak wolnego czasu itd.) powodują, że samokształcenie indywidualne nauczyciela ciągle jeszcze jest mało realne; w związku z tym, seminaryjna forma pracy zespołu metodycznego jest ciągle jeszcze tylko postulatem.

W praktyce konferencja zespołu poza — nieraz dowolnie wybrana — lekcją przykładową lub referatem teoretycznym, wypełniona jest pracą samego instruktora: udział nauczycieli jest raczej bierny. Po trzecie, w zespołach powiatowych staje ciągle ta sama kwestia: czy doskonalić nauczycieli dobrych (początkujący i słabi wtedy pozostają bierni — wiele spraw dla nich jest niezrozumiałych), czy douczać słabo przygotowanych (wtedy nauczyciele zaawansowani bądź nudzą się, bądź nawet ironizują) — ciągłe więc szukanie kompromisu zaciera właściwą linię pracy zespołu.

Omówiwszy krytycznie dotychczasowe formy pracy ODKO, które w wielu punktach doprowadziły nawet do koncepcji likwidatorskich, pragnę przedstawić, jak wyobrażam sobie pracę tej instytucji, pojętą tak, by przy obecnych warunkach pracy nauczyciela, służyła mu istotną pomocą.

Oto następujące formy pracy:

1. Krótkoterminowe kursy pozalekcyjne lub (w terenach z trudnym dojazdem) kursokonferencje w zakresie poszczególnych przedmiotów, o stosunkowo wąskiej tematyce, obejmującej 1—2 zagadnienia pod kątem widzenia praktycznych i dostosowanych do warunków środowiska rozwiązań.

Formę tę traktuję, jako jedna z głównych zakładając, że umożliwia ona dokształcanie nauczyciela w kilku przedmiotach, że kurs może skupiać zespół nauczycieli zaawansowanych lub początkujących i być odpowiednio dostosowany, że może obejmować również wymianę doświadczeń i lekcje pokazowe. Kursy te byłyby rozłożone w czasie tak, by nie nakładały się nawzajem na siebie; zastąpiłyby dotychczasowe zespoły metodyczne nie mające wyraźnego oblicza i nadmiernie skomasowane.

Do zorganizowania tych kursów (1—2 w zakresie danego przedmiotu w wymiarze rocznym, tzn. 20 rocznie) zobowiązany byłby tak Wydział Oświaty, jak i ZNP; na sekcji ODKO ciążyłoby opracowanie i zrealizowanie programu, oraz przygotowanie materiałów, wykładowców, etc.

W związku z tym postulowałbym bądź zupełne zniesienie konferencji rejonowych, bądź utrzymanie ich w zmienionym charakterze, jako ogólnodyskusyjnych zebrań nauczycieli.

2. Drugą formę pracy stanowiłyby rozszerzone konsultacje instruktora w terenie. Awizowane byłyby one do danej szkoły i do najbliższych okolicznych na kilka dni naprzód i obejmowałyby również hospitację 1—2 lekcji. Hospitacja ta jednak nie byłaby podkładem do instruktażu, lecz pewną formą zbierania doświadczeń przodujących nauczycieli przez instruktora, dla wykorzystania w jego pracy.

Czas konsultacji obejmowałby 2—3 godziny poza normalnym czasem lekcyjnym (tzn. np. od 11 do 13 hospitacja, 13—16 konsultacja) dla umożliwienia skupienia kilku nauczycieli z danej szkoły względnie najbliższych sąsiednich.

Umożliwiłoby to dokładne omówienie potrzeb nauczycieli, w oparciu nie na przypadkowej, wyrwanej lekcji, lecz na rozszerzonej dyskusji grupowej lub indywidualnej.

Wyjazdów takich miałby instruktor 2—3 w miesiącu; natomiast jeden dzień wyjazdowy byłby przeznaczony na dyżur konsultacyjny instruktora bądź we własnej pracowni lub szkole, bądź w wybranym punkcie powiatu.

Sporadycznie, w wyjątkowych przypadkach wyjazd instruktora w teren mógłby być pomyślany jako pomoc indywidualna dla nauczyciela mającego specjalne trudności w pracy

3. Bardzo ważną formą pracy byłyby materiały wzorcowe i podkładowe (przykładowe rozkłady materiału, plany wycieczek, kółek zainteresowań, przedruki fragmentów prac z opracowań pedagogicznych, konspekty trudnych lekcji etc.) opracowywane przez komórki powiatowe i wojewódzkie i dostosowane do potrzeb i warunków pracy w danym środowisku. Byłyby one bądź nieodpłatne, bądź pewna drobna opłata (np. za powielanie itp.) byłaby uzgodniona w wymiarze rocznym na konferencji kierowników szkół.

Ten dział pracy ulegałby zwężaniu lub modyfikacji w zależności od nasycania rynku księgarskiego opracowaniami naukowymi w skali krajowej. Opracowania nie wchodzące w zakres prac pracowników ODKO byłyby honorowane jako prace zlecone przez wydziały oświaty lub ZNP, względnie przerzucane na odpowiednio poszczerzone budżety ODKO.

4. Jeśli wreszcie chodzi o gabinety metodyczne, to jak już wspomniano, mają one rację bytu jedynie w środowiskach wielkomiejskich, a i to nie jako zwarte kompleksy, lecz jako zespół wzorcowych pracowni rozrzuconych na szkoły, mające odpowiednie warunki i odpowiednich nauczycieli do ich prowadzenia. Jeśli chodzi o tzw. teren, to postuluję jedynie dążenie do zakładania podobnych pracowni lub klas-pracowni, związanych z nauczycielem — specjalistą i rozmieszczonych w kilku punktach powiatu o łatwym dojeździe. Wszelką fasadowość, topienie poważnych kredytów w nader dekoracyjne, ale martwe lub tętniące słabym życiem gabinety, uważam za luksus, na który nie możemy sobie w tej chwili pozwolić. Jest rzeczą oczywistą, że podane wyżej szkicowo formy pracy ośrodków nie są niczym rewelacyjnym ani nowym.

Rzecz nie polega przecież na przekreślaniu form, które częściowo nie zdały egzaminu, lecz na ich ulepszeniu. Poza tym jeszcze jeden postulat: niezależnie od tego, jaka koncepcja zwycięży, jeśli chodzi o przyszłość zagadnienia dokształcania nauczycieli, uważam, że nie byłoby rzeczą słuszną wprowadzanie nowego eksperymentu z miejsca w skali krajowej. Fiasko eksperymentu, jak już tego nieraz doświadczaliśmy, rzutuje wtedy na całość naszej pracy.

Sądzę, że ewentualne nowe koncepcje można by — podobnie, jak dzieje się obecnie w przemyśle — sprawdzić — np. w ciągu półrocza w skali jednego województwa o zróżnicowanym środowiskowo przekroju (np. krakowskiego) i dopiero na tej podstawie uregulować zagadnienie w skali krajowej.

Niemniej jednak uważam, że sprawa ta jest tak ważna dla ogółu nauczycieli, że nie można jej rozpatrywać ani pod kątem widzenia rozgrywki międzykompetencyjnej ZNP — COKDO — Ministerstwo Oświaty, ani też pod kątem widzenia potanienia pracy, pojętego, jako cel sam w sobie.

Jedynym kryterium powinny stać się aktualne potrzeby nauczycieli, i to widziane „od dołu", w terenie, a nie od biurka i przez szyby „Warszawy", i do nich powinny być dostosowane struktura i formy pracy ODKO.

JAN PIWOWOŃSKI
Kraków

Postuluję ośrodki specjalistyczne

PRACUJĄC w ODKO już ósmy rok mogę stwierdzić, że instytucja ta zamiast zyskiwać w opinii nauczycieli, przeciwnie, traci z każdym rokiem na popularności. Czyżby nauczyciele mniej niż dawniej potrzebowali pomocy instruktażowej? A może w ogóle ośrodki są zbędne z uwagi na coraz lepsze przygotowanie kadry do zawodu? Nic podobnego! Powodem istotnym niechęci jest niewyraźna funkcja aparatu ODKO: coś z nadzoru — a więc kontroli i coś z form instruktażowych, przy czym to drugie, wbrew woli „ośrodkowiczów", coraz mniej stawało się widoczne dla nauczyciela spoza zaleceń ustnych i pisemnych, ba, nawet wspólnych wizytacji z aparatem nadzoru, czy hospitacji szkół z poleceń a tego nadzoru.

To nie mogło wzbudzać zaufania nauczycieli do ODKO jako czynnika często z pozoru tylko instruktażowego, a w gruncie rzeczy przecież mniej lub więcej zawoalowanej przybudówki kontrolnej władz szkolnych (szczególniej w powiecie). I to, co było z początku w pomyśle dobre, zostało stracone prawie zupełnie, gdy rozbudowano niepomiernie aparat ODKO i z czasem narzucono mu dość niewyraźną funkcję ni to kontroli, ni instruktażu, bo m. in. badanie „sylwetek" nauczycielskich, wspólnych wizytacji „frontalnych", poufne zlecenia „opiniowania" nauczycieli wskazanych itp. Niestety, tak było i to zrobiło swoje: zrodziło niechęć terenu do ośrodków.

Nauczyciel też pragnie mieć nieco spokoju i chce być ze swoją pracą — niekoniecznie złą — jak najdalej od władzy (która często nie była miła), tym bardziej od tej — jak mniemał — złożonej ze specjalistów, widzących to i owo nieraz lepiej niż oficjalny nadzór szkolny. A brak zaufania naprawić trudno! I dlatego dla dobra sprawy (nie tylko ze względów oszczędnościowych, jak chcą niektórzy) musi nastąpić reorganizacja ośrodków. Powinny one stać się w pełni i bez żadnego „ale" — placówkami pomocy i doskonalenia kadr, rzeczywistym czynnikiem przynoszącym terenowi owo pożądane instruowanie zawodowe. Moim zdaniem, w miejsce obecnego aparatu ODKO mającego charakter jakiejś olbrzymiej zbiurokratyzowanej administracyjnie machiny dołączonej do wydziału oświaty winny powstać ośrodki wojewódzkie złożone ze specjalistów, ściśle powiązane ze szkołami kadrowymi, tzn. liceami pedagogicznymi, SN i ewentualnie z uczelniami wyższymi.

Specjaliści owi (kl. I—IV, V—VIII, IX—XI i klas łączonych) zatrudnieni byliby w jednej ze szkół, która tym samym stałaby się jednocześnie szkołą ćwiczeń (może nawet szkołą eksperymentalną) nie tylko dla przyszłych nauczycieli, ale również zakładem wzorcowym dla terenu. Tu mieściłyby się ponadto i wojewódzka biblioteka pedagogiczna, i gabinety pomocy naukowych dla poszczególnych przedmiotów nauczania. Tu wreszcie odbywałyby się konferencje dla nauczycieli, którzy delegowani przez ogniska ZNP w porozumieniu z powiatowymi wydziałami oświaty mieliby prowadzić tzw. konferencje rejonowe w terenie dla nauczycieli szkół podstawowych (do czego, moim zdaniem, należałoby wrócić, gdyż jak wiemy, zdały one kiedyś dobrze egzamin w doskonaleniu kadr). Specjaliści wojewódzcy — jako instruktorzy, posiadając zniżkę godzin w swojej szkole — mieliby również wraz z wykładowcami SN obowiązek hospitowania w terenie.

I jeszcze jedno, niemniej ważne: instruktorzy wojewódzcy (podobnie jak wykładowcy SN) winni być powołani przez Ministerstwo Oświaty spośród najlepszej miejscowej kadry nauczycielskiej (może z konkursu) i uniezależnieni od wojewódzkiego wydziału oświaty. Podlegać jedynie powinni Centralnemu Ośrodkowi, względnie Instytutowi Pedagogiki. Myślę, że ośrodki o takiej strukturze zdobyłyby na pewno zaufanie wśród nauczycieli i stałyby się naprawdę czynnikiem podnoszącym ich kwalifikacje zawodowe.

ADAM LUTEREK
Gdańsk

KLEKSY

O NAUCZYCIELU SAMODZIELNYM

Swym uczniom wiedzę
pcha do głowy
Bez pomocy (naukowych).

St. Lubieniecki
Bielawa

PRZECIWIEŃSTWA W KLASACH ŁĄCZONYCH

Sprzeczność w skutkach
swych żałosna:
Lekcja — cicha, klasa —
głośna

St. Lubieniecki
Bielawa

STOPA SIĘ PODNOSI...

Im bardziej się dźwiga
Stopa nasza do góry,
Tym lepiej się widzi
W własnych butach...
dziury.

Karol Maczek
Tarnów

NA NUDNYCH PRELEGENTÓW

Mówił na ważny temat,
lecz tak wszystkich
znudził,
Że gdy skończył i przestał
— słuchaczy obudził.

Piotr Marzec
Strzelce Opolskie

DIALOG W RODZINIE NAUCZYCIELSKIEJ

Córka: Dokąd poszedł tatuś z mamusią?
Syn: Na konferencję PODKO.
Córka: A co to jest PODKO?
Syn: To tam, gdzie podkuwają nauczycieli.

Stanisław Tulczyński
Skierniewice

Instruktaż, nie komenderowanie

DYSKUSJA, jaka się toczy na łamach „Głosu Nauczycielskiego" w sprawie polepszenia metod pracy w naszym zawodzie, jest interesująca i pożyteczna.

Stają przed nami pytania: — Znieść PODKO, WODKO itd.? A jeśli tak, to czy wolno zaniechać wszelkich form doskonalenia się w naszym zawodzie? Co to, to nie. Bo byłoby wtedy gorzej niż dotychczas.

W ostatnich miesiącach obserwujemy cenne przemiany w życiu nauczycielskim. Wolno nie tylko dyskutować, ale co najważniejsze — wolno tworzyć! Nauczycielstwo ogarnia zapał taki sam, jak dawniej, w okresie Dawida, Szycówny, Joteyko, Dargielowej, Korczaka, Spasowskiego i innych. Jakież to porywające i zachęcające dla naszych młodych kolegów.

Moim zdaniem niewielu znajdzie się w naszych szeregach nauczycieli, którzy będą bronić instytucji — z urzędu komenderująco - nadzorujących — w postaci różnych instruktorów. Natomiast wiadome jest, że są tacy, którzy na różne wskazania metodyczne spoglądali z ironią, sceptycyzmem, a nawet dużą niechęcią. Wiemy, że w sprawozdaniach „góra" miała wspaniałe osiągnięcia. Ale co mówiły „doły"? Oto fakty wcale nie przestarzałe, sięgające jeszcze kilku miesięcy wstecz: Kierownik PODKO jeździ po szkołach i szuka instruktora: „Kolego — prosił... — przecież dodatek, zniżka godzin, poza tym żadna robota..." I nikt się jakoś do tego nie kwapił. Coś tu było nie w porządku. W końcu wreszcie ktoś się zdecydował, czy „ofiarował" objąć tę funkcję. Instruktora w szkole nie było widać, chociaż wciąż przychodziły okólniki z wydziału oświaty, iż należy podział godzin tak ustawić, aby w czwartki były takie przedmioty w klasach, a w piątki inne itp. Lecz gdy instruktor zajrzał do szkoły, to właśnie w taki dzień, w którym nie było dla niego czasu. Ale gdy nadszedł piękny maj — to w szkole zeszło się co najmniej trzech instruktorów o tej samej porze. Nic dziwnego, że wśród grona — ironiczny uśmiech: — „Najazd"!

W ub. miesiącu PODKO wysłał ankietę do szkół z zapytaniem, czy formy pracy tej instytucji przynoszą pożytek czy nie. Odpowiedź miała dać rada pedagogiczna i stwierdzić to podpisami. Rada wypowiedziała się jednomyślnie negatywnie. Po upływie pewnego czasu nadeszło do szkoły pismo podpisane przez kierownika Wydziału Oświaty i kierownika PODKO następującej treści: „W związku z uchwałą tamtejszej Rady Pedagogicznej stwierdzającą, że PODKO nie pomaga nauczycielom szkoły tamtejszej w pracy — uważam za celowe, by w dniach, w których odbywają się zebrania zespołów metodycznych, nauka w tamtejszej szkole odbywała się normalnie, a nauczyciele nie brali udziału w pracy zespołów". Zatem sprawa została niby na demokratycznej płaszczyźnie „ustawiona". — Nie podoba się Wam, to nie przyjeżdżajcie na konferencje.

A czy nie mogło być inne, demokratyczne wyjście? Mianowicie: na ankietę z dnia... podajemy następujące wyniki: odpowiedzi negatywnych taki, a taki procent, pozytywnych taki. Wobec powyższego przekazujemy sprawę do nadrzędnych czynników. Do czasu zaś aż nadejdą nowe zarządzenia, pracujemy nadal jak dotychczas.

Nie może mieć nikt żalu, jeśli jakaś grupa nauczycieli wypowie swe zdanie, gdy jest o to zapytana. A dlaczego negatywne stanowisko w tej sprawie? Bo obraz instruowania bez instruktażu mamy jeszcze w pamięci, bo bardzo rzadko zdarzało się, by instruktor prowadził lekcje wzorcowe czy tzw. pokazowe. Najczęściej wybierano „ochotników" spośród nauczycielstwa. A co o tych lekcjach można powiedzieć? Na ogół były przeciętne, jeśli już całkiem niezłe, w każdym razie nie wzorcowe. Zatem szkoda było tracić każdego dnia roboczego.

Czy zmieni się coś, gdy pewne grupy nauczycieli nie będą teraz brały udziału w powiatowych konferencjach, a reszta zostanie po staremu?

Jak — zdaniem moim — powinna by wyglądać dobra praca instruktorska. Mieliśmy przed wojną instruktorów, którzy porywali nauczycieli swoim przykładem. Być może, że ich było mało, ale to byli na pewno dobrzy specjaliści i warto było być na ich lekcjach pokazowych. Czy dzisiaj nie znajdą się tacy? Zapewne tak. Są przecież specjaliści w szkołach ćwiczeń czy innych zakładach naukowych. Niechaj oni, za dobrym wynagrodzeniem, przyjdą od czasu do czasu do rejonu, przeprowadzą lekcję, która wniesie coś nowego do pracy szkolnej. Tyle jest przecież różnych wartościowych metod, a nikt ich w praktyce nie propaguje.

Z funduszów na doskonalenie kadr wyślijmy dobrych metodyków za granicę, niechaj oni przywiozą dla nas coś nowego, godnego naśladowania. Niechaj instruktor będzie naukowcem-praktykiem, niechaj będzie przewodnikiem nauczyciela. Nie dawajmy mu funkcji opiniodawcy, bo straci na autorytecie swego posłannictwa, nie osiągnie swego celu. Kontrolę zaś pracy szkolnej pozostawmy nadzorowi pedagogicznemu, który także winien pozostawać w rękach wytrawnych pedagogów.

A. GROT
Andrychów

Obydwie formy są potrzebne

NAJWAŻNIEJSZYM problemem, jaki nurtuje nauczycieli, jest zagadnienie, czy mają pozostać międzyszkolne zespoły metodyczne, czy należy powrócić do dawnych form konferencji rejonowych w zasięgu ognisk ZNP. W tej kwestii zdania nauczycieli są podzielone. Np. nauczycielstwo powiatu Łomża wypełniając ankietę na ten temat wypowiedziało się w 61% (90 osób), za pozostawieniem międzyszkolnych zespołów metodycznych, a 39% (57 osób) za konferencjami rejonowymi. Na próbnej konferencji rejonowej zorganizowanej w pow. Olecko nauczyciele klas niższych wypowiedzieli się za konferencjami rejonowymi, a nauczyciele klas V-VII za pozostawieniem MZM.

Skąd pochodzi to rozdwojenie? Różne są tego przyczyny. Najważniejsza jest ta, iż MZM gwarantują doskonalenie w dziedzinie danych specjalności, czego nie mogą zapewnić konferencje rejonowe. Za konferencjami rejonowymi przemawiają takie czynniki, jak chęć towarzyskiego wyżycia, czego nie dały dotychczasowe MZM-y, łatwiejszy dojazd na zebranie, mniejsza grupa — członkowie jej znają się, są sobie bliscy, więc jest i atmosfera sprzyjająca śmielszej dyskusji. Należy liczyć się z tym, że konferencje rejonowe ze względu na małą liczbę specjalistów uczących poszczególnych przedmiotów w danym rejonie nie stworzą warunków do szkolenia. Np. matematyk z bardzo małym zainteresowaniem będzie „odsiadywał" lekcję języka polskiego oraz z minimalnym zainteresowaniem wysłucha referatu o nauczaniu gramatyki.

Dobrze zorganizowane MZM-y mogą zapewnić doskonalenie w zakresie specjalizacji oraz miłe spędzenie drugiej części zebrania. Większa ilość specjalistów danego przedmiotu stwarza warunki szerszego ujęcia zagadnienia, bardziej dogłębnej dyskusji oraz szerszej platformy wymiany doświadczeń. Nie starajmy się zepchnąć doskonalenia kadr w drugą skrajność, nie róbmy zmian dla samych tylko zmian, dla zaspokojenia entuzjazmu w sposób bezkrytyczny. Nie sądźmy, iż konferencje rejonowe to ta doskonała forma, która od razu zlikwiduje braki i niedociągnięcia. Jasne jest przecież, iż kadra o niskim poziomie nie może sama sobie zapewnić podnoszenia tego poziomu, ale potrzeba tu pomocy od zewnątrz, na przykład ze strony instruktorów, którzy są stale szkoleni przez WODKO i którzy mają możność przekazywania doświadczeń ze szkół całego powiatu.

Istota rzeczy nie polega na mechanicznej zamianie MZM w konferencje rejonowe, ale raczej na tym, aby po pewnej reformie stylu pracy PODKO dobrać właściwych ludzi na instruktorów, co dotychczas ze względu na ich warunki pracy było bardzo trudne. Istota rzeczy polega na tym, aby konferencje rejonowe były organizowane tylko w takich warunkach, w jakich mogą spełniać swe zadania. Na przykład czy ognisko ZNP liczące razem 32 osoby („Głos Nauczycielski" Nr 1/57) może zapewnić doskonalenie nauczycieli według ich specjalizacji? Czy mogą istnieć sekcje przedmiotowe? Czy bardzo wyszkoli nauczyciela-polonistę konferencja rejonowa, na której będzie lekcja pokazowa z matematyki czy fizyki? Czy kilku fizyków lub biologów z danego ogniska będzie miało do wymiany więcej doświadczeń niż większa liczba tych nauczycieli z terenu całego powiatu? Czy każde ognisko będzie miało ludzi, którzy mogliby dokształcać innych? A może łączyć kilka ognisk? Czy to nie będzie to samo co MZM? Tak, tylko z tą różnicą, iż nie będzie tam wyszkolonego instruktora, który posiada wiele doświadczeń i widział szereg szkół i nauczycieli.

Biorąc pod uwagę wszystkie postulaty można by na przykład organizować w każdym powiecie obydwie formy, tj.:

1. konferencje rejonowe dla nauczycieli uczących w klasach I—IV. Na konferencjach tych uwzględnić lekcję, omówienie lekcji, zagadnienia z pedagogiki czy psychologii wychowawczej oraz część rozrywkową. Nauczycieli szkół niżej zorganizowanych i klas I—IV jest w rejonie najwięcej, więc frekwencja będzie wysta czająca. Konferencje te może organizować dla całego powiatu instruktor klas I—IV wspólnie z ogniskami ZNP. Instruktor taki może być powiatowym kierownikiem konferencji rejonowych.

2. Dotychczasowe MZM dla nauczycieli klas V—VII według ich specjalizacji, obejmujące albo cały powiat, albo uwzględniające podział na dwa-trzy rejony.

Ażeby nie zacieśniać wiedzy nauczyciela szkoły podstawowej tylko do jednego przedmiotu oraz ażeby uwzględnić fakt, iż na ogół nauczyciel szkoły podstawowej nie uczy tylko jednego przedmiotu — należy tworzyć MZM według grup przedmiotowych, na przykład:

MZM grupy przedmiotów: humanistycznych, matematyczno-fizycznych, przyrodniczo-geograficznych, artystyczno-technicznych i w.f. Ilość instruktorów należy zmniejszyć na przykład do pięciu, tj. według powyższych grup przedmiotowych oraz do klas I—IV. Instruktorzy uzyskać powinni co najmniej trzy dni wolne od zajęć w szkole oraz zwiększony dodatek pieniężny za wykonywanie tej funkcji. Lepsze warunki pracy pozwolą na lepszy dobór kadry instruktorskiej.

ADOLF ŁABUDA
Białystok

Mało, ale dobrze

ABY znaleźć właściwą drogę dla pracy Ośrodków Doskonalenia Kadr, należy przede wszystkim sięgnąć do dołowych komórek, jakimi są szkoły, zrozumieć ich potrzeby i na nich oprzeć zarówno styl, jak i samą istotę pracy instruktorskiej. Muszę stwierdzić, że licea pedagogiczne nie przygotowały absolwentów do rzetelnej pracy pedagogicznej. Przede wszystkim, poza małymi wyjątkami, stosunek młodych nauczycieli do ich obowiązków jest pozbawiony poczucia odpowiedzialności za wyniki pracy. Dalej — daje się zauważyć wielkie luki w wiadomościach rzeczowych absolwentów liceów. I właśnie Ośrodek DKO musi przyjąć na swe barki sprawę odpowiedzialności za wyniki pracy i uzupełnienie luk w wiadomościach rzeczowych nauczycieli.

Jak dotychczas wyglądał kontakt instruktora PODKO z nauczycielem określonego przedmiotu? Raz na dwa miesiące odbywały się zajęcia zespołów przedmiotowych, w których uczestniczyli ludzie o różnym poziomie intelektualnym, różnych wymaganiach i różnych zainteresowaniach. Większość z nich zawsze żądała, by wykonywano w zespołach pracę o charakterze praktycznym, konkretnym, a więc rozkład materiału na okresy, rozwiązywanie zadań tekstowych lub wykonywanie pomocy naukowych. Najgorszą opinią cieszyły się takie zespoły, w których omawiano, w jaki sposób do tematyki takiego przedmiotu jak np. matematyka włączyć zagadnienia życia politycznego czy gospodarczego kraju lub dyskutowano o roli matematyki np. w wychowaniu patriotycznym dzieci. Jaki stąd wniosek? Nauczyciele czując swe braki rzeczowe oczekują od instruktora pomocy w rozwiązywaniu konkretnych trudności.

Uważam więc za konieczne, aby na zajęciach zespołów przedmiotowych — które mogą odbywać się raz na kwartał — byli obecni przede wszystkim nauczyciele mało przygotowani do pracy oraz aby opracowywać na tych zespołach zagadnienia konkretne i praktyczne.

A teraz przejdę do sprawy hospitacji instruktorów. Tak się jakoś ustaliło, że instruktor opracowuje plan hospitacji w ten sposób, by jak najwięcej szkół hospitować w ciągu roku. Pozwala mu to wyrobić sobie ogólny pogląd na sprawę nauczania w całym powiecie, no i przyznajmy się szczerze, dostarcza mu sporo materiału rzeczowego do opracowania referatu na drugi dzień konferencji sierpniowej. Ale skutek jest taki, że instruktor wpadnie raz jeden do szkoły, posłucha lekcji, udzieli koledze pewnych wskazówek metodycznych i nie widzi go więcej w ciągu całego roku. Czy taka wizyta da nauczycielowi to, czego on żąda od instruktora? Na pewno nie. Taki styl pracy instruktora uważam za wadliwy.

Chcę zaproponować, aby instruktorzy wybrali do hospitacji na cały rok tylko 5—6 szkół, i to takich, w których nauczyciele najbardziej potrzebują pomocy instruktora. Instruktor będzie miał w tym wypadku ścisły kontakt z nauczycielem i możność przekonania się, w jakim stopniu jego instruktaż pomógł nauczycielowi w pracy.

Forma i treść hospitacji muszą się również zmienić. Czasami instruktor sam mógłby pokazać nauczycielowi, jak należy poprowadzić lekcję. Przed lekcją instruktor zapowie nauczycielowi, by zwrócił uwagę na sposób kontroli pracy domowej dziecka, na nawiązanie do materiału przerobionego, na metodę rozwinięcia nowego tematu, na stosowanie zasady stopniowania trudności, samodzielności i aktywności całej klasy itd. itd. Następną lekcję w tym dniu niech spróbuje poprowadzić nauczyciel wzorując się na lekcji instruktora. Po lekcjach instruktor uzasadni tok postępowania lekcji, którą sam prowadził, następnie omówi z nauczycielem jego własne osiągnięcia na lekcji oraz błędy, jakie popełnił z jednoczesnym wskazaniem dalszej drogi do likwidacji tych błędów. Wydaje mi się, że taka forma i styl hospitacji przyniesie o wiele więcej korzyści niż hospitacje dotychczasowe.

A teraz kilka słów o WODKO. Na odprawach WODKO należałoby moim zdaniem — zwrócić większą uwagę na omawianie bardziej ciekawych pomocy naukowych, opracowywanie i wygłaszanie przez kierownika sekcji odczytów na temat szkolnictwa za granicą, metod nauczania stosowanych na Zachodzie itd. Dobrze byłoby również, gdyby instruktorzy odwiedzili od czasu do czasu WODKO innego województwa.

Jakie zadania ciążą na dyrektorach i kierownikach sekcji WODKO? Przede wszystkim muszą to być ludzie o wielkim takcie i doświadczeniu pedagogicznym. Dyrektorzy WODKO koordynują pracę kierowników sekcji, są inicjatorami nowych, ulepszonych metod pracy i czynnikiem kontrolującym.

Kierownicy sekcji przedmiotowych powinni uczestniczyć w zespołach przedmiotowych w terenie, gdzie wygłaszaliby krótkie referaty ściśle związane z konkretną pracą tych zespołów. Powinni także hospitować szkoły średnie, by móc zaobserwować braki młodzieży przede wszystkim z klas VIII celem wskazania instruktorom, na jakie zagadnienia i partie materiału programowego — niedostatecznie opracowane w szkołach podstawowych — mają w czasie hospitacji zwrócić szczególną uwagę.

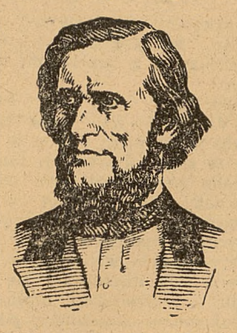
A. ACHREMCZYK
Gryfino

Kalendarz pedagogiczny

„JEŚLI CHCEMY CZŁOWIEKA WYCHOWAĆ WSZECHSTRONNIE, TO MUSIMY GO PRZEDE WSZYSTKIM POZNAĆ WSZECHSTRONNIE".

Konstanty Uszyński

MIJA 85 lat od śmierci Konstantego Uszyńskiego, wielkiego pedagoga rosyjskiego, twórcy oryginalnego systemu pedagogicznego, autora podręczników szkolnych, z których w ciągu lat 50 korzystały w nauce szkolnej miliony dzieci i młodzieży rosyjskiej. Do historii pedagogiki przeszedł Uszyński jako „nauczyciel nauczycieli" zarówno dlatego, że jego zasługą jest opracowanie nowego systemu kształcenia nauczycieli w seminariach nauczycielskich, jak również dlatego, że całe pokolenie wybitnych, zasłużonych nauczycieli korzystało w swojej praktyce



z bogatego dorobku Uszyńskiego w dziedzinie pedagogiki, psychologii i metodyki nauczania.

Główne dzieło pedagogiczne Uszyńskiego „Człowiek jako przedmiot wychowania" — stanowi syntezę jego poglądów filozoficznych i wychowawczych. Uszyński uważa, że wychowanie powinno wyrabiać w człowieku nawyk pracy i jej umiłowanie. Oceniając krytycznie ciasne i egoistyczne wychowanie szlacheckie Uszyński przełamuje ograniczone jego ramy, przeciwstawiając mu program zmierzający do wychowania człowieka umiejącego godzić swoje interesy osobiste z interesami społecznymi.

W sprawie instruktorów szkolenia ideologicznego

PREZYDIUM ZG ZNP otrzymało dwa listy od instruktorów szkolenia ideologicznego z Lublina i Katowic wyrażające żal i protest autorów listów z powodu rzekomego skrzywdzenia instruktorów szkolenia ideologicznego przez Zarząd Główny. Krzywda ma polegać na tym, że ZG nie wziął ich w obronę przed nagonką i potępieniem. Listów tych nie mogliśmy drukować z powodu zawartych w nich nieuzasadnionych inwektyw pod adresem Zarządu Głównego.

Autorzy usiłują wytłumaczyć ton swoich listów tym, że nagromadzona gorycz przemawia „w słowach gniewnych i mocnych".

Największa jednak nawet gorycz nie tłumaczy przedstawiania sprawy niezgodnie z prawdą i ferowania na tej podstawie oskarżeń w obrażającej formie.

A jak się sprawa przedstawia naprawdę?

Szkolenie ideologiczne w postaci dotychczasowej nie od dziś, a od bardzo dawna budziło powszechne niezadowolenie nauczycielstwa. Prawie od roku toczyła się w ZG dyskusja na ten temat. Przed ostatnim Plenum ZG przystąpiono już do likwidowania szkolenia ideologicznego w dotychczasowej postaci. Zrezygnowano z pracy instruktorów szkolenia ideologicznego w powiatach. Nic więc dziwnego, że Plenum ZG ZNP, odbywające się po VIII Plenum PZPR, powzięło uchwałę domagającą się pod tym względem zasadniczej zmiany. Nie było na Plenum żadnej nagonki na instruktorów szkolenia ideologicznego, była natomiast surowa krytyka samego systemu szkolenia — jego niecelowości, bezduszności, traktowania nauczyciela jako człowieka niezdolnego do samodzielnego myślenia. Krytyki tej nie przeprowadzało powołane nowe Prezydium, ale delegaci z terenu. W wyniku tej krytyki na Plenum ZG zapadła jednogłośnie uchwała domagająca się zlikwidowania szkolenia ideologicznego prowadzonego przy pomocy instruktorów. Poddając surowej krytyce błędy dotychczasowego szkolenia ideologicznego nikt nie składał za te błędy odpowiedzialności na instruktorów. Przeciwnie, nie brak było w dyskusji głosów podkreślających, że wielu instruktorów starało się w ramach narzuconych form jak najlepiej wywiązać się ze swoich obowiązków. Prezydium starając się, by instruktorzy nie ponieśli strat materialnych z powodu zmiany formy szkolenia ideologicznego, między innymi zapewniło im do końca roku szkolnego dotychczasowe pobory niezależnie od tego, czy pozostaną pracownikami Związku, czy wrócą do szkoły. Instruktorzy są przeważnie etatowymi pracownikami resortu oświaty, przydzielonymi do pracy w Związku. Likwidując formę szkolenia ideologicznego przy pomocy instruktorów, Zarząd Główny był zmuszony zawiadomić o tym Ministerstwo Oświaty. Co też uczynił.

W tych warunkach mówienie o krzywdzie wyrządzonej instruktorom i to w takim tonie jest w najlepszym razie przykrym nieporozumieniem. Dobrze byłoby, koledzy instruktorzy, zastanowić się nad tym, komu zależy na stwarzaniu niepotrzebnych konfliktów w ZNP. **Prezydium ZG ZNP**

Na szerokim świecie

Bliski Wschód leży niedaleko

PO burzliwym, a w pewnym sensie nawet dramatycznym roku 1956 — w stosunkach międzynarodowych bynajmniej nie zanosi się na upragnioną ciszę. Już mianowicie pierwsze tygodnie stycznia przyniosły nowe wydarzenia, które poruszyły, w niektórych zaś wypadkach wręcz zaniepokoiły opinię publiczną.

Przede wszystkim więc Bliski Wschód. Sytuacja w tym rejonie jest niesłychanie skomplikowana, w grę bowiem wchodzą powikłane interesy wielu państw, a w szczególności Egiptu, Anglii, Francji, Izraela i... USA.

Egipt, który w sporze o Kanał Sueski szermuje argumentem suwerenności państwowej, niewątpliwie wygrał pierwsze starcie z przeciwnikami, chociaż poniósł duże straty gospodarcze i wojskowe. Klęska militarna (właściwym zwycięzcą została ONZ, która zmusiła państwa napastnicze do odwrotu) nadwerężyła nieco prestiż Nassera, ale nie wpłynęła w sposób zasadniczy na pozycję Egiptu w świecie krajów arabskich.

Anglia wycofała się z awantury sueskiej robiąc dobrą minę do złej gry. Propaganda angielska twierdzi, że wojska inwazyjne miały jedynie osłonić Kanał i uchronić go przed zablokowaniem, a ponadto zniszczyć dostarczone Egiptowi w wielkiej ilości uzbrojenie radzieckie i w ten sposób wyeliminować w tym rejonie „groźbę agresji komunistycznej". Inwazja miała więc rzekomo cele doraźne i wobec tego po wycofaniu się wojsk angielskich spór o Kanał Sueski wraca do stanu poprzedniego i nadal pozostaje otwarty. Dla zadokumentowania tej postawy rząd angielski występuje przeciwko Izraelowi, który ociąga się z całkowitym ewakuowaniem swoich wojsk z półwyspu synajskiego.

W porównaniu z Anglią Francja zajmuje bardziej wojownicze stanowisko i popiera państwo Izrael w jego roszczeniach w stosunku do Egiptu. A jakie to są roszczenia?

Jest ich sporo. Jak wiadomo, obecne granice państwa Izrael ustalił układ rozejmowy zawarty po wojnie, którą w latach 1948—1949 prowadził Izrael z sąsiednimi państwami arabskimi. Terytorium państwowe Izraela od Morza Śródziemnego sięga ostrym klinem do zatoki Akaba, mającej bezpośrednie połączenie z Morzem Czerwonym. Układ rozejmowy przyznał Egiptowi rejon Gaza, który na odcinku kilkudziesięciu kilometrów odcina wąskim pasem obszar Izraela od Morza Śródziemnego.

W zasadzie więc Izrael ma dobre położenie geograficzne między morzami Śródziemnym i Czerwonym. Ma jednak niestety wyjątkowo długie granice z państwami arabskimi: Libanem, Syrią, Jordanią i Egiptem, a na każdej z tych granic w najlepszym wypadku trwa zbrojny pokój. Egipt nie uznaje państwa Izrael i konsekwentnie odmawia przepuszczania jego statków przez Kanał Sueski, podobnie jak odmawia mu też prawa do swobodnej żeglugi w zatoce Akaba. Granica egipsko-izraelska, zwłaszcza w rejonie Gazy — jest widownią wiecznych starć zbrojnych, które każdorazowo wywołują akcje odwetowe strony napadniętej.

W związku z tym Izrael uzależnia ewakuację rejonów Gaza i Akaba od udzielenia mu przez ONZ gwarancji bezpieczeństwa. Francja, jak powiedzieliśmy, żądania te popiera. Anglia, choć współdziałała z Izraelem, obecnie żąda od niego bezwarunkowego opuszczenia okupowanych obszarów egipskich. Łatwo się domyślić, jakie są tego przyczyny: rząd angielski usiłuje raz jeszcze skokietować państwa arabskie i odzyskać ich zaufanie.

Przez długi czas Bliski Wschód stanowił niemal niepodzielną domenę wpływów angielskich. W ostatnich latach wpływy te gwałtownie się kurczą. W 1951 roku wylamał się Iran. W ostatnich dwóch latach Anglia straciła Jordanię, gdzie przez tyle lat władała Legionem Arabskim, następnie Egipt, a po agresji sueskiej stanęła wobec zwartego bloku państw arabskich, które uznały Egipt za swojego reprezentanta.

Ostatnio doszło nawet do starć na granicy Jemenu i angielskiego protektoratu Adenu w południowej części Półwyspu Arabskiego. Jest to dla Anglii nowy duży kłopot.

Kłopotów tych Anglia przeżyła na Bliskim Wschodzie co niemiara. Podejmując wyprawę sueską rząd angielski liczył na to, że militarna klęska Nassera pozbawi go autorytetu i w następstwie — władzy. Pozostałoby więc tylko dogadać się z nowym rządem egipskim. Wypadki jednak rozwinęły się inaczej. Szybka akcja ONZ oraz nadzieje na pomoc ze strony ochotników radzieckich i chińskich usztywniły opór Nassera, tak że koncepcja angielska załamała się całkowicie. Była to kropla, która przelała czarę niepowodzeń polityki brytyjskiej na Bliskim Wschodzie.

Konsekwencje poniósł Eden. Próbował on jeszcze przeczekać najcięższe chwile, lecz w końcu musiał zgłosić dymisję. Oficjalnie uzasadnił ją złym stanem zdrowia. Można przypuszczać, że Eden jest chory, z pewnością jednak nie choroba zadecydowała o dymisji. Gwoździem do trumny politycznej Edena stało się raczej orędzie prezydenta USA w sprawie polityki amerykańskiej na Bliskim Wschodzie.

Od pewnego już czasu zapowiadana tzw. „doktryna Eisenhowera" w sprawach Bliskiego Wschodu, czyli sformułowanie bliskowschodniej polityki USA — stanowi dotkliwy cios dla interesów Anglii i Francji. Eisenhower wyszedł z założenia, że wyeliminowanie obu tych mocarstw z gry politycznej na tych obszarach stworzyło tam próżnię, która grozi niebezpieczeństwem zbrojnej agresji ze strony Związku Radzieckiego lub też ze strony jednego z krajów zaprzyjaźnionych z ZSRR. W związku z tym USA czują się zobowiązane roztoczyć nad Bliskim Wschodem swoją opiekę, którą realizować będą w formie pomocy wojskowej i ekonomicznej. Opiekę tę USA będą sprawować samodzielnie — bez współdziałania z innymi mocarstwami, tzn. bez udziału Anglii i Francji.

Doktryna Eisenhowera oznacza próbę ostatecznego wyparcia Anglii z rynków Bliskiego Wschodu. Jest to właściwie tylko politycznym uwieńczeniem ekonomicznej akcji USA. Rzecz jasna — chodzi tu głównie o ropę naftową. Przed wojną Anglia kontrolowała w 80 proc. całe wydobycie ropy naftowej na Bliskim Wschodzie. Stopniowo jednak kapitał amerykański opanował złoża naftowe w Arabii Saudyjskiej i Kuwejcie nad Zatoką Perską, w 1953 roku po obaleniu w Iranie Mossadika zagarnął większość udziałów w międzynarodowym konsorcjum naftowym, a obecnie coraz skuteczniej wdziera się do Iraku. Już w 1953 roku udział Anglii w wydobyciu ropy na Bliskim Wschodzie spadł z 80 do 30 proc.

Ta bezwzględna walka między kapitałem amerykańskim z jednej strony, a angielskim i francuskim z drugiej strony, znalazła (jak na razie) finał w awanturze sueskiej. Agresja angielsko - francuska, podjęta bez porozumienia z USA, stanowiła próbę podważenia pozycji kapitału amerykańskiego na Bliskim Wschodzie. I to wyjaśnia, dlaczego Stany Zjednoczone wypowiedziały się na forum ONZ przeciwko swoim północno-atlantyckim sojusznikom, dlaczego potępiły zamach angielsko-francuski na suwerenność Egiptu.

Eden musiał odejść. O jego dymisji zadecydowała nie napaść na Egipt, lecz niepowodzenie tej napaści. Nowym premierem angielskim został Macmillan. Reprezentuje on prawe skrzydło konserwatystów i — jak już można wnioskować — będzie kontynuował politykę Edena. W praktyce oznacza to, że Anglia będzie podejmowała dalsze próby odzyskania utraconych pozycji na Bliskim Wschodzie. Trzeba się więc liczyć z tym, że na tych obszarach nieprędko dojdzie do stabilizacji stosunków. A to już jest wystarczającym powodem do niepokoju o dzień jutrzejszy nie tylko narodów arabskich.

WRS

Składamy serdeczne życzenia

Serdeczne życzenia przesyłamy Koleżance Eugenii Pleziowej w Gnieźnie z okazji 50-letniej pracy nauczycielskiej.

Koleżanka Pleziowa odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, wyróżniona przez władze za wybitne osiągnięcia w pracy, lubiana przez młodzież, której poświęca wszystkie siły — cieszy się powszechnym szacunkiem wśród społeczeństwa.

Najlepsze życzenia zdrowia i sił do dalszej owocnej pracy składają Jej: grono nauczycielskie Szkoły Podstawowej nr 8, Zarząd Oddziału Powiatowego ZNP w Gnieźnie oraz Wydział Oświaty.

Sprostowanie

W numerze 2 „Głosu Nauczycielskiego" z 6.I.1957 r. w rubryce dyskusyjnej „5-dniowy tydzień nauki" mylnie podano nazwisko korespondenta. Zamiast kol. **Jakub Habrowski** z Lusowa powinno być kol. **Jakub Dąbrowski** z Lusowa.

W numerze 4 „Głosu Nauczycielskiego" z 20.I.1957 r. zniekształcono nazwisko autora artykułu „W obronie nauczycieli-inżynierów". Właściwe nazwisko autora brzmi: **Mgr inż. Zygmunt Wrześniowski.**

Odpowiedzi Redakcji

Kol. KK. prosimy o podanie nazwiska i adresu celem przesłania honorarium za felieton pt. „Spóźniłem się" zamieszczony w nrze 3 „Głosu Nauczycielskiego".

Kol. J. Sawiński z Warszawy — prosimy o podanie adresu celem przesłania honorarium za logogryf zamieszczony w nrze 3 „Głosu Nauczycielskiego".

Kol. Helena Kadecka-Chylińska — prosimy o podanie adresu celem przesłania honorarium za artykuł zamieszczony w 1 nrze „Głosu Nauczycielskiego".

Kol. nauczyciel z częstochowskiego, kol. Jerzy R. z rzeszowskiego — prosimy o podanie nazwisk i adresów, wyjaśnienia prawnika prześlemy pocztą.

Prawda o pomocach naukowych

W KOŃCU listopada i w grudniu 1956 r. ukazały się trzy artykuły (w „Życiu Warszawy", „Trybunie Ludu" i „Głosie Nauczycielskim"), w których w sposób ostry krytykowano działalność Centralnego Zarządu Przemysłu Szkolnego (CZPS).

Artykuły te stwierdzały, że wszystkiemu złu w dziedzinie pomocy naukowych jest winien CZPS i że wystarczy zlikwidować CZPS, aby wszystko w tej dziedzinie w sposób magiczny zmieniło się na lepsze.

Choć CZPS zrobił na pewno sporo błędów, opinia wyżej podana jest całkowicie niesłuszna i tendencyjna, co spróbuję jak najkrócej udowodnić. Naprzód jednak muszę czytelnikom przedstawić krytykowany „obiekt" czyli organizację CZPS, i tok prac, o które tu chodzi.

I

Przedsiębiorstwa podlegające CZPS można podzielić na dwie grupy. **Do pierwszej grupy należą:** Ośrodek Pomocy Naukowych, siedem Wytwórni Pomocy Naukowych, Centrala Zaopatrzenia Szkół (dyrekcja w Warszawie oraz 17 Wojewódzkich Punktów Sprzedaży w miastach wojewódzkich).

Ośrodek Pomocy Naukowych projektuje pomoce naukowe i opracowuje dokumentację techniczną do ich produkcji oraz instrukcje wyjaśniające, jak należy daną pomoc używać, ponadto opracowuje prototypy przeźroczy oraz instrukcje do nich.

Z siedmiu Wytwórni — trzy produkują pomoce naukowe głównie z metalu, dwie — z drewna, jedna — ze szkła i mas plastycznych, jedna — tylko pomoce do nauczania biologii.

Centrala Zaopatrzenia Szkół „CEZAS" i jej Wojewódzkie Punkty Sprzedaży zajmują się zakupem i sprzedażą pomocy naukowych, mebli i druków szkolnych.

Drugą grupę przedsiębiorstw tworzą Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, które składają się z wydawnictwa i dwóch zakładów graficznych. To przedsiębiorstwo przede wszystkim redaguje oraz wydaje książki szkolne i czasopisma pedagogiczne. Ale także opracowuje i wydaje tablice graficzne, które zaliczamy do pomocy naukowych.

CZPS wykonuje w odniesieniu do podległych przedsiębiorstw wszystkie funkcje Centralnego Zarządu Przemysłu w zakresie nadzoru, koordynacji, kontroli i ogólnego kierownictwa, a ponadto — wobec braku w Ministerstwie Oświaty fachowych departamentów — załatwia z nadrzędnymi władzami gospodarczymi te wszystkie sprawy przedsiębiorstw, które normalnie należą do kompetencji resortu. Z kompetencji CZPS są wyłączone sprawy związane z redakcją książek szkolnych.

II

Tok pracy przy produkcji i rozprowadzeniu pomocy naukowych „trójwymiarowych" jest następujący:

1. Opracowanie projektu dydaktyczno-technicznego pomocy naukowej w Ośrodku Pomocy Naukowych (częste konsultacje z Działem Pomocy Naukowych Instytutu Pedagogiki).
2. Wykonanie prototypu pomocy naukowej w jednej z Wytwórni.
3. Ocena prototypu w Instytucie Pedagogiki (komisje fachowców — nauczycieli).
4. Wprowadzenie w Ośrodku Pomocy Naukowych ewentualnych zmian i uzupełnień zgodnie z zaleceniami po ocenie Instytutu Pedagogiki. Niekiedy ponowne przedstawienie zmienionego prototypu do oceny w Instytucie Pedagogiki.
5. Zatwierdzenie pomocy naukowej do użytku szkolnego w Instytucie Pedagogiki.
6. Wykonanie rysunków technicznych na produkcję w Ośrodku Pomocy Naukowych, kontrola i zatwierdzenie rysunków w CZPS.
7. Wykonanie produkcji pomocy naukowej w jednej z Wytwórni.
8. Opracowanie w Ośrodku Pomocy Naukowych instrukcji do pomocy naukowej.
9. Ocena instrukcji w Instytucie Pedagogiki. Niekiedy zmiana instrukcji.
10. Druk instrukcji w Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych.
11. **Dostarczenie pomocy naukowej wraz z instrukcją do Wojewódzkiego Punktu Sprzedaży według rozdzielnika CEZAS.**

Nim projekt jakiejś pomocy naukowej przejdzie od 1 do 11 etapu, czyli ze szkicu na papierze przekształci się w konkretny przedmiot, trwa to 1—2 lat. Jak widać, jest to system sztywny, mało operatywny, długotrwały. Zdarzało się, że jakaś pomoc naukowa uznana za „niezbędną" w etapach jej powstawania, przestaje być niezbędną, gdy dojdzie do 11 etapu. Tak było, np. z modelem czynnym maszyny parowej, stroboskopem i innymi pomocami naukowymi. Temu systemowi podlegają w zasadzie tylko pomoce naukowe produkowane przez Wytwórnie Pomocy Naukowych. CZPS bowiem — jako komórka Ministerstwa Oświaty — czuje się zobowiązany do tego, by nie produkować żadnej pomocy naukowej, niezatwierdzonej do użytku szkolnego. Wydaje się jednak, że jest w tym pewna przesada. Można by projektować, by prostsze pomoce nie były w ogóle oceniane i zatwierdzane, a przy ocenie wielu pomocy zrezygnować z wykonywania prototypu, co bardzo przedłuża okres powstawania pomocy. Można oczywiście szukać innych jeszcze uproszczeń w przedstawionym systemie.

W tym procesie od 1 do 11 etapu CZPS kontroluje prace Ośrodka Pomocy Naukowych, konsultuje się w niektórych sprawach z Instytutem Pedagogiki, wreszcie w odpowiednim terminie opracowuje projekt planu techniczno-przemysłowo-finansowego oraz planu zaopatrzenia materiałowego z podziałem na poszczególne Wytwórnie. Jest to bardzo pracochłonna robota. Na tej podstawie CZPS daje Wytwórniom odpowiednie wskaźniki do planu. Pomoce innego typu (przeźrocza, tablice graficzne) przygotowuje się do produkcji w sposób podobny.

III

Wytwórnie podległe CZPS dostarczają pod względem wartości około 30 proc. pomocy naukowych do planu obrotu towarowego pomocami naukowymi w CEZAS. Np. w roku 1956 CEZAS sprzedała: pomocy i urządzeń sportowych za 18 mln zł, zabawek za 5 mln zł, pomocy naukowych wykonanych w Wytwórniach podległych CZPS — za 32 mln zł, pomocy wykonanych przez innych producentów — za 38 mln zł, razem za 93 mln zł.

Jeśli więc CEZAS kupuje 30 proc. pomocy w Wytwórniach podległych CZPS, a 41 proc. u innych producentów, czy można uznać CZPS za wszechwładnego monopolistę w tej dziedzinie?

Nasuwa się pytanie, dlaczego to wytwórnie podległe CZPS produkują tak mało pomocy. Odpowiadając na to pytanie trzeba sobie przypomnieć, że od roku 1947 do 1951 budowaliśmy (Ministerstwo Oświaty, Państwowe Zakłady Pomocy Szkolnych) wielką nowoczesną wytwórnię. W lecie roku 1951 ta Wytwórnia wraz z załogą i urządzeniami została przekazana innemu resortowi do celów innej produkcji. Według ówczesnych zarządzeń produkcję pomocy naukowych miał przejąć przemysł drobny. W praktyce okazało się to jednak niemożliwe. Od owego czasu zaczęliśmy organizować na nowo wytwórnie pomocy naukowych z przydzielonych nam starych, zacofanych przedwojennych warsztatów. Dziś niektóre z nich (np. we Włochach, w Częstochowie) zaczynają przypominać prawdziwe fabryki; rozpoczęliśmy także budowę jednej nowej fabryki, a przygotowujemy budowę jeszcze dwóch. Ale cztery wytwórnie pracują w bardzo trudnych warunkach lokalowych. Od roku 1953 do 1956 moc produkcyjna wytwórni podległych CZPS wzrosła o 72 proc.

CEZAS niesłusznie więc osłania swoje błędy twierdzeniem, że wszystkie pomoce naukowe narzuca jej CZPS. Ponad połowa pomocy sprzedawanych przez Wojewódzkie Punkty Sprzedaży jest innego pochodzenia. Asortyment produkcji pomocy w Wytwórniach i ich ilość corocznie uzgadnia się z CEZAS. Twierdzenie CEZAS o „narzucaniu" tych planów przez CZPS jest niezgodne z prawdą. Natomiast jest niewątpliwe, że CEZAS jest niemal całkowicie monopolistą w zakresie sprzedaży pomocy naukowych. I należy rozważyć, czy to jest słuszne.

IV

CEZAS sprzedaje z zakresu pomocy naukowych bardzo różnorodny asortyment: sprzęt sportowy, instrumenty muzyczne, suwaki logarytmiczne, zegary ścienne (czy to słuszne?) i pomoce naukowe we właściwym znaczeniu tego słowa

	dla klas I—XI	dla klas I—IV
pomocy „trójwymiarowych"	564	62
tablic graficznych	461	113
przeźroczy	188	—
map	49	3
płyt	73	5
materiałów i chemikalii	247	21
razem	1582	204

Jak poprzednio wyjaśnialiśmy, przedsiębiorstwa podległe CZPS produkują jedynie pomoce trójwymiarowe i tablice graficzne. Poniżej podajemy, jak w tych dwóch działach ustalono (w porozumieniu z CEZAS) produkcję na lata 1956 i 1957 (nie licząc szkła laboratoryjnego).

Określenie typu pomocy		Plan 1956 r. ogółem	Plan 1956 r. w tym kl. I-IV	Plan 1957 r. ogółem	Plan 1957 r. w tym kl. I-IV
Pomoce "trójwymiarowe" wg zestawu minimalnego		157	9	173	11
Pomoce "trójwymiarowe" nie należące do zestawu		32	-	29	-
Tablice graficz. wg zestawu	tematy	24	11	37	23
	ilość tablic	33	13	49	26
Tablice graficzne poza zestawem		6	1	2	1

Oczywiście to, co podaje ostatnie zestawienie, nie jest krzepiące.

Ale, jak już pisałem, Wytwórnie nasze mają ograniczoną moc produkcyjną.

Mogą więc produkować wiele różnych rodzajów pomocy w mniejszych ilościach (co oczywiście jest trudniejsze i droższe) albo mniej rodzajów w większych ilościach. Poszliśmy drogą pośrednią. Produkujemy poszczególne pomoce w takich ilościach, by zadośćuczynić wymaganiom ekonomicznym (cena pomocy powinna być możliwie niska, ale przedsiębiorstwo musi być rentowne). Nie chcemy, by powtórzyła się sytuacja lat 1951—52, kiedy w CEZAS remanenty tablic graficznych mierzono w metrach bieżących i szukano „większych" odbiorców dla upłynnienia odczynników chemicznych zalegających magazyny.

V

W roku 1953 ZPS (który powstał 1.I.1953) przeprowadził w szkołach **ankietę w sprawie zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe** i dokonał jej obliczenia. Można kwestionować, czy wyniki ankiety dają zupełnie ścisły obraz stanu zaopatrzenia szkół w pomoce, ale obraz ten jest w każdym razie niepokojący. Szkoły posiadały — zależnie od przedmiotu i działu — zaledwie od kilku do kilkunastu procent najniezbędniejszych pomocy. Od tego czasu z samych tylko Wytwórni podległych CZPS płyną do szkół corocznie setki tysięcy pomocy. Ale cóż to znaczy w stosunku do potrzeb i ilości szkół. Około 25.000 szkół podstawowych i liceów, nie licząc szkół zawodowych). W najlepszym razie szkole przybywa kilka do kilkunastu pomocy w ciągu roku. A według zestawu minimalnego najmniejsza liczba pomocy, które powinny być w każdej szkole 11-letniej, wynosi około 1600.

Wartość zestawu minimalnego dla klas I—IV wynosi około 22.000 zł, dla klas I—VII około 81.000 zł, dla klas I—XI około 144.000 zł. Wartość zapotrzebowania szkół ogólnokształcących i liceów pedagogicznych na pomoce wynosi około 1260 mln zł. Jeśli tę liczbę zestawimy z informacją, że w roku 1956 CEZAS sprzedała pomocy naukowych (nie tylko wchodzących w skład zestawu minimalnego) za około 93 mln zł, otrzymujemy obraz sytuacji w dziedzinie pomocy. Czy mamy aż 14 lat czekać na zaopatrzenie szkół w minimalny zestaw pomocy naukowych? Aby ten okres skrócić, trzeba powiększyć zdolność nabywczą szkół oraz podnieść moc produkcyjną przemysłu — w zakresie pomocy naukowych. CZPS przedłożył Kierownictwu Ministerstwa Oświaty w czerwcu 1956 r. projekt 5-letniego planu produkcji i dystrybucji pomocy, według którego zobowiązał się wraz z innymi resortami przemysłowymi wyprodukować w latach 1956—60 pomocy za kwotę 974 mln zł. Plan jednak okazał się nierealny, wobec niemożliwości zagwarantowania szkołom odpowiednich kredytów.

VI

We wspomnianych artykułach i zresztą nie tylko w artykułach narzeka się na **jakość pomocy naukowych produkowanych przez Wytwórnie Pomocy Naukowych.** Uważam, że zastrzeżenia te są w znacznej mierze słuszne przede wszystkim w odniesieniu do pomocy do nauczania fizyki, natomiast nie są słuszne w odniesieniu do pomocy do nauczania biologii i do tablic graficznych.

Od roku 1952 robimy usilne starania o podniesienie jakości pomocy do fizyki. Rezultaty tych starań są tylko częściowe: jakość pomocy podniosła się niewątpliwie, ale jest jeszcze w dalszym ciągu niezadowalająca. Główne przyczyny tego są następujące:

1) Ośrodek Pomocy Naukowych wzoruje się przy opracowywaniu konstrukcji pomocy na katalogach i wzorach zagranicznych, nie zawsze najodpowiedniejszych; mało W Wytwórniach podległych CZPS produkuje się asortyment najtrudniejszy, a więc przyrządy fizyczne, między innymi pomiarowe, modele czynne politechniczne (np. silnik odrzutowy, maszyna parowa, prasa hydrauliczna itp). Sądzimy bowiem, że łatwiejsze pomoce np. liczmany dla klas I—IV, bryły geometryczne, liczydełka itp. powinny robić spółdzielnie, rzemieślnicy, a nawet w tym trudnym okresie — pracownie szkolne. Ale tę całą produkcję poza CZPS należy zorganizować. To jest między innymi rola Centrali CEZAS.

Opracowany przez Instytut Pedagogiki zestaw minimalny pomocy naukowych obejmuje następujący asortyment (według typów pomocy):

jest natomiast własnych, oryginalnych pomysłów, dostosowanych do naszych możliwości produkcyjnych i potrzeb szkół, choć Ośrodek stara się wydobywać i zakupywać wartościowe projekty nauczycieli.

2) Zła jakość surowców, odlewów itp. otrzymywanych z zewnątrz, z których wykonuje się pomoce. Daleko idące ograniczenia stosowania w produkcji metali nieżelaznych, co bardzo utrudnia samą produkcję oraz zabezpieczenie pomocy przed korozją.

3) Brak bodźców ekonomicznych które by skłaniały robotnika pracującego na akord do podnoszenia jakości swej produkcji (to samo co występuje także w innych przemysłach).

4) Niedostateczna i zbyt tolerancyjna kontrola techniczna w Wytwórniach Metalowych i w Wytwórni w Bytomiu, przede wszystkim międzyoperacyjna. Brak dydaktyków przy ostatecznej kontroli wyprodukowanej pomocy.

5) Za niskie do niedawna płace w Wytwórniach. Dopiero po trzyletnich staraniach CZPS udało się w tej sprawie pokonać opory w PKPG w odniesieniu do wytwórni produkujących z metalu.

6) Na ogół złe lokalowe warunki pracy w Wytwórniach.

7) Brak twórczej krytyki wyprodukowanych pomocy ze strony nauczycieli, mimo podejmowanej przez CZPS inicjatywy.

Oto przyczyny, że produkujemy ciągle jeszcze gorzej niż np. NRD, choć na ogół lepiej niż niektóre inne kraje demokracji ludowej. CZPS prowadził i prowadzi ciągłą walkę z trudnościami wyżej opisanymi. Walka ta jednak jest wyjątkowo ciężka dlatego, że CZPS jest w tej walce zdany na samego siebie.

VII

Przechodzę wreszcie do ostatniego etapu — **do dystrybucji pomocy.** Mimo długotrwałych usiłowań CZPS i CEZAS w tej dziedzinie panuje jeszcze chaos. Przyczyny są następujące:

1) Wydziały Oświaty i szkoły nie zaopatrują szkół w pomoce naukowe planowo, nie zgłaszają do Wojewódzkich Punktów Sprzedaży swoich potrzeb i życzeń na dłuższy okres naprzód. Wojewódzkie Punkty Sprzedaży na ogół nie orientują się w potrzebach szkół, nie potrafią określić tego zapotrzebowania realnie, ani w asortymencie, ani w ilości.

2) WODKO i PODKO na ogół nie interesują się sprawą zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe i nie biorą (mimo zarządzenia Ministra Oświaty podanego w okólniku Nr 23 z dnia 26 sierpnia 1954 r.) udziału w konsultacji przy planowaniu tego zaopatrzenia. Także nadzór pedagogiczny za mało interesuje się zaopatrzeniem szkół w pomoce naukowe i ich stosowaniem w nauczaniu.

3) Sklepy Wojewódzkich Punktów Sprzedaży mieszczą się przeważnie w niedostosowanych lokalach. Nie ma tam miejsca ani na pokazy nowowyprodukowanych pomocy naukowych, ani na sprawdzenie działania pomocy naukowych przy sprzedaży. W latach 1949—56 wydano na adaptację i przebudowę lokalów Wojewódzkich Punktów Sprzedaży oraz magazynów ponad 2,5 mln zł. Jest to oczywiście kropla w stosunku do potrzeb. Niewielu pracowników Wojewódzkich Punktów Sprzedaży zna się istotnie na pomocach naukowych. Toteż nie zawsze potrafią doradzić klientowi, który sam często nie jest znawcą pomocy naukowych.

Obsługa kupujących w Wojewódzkich Punktach Sprzedaży jest powolna i ciągle jeszcze nieumiejętna.

4) W Wojewódzkich Punktach Sprzedaży nie ma w tej chwili pełnego asortymentu pomocy naukowych nawet według zestawu minimalnego, bo go jeszcze w pełni nie wyprodukowano. A czy w przyszłości jest to możliwe? Odpowiem na to prosty rachunek:

1 zestaw minimalny pomocy naukowych dla kl. I—IX kosztuje 144.000 zł.

50 kompletów tego zestawu kosztuje 7.200.000 zł.

Po 50 kompletów w 17 Wojewódzkich Punktach Sprzedaży kosztuje 122.400.000 zł.

Gdyby zatem we wszystkich Wojewódzkich Punktach Sprzedaży było równocześnie tylko po 50 kompletów zestawu minimalnego, uwięziłoby to w skali kraju około 122 mln zł. A obecnie tzw. normatyw towarowy CEZAS na pomoce naukowe, meble i druki wynosi około 41 mln zł. Trudno więc przypuścić, by mógł on wzróść kilkakrotnie. Natomiast słuszne jest stopniowe przyspieszanie rotacji towarowej w CEZAS. Pod tym względem widać w działalności CEZAS w okresie 1953—56 wyraźny postęp: w tym okresie wskaźnik rotacji wzrósł przeszło dwukrotnie. A więc w obecnej sytuacji nie jest możliwe, aby w CEZAS były do dyspozycji nauczycieli wszystkie pomoce z zestawu minimalnego. Trzeba się w nie zaopatrywać stopniowo, z roku na rok, w takiej kolejności, jak są one produkowane. W celu częściowej poprawy pracy Wojewódzkich Punktów Sprzedaży obsługujących szkoły na swoim terenie jest konieczne usamodzielnienie operatywne i gospodarcze tych punktów. W opracowywaniu reorganizacji zarysowały się różnice. CZPS wypowiada się za dość szybkim zrealizowaniem tego projektu, dyrekcja CEZAS — za znacznie wolniejszym tempem.

* * *

Tak oto przedstawia się sytuacja w produkcji i dystrybucji pomocy naukowych. Czy ten stan ulegnie generalnej poprawie, gdy przestanie istnieć CZPS? Oczywiście można i nad tym się zastanowić, ale nie jest to wcale najważniejsze zagadnienie. Musi przecież istnieć jakaś komórka organizacyjna, czuwająca nad całością rozwiązywania zadań w dziedzinie pomocy naukowych. Nazwa jej nie odgrywa tu roli. Jest także bez znaczenia, czy CEZAS będzie w przyszłości nadzorowana przez CZPS czy też przez jakąś inną komórkę Ministerstwa Oświaty. Ale CEZAS nie powinna mieć pretensji do CZPS za to, że ją nadzoruje i kontroluje, czasem w dość energiczny sposób.

A może obecna organizacja jest dobra, tylko ludzie postawieni na odpowiedzialnych stanowiskach źle pracują? Wtedy należy ich zmienić.

Uważam, że za wiele już postawiono fałszywych zarzutów wobec CZPS, aby się to miało „rozejść po kościach". Ogłaszane w prasie niesprawiedliwe oceny, z którymi praktycznie nie można publicznie dyskutować, bo dziś jest „na czasie" występowanie przeciwko instytucjom centralnym i prasa niechętnie umieszcza nawet najtreściwsze sprostowania, bardzo rozgoryczyły i trochę zdemobilizowały pracowników przemysłu szkolnego.

Dlatego przedstawiłem powyżej, jak wygląda cały obecny system produkcji i dystrybucji pomocy naukowych. Należy krytykować jego organizację i działalność. Na pewno będzie z tego pożytek.

Wreszcie sądzę, że całość spraw związanych z produkcją i dystrybucją pomocy naukowych powinna zbadać jakaś obiektywna komisja. Wyniki jej prac powinno się ogłosić w prasie, a wnioski jak najrychlej zrealizować.

S. BĄKOWSKI
**Dyrektor Centralnego Zarządu Przemysłu Szk