

Głos Nauczycielski

CENTRALNY ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 7

Nakład 91.018

WARSZAWA, 10 LUTEGO 1957 R.

CENA 70 GR

Na progu realizacji 10-letniego powszechnego obowiązku szkolnego

O d dłuższego czasu na łamach prasy rozważana jest problematyka kryzysu świetlic, a w związku z tym sprawa istnienia „pustych świetlic”, na które położono wielomilionowe sumy. Frekwencja i wykorzystanie przydzielonych tym placówkom etatów i lokali budzą żywe zaniepokojenie u obserwatorów naszego życia społecznego, którzy kwestionują korzyści, jakie te instytucje dają społeczeństwu, a nawet proponują likwidację akcji świetlicowej, jeżeli nie w całości, to w walnej części. Zarzyskuje się paradoksalne zjawisko: w tej samej miejscowości, w której istnieje zleżająca pustka świetlica z etatową siłą pracowniczą i dobrym lokalem — wychodzi corocznie ze szkoły gromada chłopców i dziewcząt 14-letnich i rusza „w nieznaną”, bo brak dla nich dalej miejsca w szkole, a już zupełnie brak funduszy na opłacenie lekcji nauczyciela, który by ją dalej rozwijał umysłowo i kierował wychowaniem w zorganizowanej i poddanej autorytetowi szkoły „grupie młodocianych”.

Czy powyższe wątpliwości oznaczają jakżeśniewanie celowości i kulturalnego znaczenia świetlic, jako czynników „instytucjonalnego”? Bynajmniej! Każdy z nas docenia znaczenie tej instytucji jako ośrodka życia społecznego, kulturalnego, towarzyskiego itp. Jeżeli jednak mamy i te instytucje oceniamy w świetle realnych wartości, to musimy podkreślić, że winna ona być utrzymana tylko tam, gdzie jej potrzeba i znaczenie uzasadniają bezspornie stwierdzone fakty jej pełnego wykorzystania dla potrzeb mas społecznych. W przeciwnym razie, należy przystąpić bezwzględnie do jej zlikwidowania, jako luksusu, na który nas w tej chwili nie stać, jako typowego „kwiatka przy kozuchu”, jako jednego z przejawów owej mania grandiosa, cho-

roby tak charakterystycznej dla naszych czasów.

Środki materialne, tj. lokale i godziny etatowe przeznaczone na te instytucje, należy przenieść na rozszerzenie działalności takiej instytucji, której formy organizacyjne i kontrolne czynników nadzorczych dają gwarancje celowego zużycia funduszy społecznych. Instytucją taką jest w każdym środowisku szkoła podstawowa.

Dopóki więc likwidacja nadmiernie rozbudowanych świetlic będzie procesem koniecznym i naturalnym, a zarazem, dopóki nie jesteśmy jeszcze w stanie przedłużyć lat nauki w szkole podstawowej, spróbujmy obmyśleć system nauki uzupełniającej dla 3 roczników młodzieży opuszczającej szkołę w 14 roku życia.

Na pokrycie kosztów organizowania w szkole i przez szkołę systematycznego dokształcania młodzieży 15, 16 i 17-letniej winny być obrócone sumy ze zlikwidowanych świetlic. Przez naukę uzupełniającą rozumiemy obowiązkowe uczęszczanie tej młodzieży w sobotnie popołudnia każdego tygodnia na naukę w szkole podstawowej. Nauka ta może się zamknąć w wymiarze 3 godzin dla rocznika 15-letniego (odrobienie), a 16 i 17-letnich łącznie. Liczba zatem godzin dodana w tym celu do globalnej liczby godzin szkoły podstawowej wyniosłaby 6 godzin tygodniowo, tj. 24 godz. miesięcznie, co stanowi wydatek dla państwa niewielki i możliwy do pokrycia, nawet w naszej, tak ciężkiej sytuacji gospodarczej. Lekcje z tymi najstarszymi rocznikami powinni prowadzić doświadczeni, starsi nauczyciele, zdolni do powiązania teorii z praktyką, nauki z życiem gospodarczym, społecznym i kulturalnym środowiska. Nauczyciele ci byłoby również zdolni do udzielania rad i wskazówek

organizacjom młodzieżowym, służyliby pomocą i pobudzali inicjatywę młodzieży w podejmowaniu prac społecznych dla domu, szkoły, środowiska, w organizowaniu opieki nad starcami, chorymi, młodszymi dziećmi; w ten sposób osiągniemy rozwój uczuć humanitarnych, poszanowania człowieka i godności własnej młodzieży. Wszak „katastrofa chuliganstwa”, która na nas spada i która nas przynęca, powstała na podłożu rozwoju bujnej energii młodzieńczej, której nie umiano we właściwym czasie skierować w odpowiednim kierunku. My, nauczyciele, wiemy, że młodzież w tym okresie to plastyczna, wrażliwa i ruchliwa zbiorowość, którą opiekuńcza ręka może ukształtować według pewnego planu wychowawczego, ale chodzi o to, by się ta opiekuńcza ręka znalazła i działać zaczęła. Inaczej będziemy patrzeć bezsilnie na rosnące z każdym rokiem „kadry”, podpierające walące się płoty, na grupy waleśjące się po placach i drogach i ulegające tak często skrzywieniu moralnemu a nieraz i zdziczeniu.

Podane powyżej projekty wymagają ustawowo zabezpieczonych sankcji, jak np. uchwaleń przez czynniki ustawodawcze powszechnego obowiązku uczęszczania do szkoły podstawowej przez lat 10 oraz przepisów o wykazywaniu się świadectwem wykonania tego obowiązku przy przyjmowaniu do pracy zawodowej. Bez tych sankcji prawnych szkoła swoich obowiązków nie będzie mogła wykonać w tym okresie przejściowym, tj. do czasu, dopóki poprawa naszego położenia ekonomicznego nie pozwoli na realizację założeń w pełni, tj. przedłużenia systematycznej nauki dla młodzieży w szkole podstawowej. Nie wydaje nam się jednak, by ta forma przejściowa (tj. nauka uzupełniająca) nastrożała nauczycielstwo trudności natury dydaktycznej nie do pokonania. Wszakże istniejące obecnie korespondencje szkoły średnie ogólnokształcące grupują młodzież dwa razy w miesiącu, łącznie w wymiarze 12 godzin dla jednej grupy (klasy) i otrzymują niejednokrotnie wysoce pozytywne rezultaty. Wiele też metod wypróbowanych przez ten typ szkolenia dałoby się wykorzystać w proponowanym przez nas systemie. Oczywiście nie może tu być mowy o realizacji uniwersalnego programu nauczania, jaki obowiązuje w koresp. liceach ogólnokształcących. Byłaby to znowu jedna z fikcji, a w gruncie rzeczy tzw. „kamień u sztyku” kadr nauczycielskich, podejmujących się tej pracy. Programy musiałby się tu oprzeć na wyborze zagadnień z różnych dziedzin, na wykorzystaniu literatury popularnonaukowej, prasy, na wycieczkach, dyskusjach, a przede wszystkim na kierowaniu samodzielną pracą ucznia, jego czytelnictwem, wyrażaniem swych myśli i uczyć w słowie i piśmie. Młodzież 14-letnia to młodzież, która techniki czytania i pisanie opanowała już w takim stopniu, że może wrażeń swoje, myśli, obserwacje opisać, zestawiać i porównać. Celem głównym więc będzie tutaj kierowanie przez nauczyciela procesem samodzielnego rozumowania dla rozbudzenia inteligencji młodzieży, przygotowanej już do bardziej precyzyjnych czynności umysłowych. Równocześnie winna być praca nad budową pojęć z zakresu etyki indywidualnej i społecznej, rozwijaniem wrażliwości na piękno, budzeniem zainteresowania sztuką. Oczywiście, powodzenie systemu wymaga dostarczenia nauczycielstwa prasy, w której tematy i zagadnienia byłoby opracowane przystępnie, lecz fachowo, oraz

ucjęcia materiału w cyklu programowe zmieniające się dla poszczególnych roczników (zwłaszcza dla roczników uczących się łącznie 16- i 17-letniej młodzieży).

Program dokształcania pozwoliłby również na odciegnięcie programu szkoły 7-klasowej od zagadnień i tematów, przestających możliwości dziecka do lat 14. Pamiętajmy jednak o tym, że współczesne środki dydaktyczne pozwalają na większą swobodę w organizowaniu nauczania tak ludzi dojrzałych, jak i grup młodocianych, że w epoce rozwoju popularnej literatury naukowej, radia, prasy, filmu — systematyczny wielogodzinny tryb pracy szkolnej nie musi być jedyną formą organizacji masowego dokształcania.

Przedstawiony powyżej system wielozorowej szkoły dokształcającej, jako szkoły obowiązkowej dla naszej młodzieży od lat 14—17, może nareszcie wypełnić nie tylko lukę między szkołą a pracą zawodową, ale w pewnym stopniu przyczynić się do usunięcia owego tragicznego przedzielu „między słowem ludu a słowem uczonym”, by użyć określenia Norwida, tj. zniwelować różnice między grupami społecznymi, które otrzymały wykształcenie średnie i wyższe, a tymi, które tego wykształcenia nie otrzymały.

Ostrze swoje przedziału zmniejszył wprawdzie proces demokratyzacji szkolnictwa polskiego w okresie powojennym przez szerokie dopuszczenie do szkół średnich i wyższych młodzieży robotniczo-chłopskiej, ale mimo to różnice będą utrzymywane, jeżeli tylko połowa naszej młodzieży będzie mogła ukończyć ogólnie średnie wykształcenie do 7 kl. szkoły podstawowej. Obowiązkowa szkoła dokształcająca nie usunie w zupełności różnic w wykształceniu, jak również nie usunie wszystkich braków w wychowaniu młodego pokolenia, ale może podnieść poziom jego obywatelskiego przygotowania do życia i przygotować nie tylko świadomych konsumentów dóbr kulturalnych, ale i współtwórcę tej kultury. Wszakże — maleda! — w porównaniu z naszym krajem — Dania swój dobrobyt i wysoką kulturę zawiązała temu, iż istniejące nieomal w każdej miejscowości szkoły wieczorowe kończy co roku 350 tys. młodzieży, a prócz tego istnieją w tym kraju szkoły dokształcające młodzież do lat 18 oraz szkoły zawodowe.

Czy można się dziwić, że na tak szerokiej bazie rozwinął się wybitny ruch Uniwersytetów Ludowych, wyrażający się w istnieniu 58 placówek, z których rocznie wychodzi 7 000 uczniów? My, żyjący w kraju, który w zakresie założeń postępowych w swoim ustroju znacznie przewyższa Danię, musimy dążyć do takiego upowszechnienia nauki i kultury, by w Uniwersytetach Powszechnych na wspólnej ławie i w koleżeńskim zespole mogli zasiąść robotnik, chłop i pracownik umysłowy, dla wspólnego studiowania problemów naszego społecznego życia, dyskusowania nad nimi i wspólnego formułowania wniosków dotyczących rozwoju i postępu kraju, a następnie przenoszenia ich do najdalszych środków do realizacji. Stanie się to jednak tylko wtedy, gdy nastąpi wyrównanie w przygotowaniu do życia, a różnice w wykształceniu nie będą urastały do przesady bez kresu!

WŁADYSŁAWA HOSZOWSKA



Dojeżdżająca do szkół młodzież nie nudzi się na stacji węzłowej w Fosowskich (woj. opolskie) oczekując na swój pociąg. W jasnej świetlicy dworcowej może przygotowywać się do lekcji lub wolny czas wykorzystać na rozrywkę kulturalną.

Foto Cz. Górski

O świeckość zakładów kształcenia nauczycieli

OKRES odnowy w Polsce rozpoczął się, ale należy w umysłach szeroki rzesz obywateli ugruntowywać przekonanie, że mimo pozorów odnowa ta w żadnej dziedzinie naszego życia społecznego nie oznacza powrotu ani odwrotu. Przeciwnie — jest to okres, którego głównym celem jest spowodowanie w całym narodzie umocnienia woli zbudowania socjalizmu. Świadczy o tym dobitne wypowiedzi członków nowego kierownictwa Partii i Rządu.

Jest to jednak proces dość skomplikowany na odcinku szkoły i wychowania. Nie dlatego, że w programie nauki poszczególnych przedmiotów są jakieś duże zmiany. To nie może niepokoić nauczycieli.

Chodzi mi szczególnie o rzecz wyjątkowej wagi — o tzw. ideał wychowawczy. Można śmiało powiedzieć, że na przestrzeni dwunastolecia niewiele zdołano zrobić w zakresie ukształtowania wyraźnego i pełnego ideału wychowawczego epoki, mimo że programy nauki, instrukcje ministerialne, niektóre wydawnictwa i artykuły w prasie próbowały zarysować kontury ideału wychowawczego, który miał przyswiecać nowej szkole. Przede wszystkim szkoła miała wychować obywatela o mocnych podstawach naukowego poglądu na świat, budowanego w oparciu o filozoficzne założenia marksistowskiego materializmu.

Jest rzeczą jasną, że realizacja postulatów wychowania w duchu naukowego poglądu na świat nie traci dziś nic ze swej aktualności, a nawet musi się stać w obecnej chwili przedmiotem jeszcze większej troski szkoły i władz oświatowych Polski Ludowej niż w okresie minionym. Jest to najzupełniej zrozumiałe z uwagi na zwiększenie możliwości oddziaływania kleru na szkołę i jej życie wewnętrzne. Szkoła jednak musi wypełniać swe podstawowe zadanie, musi być oparta na poszanowaniu prawdy i rzetelnej wiedzy, musi się stać kuznią umysłów i charakterów młodego pokolenia (z odczytu Frontu Jedności Narodu). Szkoła — to instytucja, której głównym zadaniem jest włączenie młodych umysłów w krąg naukowego tłumaczenia zjawisk, stanowiących dorobek narodu i ludzkości. Dokonać tego zadania ma nauczyciel, gdyż służy on nauce i jej upowszechnianiu, jest żywym czynnikiem jej rozwoju.

Trzeba więc przede wszystkim ułatwić szerokiej rzeszy nauczycielstwa zdobyć i umocnienie właściwej dla naszego zawodu postawy światopoglądowej w oparciu o rzetelną wiedzę zarówno o świecie, jak i o społeczeństwie.

Nauczyciel — działający na przełomie epok (kapitalizmu i socjalizmu) — to nie człowiek, którego jedynym zadaniem jest sprzedać swą wiedzę wyniesioną z własnych studiów, lecz przede wszystkim szermierz walki o nowego człowieka, którego lepiej niż inni ludzie powinien dostrzegać w wychowywanym przez siebie młodym pokoleniu. Oczywiście — to lepsze, dalekosiejsze widzenie uzyskał

można tylko przez wolne od wszelkich dogmatycznych ograniczeń wykształcenie.

Dziś trzeba sobie jasno powiedzieć: szkoła nie spełni swego zadania, jeśli państwo budujące socjalizm nie zapewni tejże szkole nauczycieli posiadających prawdziwie świeckie wykształcenie i wychowanie. Dlatego w związku z dopuszczeniem lekcji religii do szkół konieczne staje się wypunktowanie i mocne podkreślenie grubego nieporozumienia, jakim jest w tym względzie jednakowe potraktowanie zakładów kształcenia nauczycieli w stosunku do wszystkich innych szkół.

Sprawa wychowania nauczyciela dla szkoły w zasadzie świeckiej, bo taka ona ma być według wyraźnych oświadczeń Ministra Oświaty, wymaga odrębnego potraktowania i dźwięć się należy, że nawet zakładom tego typu, jak licea pedagogiczne, nie przysługują te prawa do ideowo-swiatopoglądowej niezależności od nienaukowych interpretacji wierzeń.

Nie jest przecież tajemnicą, że istnieją w Polsce — i istniały w okresie dwunastolecia — seminaria duchowne przygotowujące kadrę księży. Seminaria te korzystają z całkowicie odmiennie pomyślanego programu naukowego i jeszcze bardziej specyficznej atmosfery wychowawczej. I nikomu nie przychodzi do myśli, by proces kształtowania osobowości młodych księży zniekształcać wprowadzeniem do seminarium duchownego wykładów, np. myśli wolnej czy czegoś w tym rodzaju, chociażby w postaci przedmiotu nadobowiązkowego. I jest to zupełnie zrozumiałe i uzasadnione, że Kościół chce zapewnić sobie możliwość „czystej” z punktu widzenia teologii i interesów związku religijnego kształcenie umysłów i urabianie dusz przyszłych kapłanów.

Dlatego więc państwo — dodając trzeba dla podkreślenia oryginalności sytuacji — ludowe, wyraste na gruncie ideologii marksistowskiej, nie zajmuje analogicznego stanowiska w sprawie kształcenia kadr przyszłych nauczycieli? Czyż nie jest rzeczą jasną, że zadaniem nauczyciela, którego wychowujemy w zakładach k. n., będzie służba nauce i jej upowszechnianiu, tak jak jest rzeczą jasną, że zadaniem księdza, którego wychowuje seminarium duchowne, będzie służba wierze i jej umacnianiu?

Czemu mimo tej oczywistości dopuszczają się powstawanie okoliczności sprzyjających wywołaniu komplikacji w polowaniu na zjawiskach przyrodniczych i społecznych w psychice przyszłego świecy wiedzy — dodajmy — wiedzy najzupełniej świeckiej i dalekiej od fideistycznych naleciałości.

Zarówno strona prawna, jak i polityczna tego problemu jest całkowicie inna niż sprawa nauczania religii w szkołach podstawowych, a nawet średnich ogólnokształcących i zawodowych różnego typu.

Sprawa ta nie wytrzymałaby krytyki nawet najbardziej beztroskiej. Jeśli wprowadzenie „elementów fideizmu” (nie ludzmy się tym zwodniczym charakterem „przedmiotu nadobowiązkowego”) do zakładów kształcenia nauczycieli jest po prostu tylko przeoczeniem, należy je jak najszybciej naprawić.

Takie będą szkoły, jacy będą nauczyciele. Niech nikt nie próbuje powoływać się na to, że przecież w pierwszych latach po wyzwoleniu w zakładach k. n. była religia. Poprawiamy błędy przeszłości. Czyż teraz po VIII Plenum, wracając w okres racjonalnej budowy socjalizmu w Polsce, chłubić się będziemy tylko likwidowaniem błędów „stalinizmu” — przypominając, że mocno jeszcze oddziałują wpływy sięgające okresu endokochadekiej ideologii i sanacyjnej „tolerancji”? Czyż mamy zapomnieć, z jakim trudem i wśród jakich sztych wyrabował sobie drogę do prawa samodzielnego i niezależnego myślenia nauczyciel polski, nauczyciel ludowy?... Czyż dziś miał dać kandydatom na nauczycieli wolnej, ludowej Polski jasny, nieskrępowany, budowany na prawdach naukowych pogląd na świat, na życie, na ludzkość i jej dzieje, na dziecko i jego psychikę, nie będzie zawstydzającą niekonsekwencją podsuwanie im treści ze świata „ksiąg świętych”?

Na szpaltach „Głosu Nauczycielskiego” wiele się pisało ostatnio o systemie kształcenia nauczycieli. Liczy się lata studiów, dodaje i odejmuje, jakby w istocie to było rzeczą najważniejszą. Z góry trzeba założyć, że im dłuższe studia będzie miał za sobą nauczyciel, tym więcej jest szans, że wyniesie z nich właściwą postawę. Za mało się jednak mówi i pisze o tym, że program i duch zakładów kształcenia nauczycieli musi być najzupełniej świecki i wolny od wszelkich powiązań z tym, co nie jest nauką albo jest nawet jej zaprzeczeniem.

Nie jest to jedyna cecha, którą powinny się wyróżniać szkoły kształcące przyszłe kadry nauczycielskie od innych szkół. Ale jest to jedna z pierwszych cech warunkujących pomyślny przebieg studiów pedagogicznych.

Czy usuwając przegrzania minionej okresu musimy dopuszczać do przegrzania drugą stronę?

ANATOL JAMIŃSKI

Jelenia Góra

Stefania Sempołowska

W DNIU 3 km. w 13 rocznicę śmierci Stefani Sempołowskiej odbyło się na Cmentarzu Powązkowskim odsłonięcie tablicy pamiątkowej na grobie jednej z najpiękniejszych postaci w postępowym ruchu społeczno-oświatowym — autorki „Na ratunek”, redaktorki dwutygodnika dla dzieci i wychowawców „W Słońcu”.

Związek Nauczycielstwa Polskiego szczeni się tym, że Stefania Sempołowska była przez całe życie wiernym jego przyjacielem, brała czynny i wybitny udział w pracach Związku, reprezentując najbardziej postępowe, humanistyczne i twórcze tendencje.

Dla całego nauczycielstwa Stefania Sempołowska była i pozostała wzorem ofiarnej i światłej nauczycielki, działaczki oświatowej i społecznej.

W odsłonięciu tablicy ku Jej czci wzięli udział: rodzina Zmarłej, Jej przyjaciele b. członkowie



SDKPiL i KPP, przedstawiciele Zarządu Głównego i Okręgu Stołecznego ZNP, uczniowie i uczniowie Stefani Sempołowskiej, b. więźniowie, działacze robotniczy i przedstawiciele młodzieży studenckiej.

W OKRESIE wzmocnionych wysiłków dla naprawy naszego szkolnictwa analizujemy błędy popełnione w poprzednich latach. Braków i niedomagań można wyliczyć wiele, a przyczyn ich są różnorodne. Jedną z najpoważniejszych przyczyn słabości naszych szkół jest ich psychologiczne logizowanie. Można to stwierdzić, obserwując codzienną pracę dydaktyczno-wychowawczą. Nauczyciele, zwłaszcza młodzi, nieprzygotowani dostatecznie, nie posiadający wykształcenia w zakresie psychologii, nie liczą się z podstawowymi prawami psychologii zarówno w pracy z całą klasą, jak i poszczególnymi uczniami. Przeciążone programy, zbyt trudny materiał nauczania, zwłaszcza w niektórych klasach, świadczą również o tym, że nie uwzględniono możliwości dzieci w poszczególnych latach rozwoju.

Wielkim uproszczeniem byłoby przypuszczenie, że najważniejszym i pierwszym planowym zadaniem psychologów jest pomoc i wskazania, dotyczące postępowania z indywidualnymi uczniami. Nie przewyższają również trudności jedynie przez zapewnienie lepszego psychologicznego przygotowania nauczycieli.

Jednakże problem jest znacznie szerszy. Chodzi o naprawdę szeroko zakrocone współdziałanie pedagogów i psychologów w pracy nad reorganizacją całego systemu szkolnego: jego ustroju, programów, podręczników, metod nauczania i wychowania, a nawet w zakresie szczegółowych spraw organizacyjnych.

Przy tym niezmiennie ważne jest, by uświadomić sobie, co należy i czego można od psychologów oczekiwać, jakie sprawy wymagają przede wszystkim psychologicznego nasświetlenia, a co jest raczej uzależnione od innych czynników. Trzeba pamiętać, że psychologia nie jest nauką normatywną, nie jest jej zadaniem wyznaczanie celów wychowania i nauczania, może ona jedynie wypowiedzieć się na temat możliwości realizowania danych celów w określonym okresie rozwoju dziecka, może wskazać, z jakimi osiągnięciami w zakresie rozwoju psychicznego wiąże się przyswojenie określonego materiału programowego, jakie warunki muszą być zapewnione, aby zamierzony cel zrealizować. Może ponadto wskazać trudności, które mogą wystąpić, i wyjaśnić, z jakimi prawami psycholo-

Rozwój psychiczny a zagadnienie ustroju szkolnego

ALINA SZEMINSKA

gicznymi trzeba się liczyć, aby trudności pokonać, a może nawet ich uniknąć.

Jednocześnie musimy sobie zdawać sprawę, że zagadnienia te są niezmiennie złożone. Stawiamy słuszny postulat kożności liczenia się z prawami różnicowości psychicznej przy rozwiązywaniu problemów pedagogicznych. A przecież wiemy, że właśnie rozwój psychiczny jest w dużej mierze, chociaż nie wyłącznie, nieuwarunkowany przez wychowanie. Nieuwarunkowany przez dydaktyczną zależność odocenia te dydaktycznej zależności między rozwojem psychicznym a warunkami wychowania prowadzi do błędów, znanych w przeszłości jako krancowy padocentryzm, podobnie jak nie liczenie się z prawami rozwoju psychicznego prowadzi do woluntaryzmu pedagogicznego. Dlatego trzeba, aby w naszych obecnych rozważaniach zachować właściwą proporcję między tym, co może stanowić psychologiczną podstawę reformy systemu szkolnego, a innymi czynnikami, z którymi w nieminiejszym stopniu liczyć się trzeba.

Odpowiedź na pytanie dotyczące psychologicznych podstaw ustroju szkolnego nie jest łatwa. W ustroju szkolnym ważnymi i dotąd, nawet w skali światowej, nie rozstrzygniętymi definitywnie (wskazując na to dyskusję) sprawami są w szczególności następujące:

1. W jakim wieku powinno się rozpoczynać naukę w szkole.
2. Jakiej powinny być kolejne szczeble (cykle) nauczania i w jakim wieku dziecko powinno przechodzić na wyższe szczeble.
3. Kiedy powinna zaczynać się specjalizacja w nauczaniu, a więc jaka powinna być górna granica powszechnego nauczania ogólnokształcącego.
4. Odpowiedzi na te bardzo złożone pytania z pewnością nie może dać sama psychologia. Wszak ustroj szkoły jest wypadkową wielu czynników i dlatego rozwiązanie każdego z wyżej wymienionych problemów musi być oparte na wszechstronnej analizie zarówno praw rozwojowych, jak i czynników pozapsy-

chologicznych: potrzeb społecznych, warunków ekonomiczno-gospodarczych kraju, możliwości kadrowych oraz wymagań od strony treści nauk, objętych programem nauczania. Stosunek między tymi wieloma czynnikami jest zmienny, nieraz zachodzą między nimi sprzeczności. Dlatego wskazane jest kolejno rozważyć wnioski, nasuwające się z analizy problematyki ustroju szkolnego z różnych punktów widzenia, ażeby na tej podstawie dojść do prawidłowej syntezy i na niej oprzeć projekt ewentualnej reformy. Spróbujmy rozważyć, jakie wskazania wynikają dla ustroju szkolnego z nowoczesnej nauki o rozwoju psychicznym.

Od razu na wstępie stajemy wobec dylematu — czy w procesie rozwoju dziecka zaobserwować wyraźne zmiany w psychice, uzasadniające podział rozwoju na wyodrębnione stadia (fazy), czy tym stadiom mają odpowiadać kolejne szczeble w systemie szkolnym (cezyry) — czy też psychika rozwija się w sposób tak stopniowy, że ustalanie odrębnych faz byłoby sztucznym podziałem tej ciągłości, a wobec tego cezyry ustroju szkolnego należałyby wyłącznie od czynników pozapsychologicznych, a może nawet właśnie owe cezyry, wprowadzające zmiany w warunkach wychowania powodują zmiany w strukturze osobowości?

Wystarczy przestudiować różne systemy podziałów na stadia rozwojowe, żeby zorientować się, że podział ten bynajmniej nie jest jednolity. W pewnej mierze różnice te mogą wynikać z różnic w warunkach społecznych i psychologicznych dzieci, których rozwój obserwowali różni psychologowie. Ponieważ jednak nawet systemy podziału psychologów tej samej narodowości opierające się na badaniach dzieci z tego samego środowiska różnią się między sobą, jest bardziej prawdopodobne, że zasadniczą rolę odgrywa koncepcja teoretyczna poszczególnych autorów, którzy rozpatrują rozwój psychiczny z innego punktu widzenia.

tak np. psychoanalizy, przyznając pomiedzy znaczenie pierwszorzędne, analizują rozwój pod tym kątem i na tej podstawie ustalili jako główne kryterium podziału rozwojowych ujawnianie się określonych popędów oraz zmian w sposobie pokonywania konfliktów emocjonalnych, związanych z grą popędów.

Niektórzy psychologowie (przeważnie w Ameryce) zestawiają rejestr charakterystycznych właściwości dla każdego wieku. Inni doszukują się pewnych cech dominujących, stanowiących specyfikę poszczególnych stadiów (większość psychologów francuskich). Inni jeszcze, uznając za podstawę wpływów wychowania, podporządkowują stadia rozwoju psychicznego zmianom wynikającym z istniejącego systemu szkolnego (psychologowie radzieccy).

Zależnie od tego, jakim czynnikiem przypisują psychologowie większe znaczenie dla rozwoju, stosują inne kryteria podziału, stąd i inne stadia. Rozbieżności te ujawniały się szczególnie ostro na konferencji naukowej psychologów w Genewie, latem 1934 r. Jeden z referentów dokonał analizy 18 wielkich systemów podziału na stadia rozwoju psychicznego w ujęciu autorów europejskich i amerykańskich, przyłączając francuskich i szwajcarskich psychologów, których koncepcje były referowane na Zjeździe. Stwierdził, że w tych systemach, obejmujących lata od 0—24 każdy rok bywa wymieniany jako dolna lub górna granica jakiegoś stadium. Nadmieniamy, że większość psychologów opiera swój system na bogatym materiale faktycznym, który jednak, ze względu na odmienną metod badawczych, nie zawsze jest porównywalny.

Pomimo to różnorodności, pewne lata są częściej od innych wymieniane jako momenty przejściowe. Są to lata: pierwszy rok życia, 3 lata — 7 lat, 12 lat — 14 lat i 18 lat.

Znamienne jest, że najwięcej zgodności spotykamy w odniesieniu do pierwszych trzech lat życia, i to zarówno w określaniu stadiów bardziej szczegółowych,

jak i ich charakterystyki. Wynika to między innymi ze specyfiki metodologicznych badań. Rozwój psychiczny dzieci najmłodszych oparty jest na ogół na podstawie kilkunastu, ciaglej obserwacji tych samych dzieci (tak zwane badania w przekroju podłużnym), podczas gdy w odniesieniu do wieku szkolnego i dwoastania mamy raczej do czynienia z wnioskami opartymi na porównaniu wyników grup dzieci w różnym wieku (badania w przekroju poprzecznym), co nie pozwala na śledzenie procesu rozwoju tego samego dziecka.

Ale ponadto, trudność dokładnego zakreslenia granic stadiów rozwojowych w wieku starszym może wynikać również ze specyfiki samego rozwoju w dalszych latach. Im bowiem dziecko młodsze, tym większa jest zależność rozwoju od zmian organizacyjnych, które na ogół są bardziej regularne. Natomiast w dalszych latach w rozwoju psychicznym odgrywa coraz większą rolę czynniki społeczne, wychowanie, własne doświadczenia dziecka. Czynniki te są znacznie mniej stałe (różne w różnych ustrójach społecznych, w różnych środowiskach), stąd większe wahania w granicach stadiów w starszych latach. Psycholog francuski Debesse wywodzi nawet tezę, wg której rozwój u młodego dziecka przebiegałby poprzez krótkie, wyraźnie określone w czasie stadia ogólne, które wraz z wiekiem dziecka stawałyby się coraz mniej wyraźne i przechodziłyby w wieki młodzieńcze (adolescencji) i indywidualne formy rozwoju. Jedynie w okresie dojrzewania płciowego, w którym dojrzewanie biologiczne zaczyna znów — wg Debessa — odgrywać ważną rolę, można uchwycić określone zmiany związane z wiekiem.

Ze względu na problematykę dotyczącą ustroju szkolnego rozpatrzmy bliżej, co oznaczają wymienione przez różnych autorów owe lata graniczne w okresie lat 6 do 18.

Spotykamy się z dwoma odmiennymi stanowiskami w odniesieniu do tego rozwoju psychologicznego. Jedną grupę psychologów mówi o rozwoju całej osobowości. Przypuszczają oni, że dolna granica każdego stadium — to okres przemowowy, w którym następuje zasadnicza reorganizacja (niektórzy mówią się o me-

(Dalszy ciąg na str. 2)

Uniezależnić Komisje Dyscyplinarne

USTAWODAWCA polski ustawą z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli przekazał im możliwość przenoszenia nauczycieli „dla dobra szkoły” i skłonił ostatecznie z corocznymi masowymi ich wędrowkami. Skutki „dla dobra szkoły” w dostatecznej mierze odczuło społeczeństwo, uczniowie, a przede wszystkim nauczycielstwo.

Doprowadzono do tego, że obecnie trzeba przeprowadzać rehabilitację, by chociaż częściowo wytrwać i naprawić krzywdy wyrządzone nauczycielstwu. Niewątpliwie, przyszły historyk dzieł szkolnictwa znajdzie w protokołach komisji rehabilitacyjnych bogaty materiał dla oceny skutków przenoszeń służbowych „dla dobra szkoły” w ostatnim 6-leciu.

W świetle przepisów art. 35, ust. 3 ustawy z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli — istnieje tylko jedna możliwość przeniesienia służbowego nauczyciela do innej miejscowości i jedna możliwość zwolnienia nauczyciela z zawodu nauczycielskiego wbrew jego woli, i to tylko na mocy prawomocnego orzeczenia komisji dyscyplinarnej.

Administracja szkolna utraciła prawo przenoszenia nauczycieli bez ich zgody, utraciła również prawo zwalniania nauczycieli mianowanych. Ustawodawca pozostawił jej jedynie prawo wymierzania kar lagodnych — to jest kar porządkowych — upomnienia ustnego i upomnienia na piśmie.

Wymiar dotkliwych kar — kar dyscyplinarnych — ustawodawca wyrwał spod kompetencji administracji szkolnej i przekazał osobnemu ciału kolegialnemu — komisjom dyscyplinarnym, które będą wymierzały kary po przeprowadzeniu postępowania dyscyplinarnego.

Ustawodawca nałożył na Radę Ministrów obowiązek wydania w drodze rozporządzenia przepisów dotyczących trybu postępowania dyscyplinarnego, warunków zatercia kar wymierzonych i organizacji komisji dyscyplinarnych.

Dobrze zorganizowane i sprawnie działające komisje dyscyplinarne odegrały ważną rolę w życiu nauczycielstwa i szkolnictwa. Kol. B. Kokoszkiński w artykule „Wydac nowe przepisy” („Głos Nauczycielski” Nr 4 z 1957 r.) pisał: „Jak wykazała dotychczasowa praktyka, przynajmniej połowa wniosków stawianych w sprawie nauczycieli w komisjach dyscyplinarnych przez przedstawicieli władzy dotychczas punktu 4 art. 35, który brzmi: „nagana z przeniesieniem do innej szkoły” — więc przeniesienie służbowe do którejś z szkół na terenie całego kraju”.

Z uwagi na rolę i doniosłość

znaczenie komisji dyscyplinarnych, które w wielu wypadkach będą decydowały o losie poszczególnych nauczycieli, szeroki ogół nauczycielstwa powinien wypowiedzieć się w sprawie organizacji, zupełnej niezależności tych komisji od administracji szkolnej i działalności tych komisji.

Jeśli komisje dyscyplinarne mają spełnić należycie swoją rolę i zadanie, muszą one być rzeczywiście niezależne nie tylko od administracji szkolnej, lecz również i od wpływów politycznych. Nie wolno nam w interesie nauczycielstwa i szkolnictwa zadowolić się półśrodkami — pozostawić ich niezależności.

Zadamy dla komisji dyscyplinarnych takiej samej niezależności, jak żąda tego społeczeństwo i świat prawniczy dla sądownictwa.

Jedyną niezależność, możliwą nadal dającą, zapewni komisjom dyscyplinarnym niezależność i obiektywną ocenę wykroczeń lub występów służbowych nauczycieli, przedłożonych dowodów winy oraz zapewni wymiar słusznej i sprawiedliwej kary dyscyplinarnej.

Tylko w takich warunkach zdołają one spełnić swe zadanie i pozyskać zaufanie ogółu nauczycielstwa.

Nasuwa się więc pytanie —

gdzie jest miejsce dla komisji dyscyplinarnych?

Odpowiedź jest tylko jedna — przy związku zawodowym. Skoro ustawodawca art. 1 ustawy z dnia 1 lipca 1949 r. o związkach zawodowych zapewnił robotnikom i pracownikom umysłowym między innymi również „najwyższy udział w sprawowaniu władzy ludowej” — przyszłe rozporządzenie Rady Ministrów o komisjach dyscyplinarnych i postępowaniu dyscyplinarnym przeciwko nauczycielom winno właśnie uwzględnić i zapewnić proklamowaną zasadę „sprawowania władzy ludowej” także masom nauczycielskim przez własny, niezależny „sąd zawodowy”, działający przy związku zawodowym, umożliwiał czuwanie nad etyką zawodową i czystością szeregów nauczycielskich analogicznie, jak to miało miejsce w zawodzie lekarskim i adwokackim, gdy przy ich reprezentacji zawodowej: Izbach lekarskich i adwokackich, istniały komisje dyscyplinarne, decydujące o prawie wykonywania praktyki zawodowej.

Zawód nauczycielski z uwagi na swą ważną funkcję społeczną w pełni zasługuje na tego rodzaju samorząd, który, nie ulegając wątpliwości, nie będzie żadnym eksperimencem i w pełni „zda egzamin”. Rozwiązanie problemu komisji dyscyplinarnych w ten sposób przyczyni się w dużej mierze do podniesienia autorytetu nauczycielstwa, o co obecnie szczególnie walczymy.

Zatem — okręgowa komisja dyscyplinarna jako I instancja winna powstać i działać przy zarządach okręgowych Związków Nauczycielstwa Polskiego, zaś odwoławcza komisja dyscyplinarna jako II instancja — przy Zarządzie Głównym.

Prawomocne orzeczenia tych komisji powinny wykonywać władze szkolne. Członkowie okręgowej komisji dyscyplinarnej powinni się wybierać na zjeździe delegatów okręgu, natomiast członków odwoławczej komisji dyscyplinarnej — na zjeździe delegatów ZNP, na okres kadencji zarządów.

Każdorazowy prezes zarządu okręgu i Zarządu Głównego winien zwołać wybranych członków komisji dyscyplinarnych dla dokonania wyboru przewodniczącego i 3 zastępców. Wybór przewodniczącego i zastępców winien nastąpić zwykłą większością głosów. Na tych zgromadzeniach powinna się skończyć ingerencja Związku w sprawy komisji dyscyplinarnych. Pomieszczenia, materiały biurowe oraz obsługę kancelaryjną powinny dostarczyć właściwe zarządy ZNP, zaś opłaty pocztowe i koszty postępowania pokrywać władze szkolne z budżetu państwa.

Komisje dyscyplinarne nie mogą opierać swej działalności na elementach pracy społecznej, jak to się dotychczas działo. Skoro otrzymują określone zadania do wykonania, muszą otrzymać również środki, a więc etat sekretarza.

Etat sekretarza musi być odpłacany z budżetu państwa. Zadaniem sekretarza byłoby wykonywanie wszelkich czynności związanych z działaniem komisji dyscyplinarnych. Pod względem służbowym winien on podlegać jedynie przewodniczącemu komisji.

W działalności swej komisje dyscyplinarne winny opierać się na przepisach szczególnych i odpowiednich przepisach kodeksu postępowania karnego.

Ponieważ dotychczasowa praktyka nastroczała dużo trudności w sprowadzaniu świadków, przeto do rozporządzenia o komisjach dyscyplinarnych i postępowaniu dyscyplinarnym przeciwko nauczycielom należy wprowadzić rygory w stosunku do świadków odmawiających stawienia się na rozprawę przed komisją, analogicznie jak w kodeksie postępowania karnego w stosunku do świadków wyzywanych przez sądy, nie wyliczając możliwości przymusowego doprowadzenia świadka.

Rozprawy przed komisjami dyscyplinarnymi powinny być w zasadzie jawne. Jedynie w wyjątkowych wypadkach, zależnie od uznania kompletu orzekającego, przewodniczący powinien otrzymać uprawnienie zarządzenia rozprawy przy drzwiach zamkniętych w sali lub w części. Zyskałby na

tym autorytet komisji dyscyplinarnych.

Osobnego omówienia wymaga rola i zadania rzecznika dyscyplinarnego. Rzecznika dyscyplinarnego należałoby opłacać z etatu państwowego. Pod względem służbowym rzecznik dyscyplinarny okręgu powinien być podporządkowany rzecznikowi przy ZG ZNP.

Rzecznika dyscyplinarnego okręgu należy wyposażać w uprawnienia wszczynania postępowania z własnej inicjatywy, na polecenie rzecznika przy Zarządzie Głównym, bądź też na wniosek władz szkolnych.

Władzom szkolnym należy pozostawić możliwość przeprowadzenia wstępnych badań spraw, przesyłania wyników wstępnych badań sprawy rzecznikowi dyscyplinarnemu przy Zarządzie okręgu ZNP, a nadto nałożyć obowiązek prowadzenia dochodzenia w wypadku wdrożenia postępowania dyscyplinarnego przez rzecznika. Rzecznik musiałby być uprawniony do umorzenia sprawy w zależności od dostarczonego materiału dowodowego. Zarządy okręgowe i ZG ZNP powinny dostarczyć pomieszczenia biurowe, materiały piśmienne, opłaty pocztowe i wykonywać czynności kancelaryjne.

Okręgowe rzeczniki dyscyplinarnego winni powoływać zarząd okręgu spośród nauczycieli mających dodatkowe przygotowanie prawnicze lub doświadczenie administracyjne. Rzecznika dyscyplinarnego przy Zarządzie Głównym winni powoływać Zarząd Główny. Jeden i drugi rzecznik dyscyplinarny winni być czynni przez okres statutowej kadencji zarządów.

Tak pojęta organizacja komisji dyscyplinarnych mogłaby być orzecznictwem wszystkich nauczycieli różnych resortów. Koszty administracyjne — bo tylko i etat rzecznika i 1 etat sekretarza — byłoby stosunkowo niewielkie.

Bezstronne orzecznictwo, niezależny wymiar kar, jednolitość dla wszystkich kategorii szkół byłby zapewne, zasada samorządu zawodowego zachowania. Współdziałanie władz szkolnych i ZNP zgodnie z wolą ustawodawcy wyrażoną w art. 47 ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli byłoby wykonywane.

Nauczycielstwo chce i będzie umiało udowodnić, że potrafi czuwać nad przestrzeganiem etyki zawodowej i wysokim poziomem moralnym i autorytetem zawodowym swych szeregów.

Od Zarządu Głównego demandy się realizacji omówionych zasad.

Koleżanki i Kolegowie zapraszamy do wypowiedziania się w tej sprawie na łamach „Głosu Nauczycielskiego”.

JOTEF

Rozwój psychiczny a zagadnienie ustroju szkolnego

(Dalszy ciąg ze str. 1.)

Wieksość psychologów, mając na względzie ustalenie się cech osobowości i wstąpienie w społeczeństwo dorosłych, wytycza jako górny granicę również wiek lat 18. W tym okresie następuje na ogół stabilizacja i przezwyciężenie sprzeczności charakterystycznych dla okresu pubertalnego. Psychiatria dziecięca Georges Heuyer podkreśla wielką wagę okresu między 13 a 18 rokiem. Uważa on, że w tym okresie utrwala się w psychice to, co dotąd jest chwilowe i zmienne, twierdził nawet, że tendencje (cechy osobowości), które ujawniają się w tym czasie i dominują pod koniec tego okresu rzadko ulegają radykalnym zmianom w późniejszych latach. Nasi psychologowie (Stefan Szuman, Stefan Bailej) wyróżniają również zasadnicze fazy rozwoju psychicznego, próbując ująć w ich charakterystyce całą osobowość. Nie omawiamy tu szczegółowo ich koncepcji, bo są one na ogół znane polskim czytelnikom.

Druga grupa psychologów stoi na stanowisku, że w obecnym stanie wiedzy psychologicznej nie mamy dostatecznych danych faktycznych, które by pozwalały na ustalenie ogólnych stadiów rozwoju. Nie mamy dostatecznych podstaw do twierdzenia, że w tych samych okresach zachodzą jakies zasadnicze zmiany zarówno w rozwoju cech charakteru, w sferze uczuciowej, intelektualnej i postawie społecznej.

Psychologowie ci nie wykluczają istnienia ściślejszej zależności między różnymi stronami osobowości, jednak obowiązująco przeprowadzają na podstawie dotychczasowych wyników badań tak daleko idących uogólnień, prowadzących do określania momentów, w których cała osobowość się przekształca. Twierdzą natomiast, że niektóre dziedziny psychicznego rozwoju są bardziej dokładnie zbadane i w odniesieniu do nich możemy wytyczać szczególne stadia. Do nich należy psycholog szwajcarski Jean Piaget. Podważa on możliwość ustalania stadiów rozwojowych, ogarniających dynamikę całej osobowości. Przestrzega przed zbyt ryzykownymi uogólnieniami, do którego dotychczasowe wyniki badań nie uprawniają jeszcze psychologów. Jedyna droga, według niego, to szczegółowe badania dotyczące rozwoju poszczególnych procesów psychicznych, przede wszystkim metodą badań w przekrojach podłużnych (obserwacja ciągła tych samych dzieci), co pozwoli na ustalenie ewentualnej współzależności tych funkcji w procesie rozwoju. Jak dotąd, nie wiemy, jakie zachodzą zależności między np. rozwojem intelektualnym, uczuciowym i społecznym, w jakiej mierze niektóre funkcje rozwijają się równolegle lub się wyprzedzają.

Własne badania Piageta dotyczą przede wszystkim rozwoju procesów myślenia. Ponieważ słusznie stawiamy, jako jeden z naczelnych celów wychowania — rozwój samodzielnego myślenia, warto się zastanowić nad wynikami jego badań i rozważyć, czy nie prowadzą one do praktycznych wskazań dla budowy ustroju szkolnego.

Na podstawie długoletnich badań, prowadzonych z dużym zespołem współpracowników, dochodzi Piaget do wniosku, że w toku rozwoju myślenia dziecka przeobraża się w sposób zasadniczy. Analizuje on rozwój od prostych reakcji odruchowych niemowlęcia aż do najwyższego stadium myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, które osiąga młodzież w wieku lat 15, a którego pierwsze przejawy dała się zaobserwować w wieku lat 11, 12. Do tego najwyższego stadium dochodzi

dziecko stopniowo. Piaget opisuje szczegółowo te drogi, dzieląc je na kolejne stadia. Wymienia tu tylko stadia interesujące nas szczególnie z punktu widzenia ustroju szkolnego, pomijając rozwój w wieku najmłodszym.

Wg Piageta dziecko w wieku od 2, 3 lat do 6, 7 znajduje się w stadium myślenia opartego o bezpośrednie spostrzeżenia i manipulacje. (Nie podaje tu stadiów bardziej szczegółowych, które Piaget wymienia, dzieląc ten okres na kilka stadiów podrzędnych). Charakterystyczne dla tego wieku jest, że na ogół przede wszystkim dziecko działa, myśla nie wyprowadza swych czynności, a przeciwnie, wypowiada się ex post. Interpretacja zjawisk, z którymi się styka dziecko w tym okresie, jest subiektywna, jednostronna (z własnego punktu widzenia). Dziecko nie zestawia kolejnych obserwacji (konstatacji) w jedną całość, nie konfrontuje swych mniemań z rzeczywistością obiektywną.

Z jednej strony dziecko mieszka to, co jest dane obiektywnie, z tym, co sobie subiektywnie wyobraża — dlatego Piaget mówi o tym stadium, że jest ono okresem **wyobrażeń** (imaginatywnych). Ta

cecha myślenia wiąże się z zabawami dziecięcymi, w toku których dziecko w swej fantazji przekształca rzeczywistość.

Z drugiej strony, dziecko w tym czasie nie potrafi oderwać się od materiału spostrzeżeniowego i dlatego nie jest jeszcze zdolne do uogólnień, koniecznych dla rozumienia takich pojęć jak np. liczba itp.

Następne z kolei stadium rozpoczyna się wg Piageta około 6 roku życia i trwa do około 11 lat. Jest to stadium tzw. **operacji konkretnych**, które polegają (w ujęciu Piageta) na grupowaniu przedmiotów wg takich struktur, jak klasa, stosunki przestrzenne, proste pojęcia liczby. Dziecko jest w tym okresie zdolne do prostych operacji logicznych (klasyfikacji, ustalania stosunków zależności, szeregowania itp.), wówczas gdy może odwołać się do spostrzeżeń lub wyobrażeń przedmiotów czy efektywnie wykonanych czynności. Może jednak wykonać te operacje kolejno, a nie potrafi jeszcze zastosować całego systemu operacji jednocześnie, co jest konieczne dla rozwiązania problemów bardziej złożonych.

Z punktu widzenia logiki Piaget uważa, że dziecko zdolne jest w tym stadium do **operacji wewnętrzno-zdaniowych**, a nie może jeszcze wykonać operacji międzyzdaniowych, które występują dopiero w okresie następnym stadium myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego. Wówczas występuje już nie tylko grupowanie przedmiotów i zestawianie prostych pojęć, ale wiązanie prostych sądów, rozpatrywanie kombinacji sądów pod kątem ich prawdziwości i wyprowadzanie z tych kombinacji nowych, bardziej ogólnych sądów. Jest to, już stadium **operacji formalnych**. Sady dotyczące mogą w tym wieku nie tylko konkretnych przedmiotów czy aktualnych faktów, ale faktów prawdopodobnych. Występuje umiejętność operowania przesłankami werbalnymi hipotezami, które są traktowane jako wytyczne dla dalszych dociekań. Dla uzasadnienia prawdziwości wysnutych hipotez młodzież w wieku około 15 lat umie zastosować właściwą metodę prawidłowej indukcji i eksperymentalnej i dedukcji, umie wykonać jednocześnie cały system operacji, zestawiając sady według praw logiki (prawa rachunku zdań).

ALINA SZEMIŃSKA

(Dokończenie nastąpi)

KSZTAŁCENIE politechniczne stanowi dzisiaj czołowy problem wychowania i nauczania. Rozwój techniki, rewolucja w naukach matematyczno-przyrodniczych, automatyzacja i mechanizacja — stawiają przed teorią wychowania i nauczania szereg zupełnie nowych problemów. Dlatego dalszy rozwój współczesnej teorii wychowania i nauczania jest w dużym stopniu uzależniony od rozwoju teorii kształcenia politechnicznego. Twórcą teorii kształcenia politechnicznego jest Karol Marks.

Otdąd w teorii kultury, w teorii wychowania i w teorii kształcenia przewyższająca została antynomia między tym, co jest humanistyczne, a tym, co techniczne w kulturze społeczeństwa cywilizowanych. Przewyższająca została antynomia między myśleniem ogólnym a myśleniem technicznym. Mowa o przewyższeniu w teorii, w praktyce natomiast antynomii tej dotąd nie przewyższono. Ale pewne fakty obiektywne w polityce gospodarczej, w technice, w nauce zmuszają pedagogikę i praktykę nauczania do przewyższenia tej antynomii.

Współczesna produkcja, nowoczesne zjawiska w gospodarce światowej (zarówno socjalistycznej, jak i kapitalistycznej) nie tylko potwierdzają i uzasadniają obiektywną konieczność narodzin teorii kształcenia politechnicznego, nie tylko potwierdzają, iż jest ona obiektywnym skutkiem wkroczenia techniki na teren pedagogiki i nieprzerwanej ingerencji techniki w podstawowe problemy szkoły od stu lat, ale dowodzą, iż jest ona nieuchronną i nieodwracalną koniecznością teorii wychowania, nauczania i kształcenia w dniach dzisiejszych. Dodajmy: konieczność ta dotyczy nie tylko problemów pedagogicznych państw socjalistycznych, ale także i państw kapitalistycznych, pomimo że teoria nauczania i wychowania owych państw nie używa terminu „kształcenia politechnicznego” i nie powołuje się — jak wiadomo — na Marksa. Szukając uzasadnień dla problemów pedagogicznych, źródeł natchnienia oraz jej genealogii, burżuazyjna pedagogika pozostaje tu pod przemożnym wpływem Kerschensteina i Deweya, pod wpływem sformułowanej przez nich teorii szkoły pracy.

Cele i założenia teorii szkoły pracy nie pokrywają się bynajmniej z celami i założeniami kształcenia politechnicznego. Dlatego w takim razie przypominamy: ja dziś? Dlatego, że w ciągu ostatnich 25 lat metodyka nauczania pracy ręcznej, metodyka nauczania elementów techniki, metodyka nauczania podstaw technologii, psychologia i psychofizjologia pracy ręcznej i maszynownawstwa w szkole ogólnokształcącej państw kapitalistycznych posunęła się bardzo naprzód. Teoria kształcenia politechnicznego nie może abstrahować od tych osiągnięć. Dotyczy one ostatecznie... narzędzi prostych, maszyn i mechanizmów. Dotyczy ostatecznie umiejętności i nawyków w posługiwaniu się nimi. Dotyczy metodyki nauczania pracy wytwórczej.

Konieczność rewizji podstawowych za-

Najpilniejsze zadania w zakresie teorii i praktyki kształcenia politechnicznego

łożeń dotyczących wychowania, nauczania i kształcenia powoduje, że pedagogika państw socjalistycznych zmuszona jest posunąć naprzód teorię kształcenia politechnicznego. Równocześnie z tym teoria pedagogiczna państw kapitalistycznych, z tych samych przyczyn, nawiązuje do teorii szkoły pracy, próbuje ją rozwinąć i także posunąć naprzód, pomijając zresztą fakt przemożnego wpływu np. Marksa na twórczość Deweya i marksistowskiej teorii kształcenia politechnicznego na deweyowską teorię szkoły pracy. Szereg dążeń z zakresu socjologii wychowania państw zachodnioeuropejskich odzwierciedla nie tylko niepokój współczesnej myśli pedagogicznej. Zachodzą, wynikły z nowej fazy we współczesnej technice, ale stanowią wyraz dalszych poszukiwań i badań nad nowymi sposobami wychowania i nową treścią kształcenia, które by młode pokolenia uzbudziły i właściwie przygotowały do wejścia w nowe życie.

Kształcenie politechniczne jest nerwem trójdzielnym marksistowskiej pedagogiki. Co więcej! Jest ono zarazem uniwersalnym problemem pedagogiki jako nauki w ogóle. Do najpilniejszych i wyjątkowo doniosłych zadań teorii kształcenia politechnicznego należy analiza wzajemnego stosunku między wychowaniem ogólnym a politechnicznym. Analiza ta powinna doprowadzić do usunięcia pokutującego u nas mniemania, że „w socjalizmie istnieje jedno wykształcenie, które jest zarazem i ogólne, i politechniczne, oraz że w miarę rozwoju socjalizmu stanie się ono coraz bardziej ogólne i coraz bardziej politechniczne”. Wyjaśnienia wymaga również kwestia kształcenia politechnicznego w szkole zawodowej. Mechaniczne przerzucenie kształcenia politechnicznego ze szkoły ogólnokształcącej do szkoły zawodowej nie tylko przyczyniło się do chaosu, ale doprowadziło do zatarcia różnicy między funkcją szkoły ogólnokształcącej w społeczeństwie socjalistycznym a funkcją szkoły zawodowej w tymże społeczeństwie. Analizy naukowej i wyjaśnienia wymaga kwestia kształcenia politechnicznego wobec zasady pogłębłości i innych klasycznych zasad dydaktycznych. Sam fakt wprowadzenia kształcenia politechnicznego do szkoły ogólnokształcącej powoduje, iż dotychczasowe założenia teorii nauczania muszą ulec nowej ocenie, z nowego punktu widzenia.

PROGRAMY NAUCZANIA

Całkowita rewizja treści nauczania jest obiektywną koniecznością naszych dni. Wyrazem tej konieczności muszą być zupełnie nowe programy nauczania.

Rzecz zrozumiała, że nie możemy się tu zająć programami nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego. Zauważmy tylko, iż wobec

konieczności uwzględnienia problematyki politechnicznej w przedmiotach ogólnokształcących z cyklu matematyczno-przyrodniczego, tym gruntowniejszej rewizji musi być poddany sens humanistyczny, treść nauczania przedmiotów ogólnokształcących z cyklu (hum.) oraz położony akcent na szacunek dla faktów, rzetelności wiedzy itd.

W nauczaniu matematyki, a zwłaszcza fizyki i chemii oraz biologii i geografii szkoła odtąd coraz częściej, powszechnie, i gruntowniejsze zajmie się nie tylko aspektem ogólnokształcącym tych nauk, ale także ich aspektem technicznym. Archaizność i staroświeckość naszej szkoły ogólnokształcącej w tym się przede wszystkim wyraża, iż pomijała ona dotąd i konsekwentnie pomija aspekt politechniczny przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego. Proces nauczania tych przedmiotów był i w dalszym ciągu jest u nas w przeważającej części pasywny. Pomimo wszystko, przeważają tu werbalne metody nauczania. Uwzględnienie w programie (oraz praktyce nauczania) aspektu politechnicznego przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego otworzy oczy młodzieży na stosowność poznanych praw fizyki, chemii i biologii we współczesnej produkcji, w agrotechnice, chemie technicznej, elektryce, technice atomowej itd. Realizacja aspektu politechnicznego zmieniła musi siłą faktu pasywność i werbalność procesu nauczania na aktywny i eksperymentalny i także siłą faktu zmieniła musi postawę uczniów wobec zjawisk świata przyrodniczego oraz zjawisk świata technicznego. Na lekcjach fizyki, chemii, biologii, matematyki i geografii postulat politechnizacji może być realizowany rzecz oczywista — tylko od strony teoretycznej. Uczniowie i to czynić to musi nauczyciel fizyki, nauczyciel matematyki, nauczyciel biologii, nauczyciel chemii itp.

Z faktu jednak, że przedmioty ogólnokształcące cyklu humanistycznego (literatura i język ojczysty, historia powszechna i łacina, nauka o społeczeństwie i język nowożytny) nie opierają się na prawach ruchu materii, nie wynika, że w szkole ogólnokształcącej typu humanistycznego (która w ciągu nadechodzących lat musi stać się faktem) nie będzie kształcenia politechnicznego. Przeciwnie w szkole średniej takiego typu uczniowie także będą się uczyli matematyki, fizyki, chemii i biologii — tylko że w innym, skróconym wymiarze. A skoro tak jest i tak będzie, programy nauczania tego cyklu przedmiotów będą musiały uwzględnić zarówno aspekt teoretyczny, jak i praktyczny kształcenia politechnicznego — oczywiście odpowiednio do wymiaru i zakresu przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego. I odwrotnie: w szkole ogólnokształcącej typu matematyczno-

przyrodniczego (której narodziny i krystalizacja są obiektywną koniecznością) główny akcent padnie, rzecz zrozumiała, na matematykę, fizykę, chemię, geologię, biologię poprzez odpowiednio zwiększony wymiar i poszerzony zakres. Rzecz zrozumiała, że aspekt teoretyczny i praktyczny kształcenia politechnicznego w oparciu o cykl przedmiotów ogólnokształcących mających na względzie przede wszystkim prawa ruchu materii, będzie w średniej szkole ogólnokształcącej odpowiednio potraktowany. Ale, czy z tego wynika, że w szkole ogólnokształcącej typu matematyczno-przyrodniczego nie będzie miejsca na przedmioty ogólnokształcące cyklu humanistycznego? Bynajmniej. Tylko że w odpowiednio zredukowanym zakresie.

PRAKTYKA I ZAJĘCIA PRAKTYCZNE

Poza stroną teoretyczną pozostaje praktyczna strona kształcenia politechnicznego. Należy tutaj cała grupa zajęć związanych z pracą ręczną, obsługiwaniem mechanizmów i maszyn, z opanowaniem podstawowych narzędzi, umiejętnością i nawykami w posługiwaniu się nimi. Należy tutaj także praktyczną znajomość technologii papieru, drewna, metalu, tworzyw sztucznych, szkła itd. Umiejętności posługiwania się narzędziami prostymi i maszynami, opanowanie elementów technologii — młodzież może (i musi) uczyć się na specjalnych zajęciach. Będzie to — przewidziane planem — nauczanie pracy ręcznej, elementów maszynownawstwa, elementów elektrotechniki i agrotechniki. Rzecz zrozumiała, iż zajęcia te muszą istnieć jako specjalne zajęcia szkolne uczniów, obok lekcji fizyki, obok lekcji chemii, obok lekcji biologii — a nie na tych lekcjach lub zamiast tych lekcji. Pracy ręcznej, elementów maszynownawstwa, elementów elektrotechniki i agrotechniki oraz technologii uczyć się będą na specjalnych godzinach szkolnych oraz w okresie dłuższej trwającej praktyki (np. wakacyjnych) nie nauczyciele matematyki, nie nauczyciele fizyki, nie nauczyciele chemii na lekcjach przeznaczonych do nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, ale nauczyciele robót ręcznych, nauczyciele technologii, nauczyciele elektrotechniki, nauczyciele agrotechniki.

Okres procesu kształcenia musi więc być przedłużony. Przedłużony być musi okres nauczania w szkole podstawowej i oczywiście okres nauczania w średniej szkole ogólnokształcącej obu typów. Jest to konieczność obiektywna, nie zaś wyraz subiektywnych „stanowisk polityków” oświatowych, administratorów — zwolenników czy przeciwników przedłużenia procesu nauczania w szkole. Siedmiolletnia szkoła podstawowa i jedenastoletnia szkoła ogólnokształcąca nie wystarczą młodzieży, że 10 jest więcej i lepiej niż

7, a 12 lub 13 jest więcej i lepiej niż 10 lub 11, lecz dlatego że w dotychczasowym okresie nauczania — gdy na terenie szkoły ogólnokształcącej wkracza nieodwołalnie kształcenie politechniczne — zdobyć gruntownego i solidnego wykształcenia ogólnego jest po prostu rzecz niemożliwa. Stwierdzenie tej niemożliwości ma charakter empiryczny, a nie spekulacyjny. Jeśli zaś dodać, że kształcenie politechniczne zakłada dodatkowo, specjalne godziny na pracę ręczną, na zajęcia warsztatowe, na prace produkcyjne, na wycieczki politechniczne, na pracę w polu, ogrodzie, na działce i w sadzie, wówczas „dydaktyczna ciastość” w czasie i treści kształcenia wystąpi z całą jaskrawością. Siedmiolletnia szkoła podstawowa nie może być już odtąd szkołą siedmiolletnią, a jedenastoletnia trwać tak jedenaście. W przeciwnym razie kształcenie politechniczne będzie fikcją jak dotąd, a wykształcenie ogólne będzie pseudowykształceniem. Nie poruszamy tu świadomości związanej z tą sprawą kwestii psychologicznej i socjologicznej, ale jedno należy stwierdzić: Fakt, że okres kształcenia rozłożony być musi na większą ilość lat, daje gwarancję, iż dotychczasowe przeciętnie ucznia ulegnie likwidacji. Pedagogika nie może w dalszym ciągu przechodzić do porządku dziennego nad wytrzymałością i siłą nosną systemu nerwowego dzieci i młodzieży. Zresztą mechanizacja i automatyzacja produkcji pozwala młodym pokoleniom dłużej terminować, dłużej się uczyć, dłużej dojrzewać.

NAUCZYCIEL PRACY I TECHNOLOGII

Zmiana archaicznych i staroświeckich metod kształcenia nauczycieli na nowoczesne staje się więc także koniecznością. Z punktu widzenia realizacji postulatów kształcenia politechnicznego nowe metody i założenia kształcenia nauczycieli powinny pójść w dwóch kierunkach:

a) Pierwszy dotyczy zmian w programach wykładów, ćwiczeń, egzaminów oraz metodyki nauczania fizyki, chemii, biologii, matematyki oraz geografii, na wydziałach nauk matematyczno-przyrodniczych. Wskłamy jednak powinny pójść jedynie w kierunku przygotowania nauczycieli do realizacji aspektu teoretycznego kształcenia politechnicznego w przedmiotach ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego. Nawet praktyki studentów powinny być organizowane z tego punktu widzenia. W przeciwnym razie grozi studentowi fizyki, matematyki, chemii, biologii itd. niebezpieczeństwo obniżenia jego kultury naukowej, a tym samym — i obniżenie jego — przyszłej kultury dydaktycznej. W sumie więc grozi to niebezpieczeństwem obniżenia funkcji kulturalnej szkoły ogólnokształcącej w społeczeństwie zarówno socjalistycznym, jak i burżuazyjnym.

b) Drugi kierunek zmian dotyczy treści, metod i organizacji kształcenia nauczycieli w specjalnych zakładach, które by przygotowały swoich słuchaczy do realizacji kształcenia politechnicznego od jej strony praktycznej. Zadanie to zakłada wykazanie nowego typu pedagoga: pedagoga-technika, pedagoga-technika, pedagoga-praktyka — a wykształcenia pedagogicznego, nauczyciela robót ręcznych i rysunków, organizatora wycieczek politechnicznych, nauczyciela pracy na działce i agrotechnika. Słowem, chodzi o wykształcenie takiego typu nauczyciela, który umiałby sam posługiwać się narzędziami, mechanizmami i maszynami i umiałby tej umiejętności nauczyć swoich uczniów. Chodzi też o to, aby opanowawszy te umiejętności praktyczne w stopniu zadowalającym, nauczyciel taki miał — z jednej strony wspólny język z nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących z cyklu matematyczno-przyrodniczego w swojej szkole, z drugiej zaś, aby umiał nawiązywać, w oparciu o swoją wiedzę teoretyczną i praktyczną, kontakty z zakładami produkcyjnymi, fabrykami, ośrodkami techniki, z ludźmi techniki, inżynierami, robotnikami, organizatorami współczesnej produkcji.

Parafrazując słowa Marksa dotyczące wpływu nauki i techniki na losy drugiej połowy XIX w. albo może lepiej — przenosząc rzecz na drugą połowę XX w. można za Marksem, już nie parafrazując go, lecz dosłownie powtarzając, stwierdzić: „Z jednej strony zbudziły się do życia takie prądy myślowe i naukowe, których nigdy nie mogła sobie nawet wyobrazić ludzka z poprzednich epok w dziejach ludzkości. Z drugiej strony, istnieją symptomy upadku, które po wielokroć przewyższają wszystkie okropności ostatniego okresu imperium rzymskiego — znanie nam z historii”. (Przemówienie wygłoszone na obchodzie rocznicy gazety „The People's Paper” w 1856 r. — Marks i Engels; „Dzieła wybrane”, t. I, str. 332).

Sto lat temu w okresie wielkiego rozkwitu fizyki i chemii klasycznej oraz wielkich osiągnięć techniki, która zaprzęgała prawa klasycznej fizyki i chemii do kapitalistycznej produkcji, było to zwykłe uogólnienie naukowe wielkiego socjologa i znawcy historii techniki. Dziś, po stu latach, jest to w warunkach coraz większego rozwoju fizyki i chemii atomowej i coraz skuteczniejszych zastosowań praw fizyki i chemii do produkcji i automatyzowanej techniki — oczywistość.

Czyż programy szkoły ogólnokształcącej mogą nie uwzględnić tej oczywistości? Czyż mogą nie uwzględnić tej wielkiej rewolucji w nauce i technice? Czyż mogą dziś jeszcze kształcenie politechniczne sprowadzać jedynie do zasady pogłębłości — z pominięciem pracy ręcznej, elementów technologii i techniki, które przecież także, uczyć myśleć ogólnie, usuwają przepaść między tym co ogólne, a tym co techniczne w myśleniu ucznia, w jego wykształceniu i postępowaniu.

Prof. dr IGNACY SZANIAWSKI

EMILIA BIAŁKOWSKA
Wydz. Bibliotek Ministerstwa Oświaty

DYSKUTUJEMY

Rozważania nad organizacją szkolnictwa

Z naszych doświadczeń

ANKIETA

PRZYSTĘPUJĄC do reorganizacji szkolnictwa w Polsce należy, moim zdaniem, oprzeć się na kilku zasadniczych założeniach. Punktem wyjścia winien stać się współczesny układ społeczny, poziom kulturowy oraz współczesny stan oświaty w Polsce, słowem — współczesna nasza rzeczywistość. Należy przy tym pamiętać, że w ustroju socjalistycznym pewne formy organizacyjne nie tylko zmieniają się, ale muszą się zmieniać w miarę rozwoju o wiele szybciej niż w państwach burżuazyjnych, innymi słowy — taka ich organizacja szkolnictwa nie jest obliczona na przetrwanie wieków, ale, co najwyżej, lat.

Wreszcie należy przypomnieć, że reorganizacja szkolnictwa pociąga za sobą znaczne świadczenia finansowe, możliwości reorganizacyjne, więc siłą rzeczy przez te czynniki są ograniczone.

Najlepsze wzory organizacji szkolnictwa tak w państwach socjalistycznych, jak też burżuazyjnych, nie mogą stać się wzorami, które bez reszty winniśmy przenieść na grunt polski, pozostać one powinny tylko materiałem pomocniczym. Natomiast punktem zasadniczym wyjścia powinna zostać jedynie współczesna polska rzeczywistość nawiązująca do najlepszych postępowych tradycji naszego państwa. A takich właśnie tradycji w zakresie organizacji szkolnictwa mamy sporo, przy czym niektóre nasze osiągnięcia na tym polu przyczyniły się w swoim czasie do wzbogacenia kultury Europy.

Wysnuta z postępowych tradycji, oparta na analizie współczesnej rzeczywistości polskiej organizacja szkolnictwa musi oczywiście liczyć się z rozwojem umysłowym dziecka — czy młodzieńca oraz z możliwościami finansowymi państwa.

Jest rzeczą bezsporną, że jak tego dowodzi historia szkolnictwa, pierwsze lata nauki szkolnej poświęcone są zasadniczo nie tyle zdobywaniu wiedzy, ile nabywaniu umiejętności, przy pomocy których dopiero w dalszych latach naukania zacznie uczeń zdobywać wiedzę. A więc pierwsze lata — to nauka czytania, pisanie, rachowania, kalendarium (zdaniami moim, bardzo

ważna), rysunków i śpiewu, a więc narzędzi, przy pomocy których dopiero na wyższym stopniu naukania uczeń zdobywać będzie wiedzę.

Oczywiście, że nauka czytania, pisanie czy rachowania musi się odbywać na pewnym materiale konkretnym, który podaje uczącemu się pewne wiadomości. Oczywiście, że od czasów Pestalozziego w pierwszych latach naukania winno się dążyć do rozwijania zdolności umysłowych ucznia. Wszystko to jest prawdą, lecz zasadniczym celem szkoły elementarnej pozostanie zawsze nabywanie i utwierdzenie umiejętności czytania, pisanie i rachowania.

Okres ten dla przeciętnie zdolnego ucznia powinien, jak doświadczenie wykazało, wynieść cztery lata. Próby skrócenia tego czasu kreślone do lat trzech, podejmowane z końcem XIX i w początkach XX wieku w szeregu państw zachodnich z Niemcami na czele, nie przyniosły żadnych rezultatów — zwiększo z tych prób wyszły tylko uczniowie wybitnie zdolni.

Ten okres nabywania umiejętności uważała burżuazja europejska przez długie lata XIX wieku za wystarczającą dla klasy fizycznej pracującej. W tym czasie klasy pracujące walczyły sobie powiększenie ilości lat naukania elementarnej. Ale i wtedy w dalszych latach naukania poświęcano większość czasu na nabywanie umiejętności oraz podawano tylko okruszki wiedzy o tego w formie ulamkowej.

Państwo socjalistyczne nie może się zadawać miarą do tego programu ograniczyć. Po nabyciu umiejętności należy młodzieńcu podać wiedzę, którą on przy pomocy nabytych już umiejętności będzie mógł sobie przyswoić. I to jest zadaniem szkoły średniej. Zdaniami moim, szkoła średnia powinna trwać lat sześć i zostać programowo podzielona na dwa kręgi kontyngencyjne. Niższy trzyletni i wyższy trzyletni, przy czym pierwszy krąg koncentryczny podawałby elementy wiedzy o charakterze przede wszystkim praktycznym, drugi rozszerzałby i pogłębiał pierwszy krąg programowy dając mu podbudowę teoretyczną.

Każdy polski obywatel powi-

nien poznać najważniejsze elementy i problemy otaczającej go rzeczywistości. A więc fizykę i chemię, historię i organizację własnego państwa w sposób odpowiadający rozwojowi jego umysłu. A więc byłaby to fizyka czy chemia życia codziennego, rachunki potrzebne w życiu codziennym, wiadomości z historii kraju rodzinnego, które pozwolą uczniowi w najogólniejszym zarysie poznać dzieje własnego narodu i które go zwiążą z postępową tradycją, znajomością ogólną praw i obowiązków obywateli wraz z ogólną znajomością ustroju własnego państwa i wreszcie poprawne stosowanie języka ojczystego ze znajomością najwybitniejszych twórców literatury.

Pierwszy trzyletni programowy krąg koncentryczny szkoły średniej powinien zostać najciszej i na stałe związany ze szkołą elementarną, w ten sposób tworząc siedmioletnią, obowiązkową szkołę podstawową. Zdać mi się, że w Polsce, która na tej chwili nie realizowała w pełni siedmioletniego naukania (zwłaszcza na wsi) i w której wykazywał się poważny kryzys nauczycieli szkół podstawowych nie jest pełne, obowiązkowe naukanie na dalsze lata rozszerzać nie należy. Jest to warunek rzetelnej organizacji.

Ukończenie siedmioletniej szkoły podstawowej otwierałoby wstęp na kursy zawodowe i do zawodowych szkół stopnia zasadniczego. Po ukończeniu siedmioletniej szkoły podstawowej o powyższym określonym stopniu programowym, zdolniejsi i pragnący się dalej uczyć przechodziliby na drugi trzyletni wyższy stopień szkoły średniej, stopień programowo pogłębiający i rozszerzający wiadomości stopnia pierwszego w oparciu o teorię.

Po ukończeniu tego stopnia, czyli po 10 roku nauki przed uczniami stawałaby dwie drogi: jedna dalszego kształcenia się ogólnego, która prowadziłaby ją do studiów wyższych i druga droga prowadząca do szkół zawodowych.

Szkolnictwo zawodowe o zmniejszonej dzięki ukończeniu dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej ilości lat naukania zyskałoby bardzo wiele. Przede wszystkim zostałoby usunięte przyczynowe tych spraw w ustępie „...pracownicy Instytutu są źródłem inspiracji dla poczynącej się placówki kształcącej” — w Wydziale Oświaty KC i to kierownictwo Ministerstwa Oświaty. Dlatego też postuluję, aby Instytut Pedagogiki stał się samodzielną placówką naukowo-badawczą, której nie tylko nie będzie się dyktowało kierunków i sposobów naukowej działalności, ale przeciwnie, która w oparciu o naukowe badania sama będzie mogła dostarczać podstaw dla decyzji oświatowych.

Dla stworzenia należytej podstawy do dyskusji nad kierunkiem dalszej pracy Instytutu należałoby także wymienić badania, które mają być podjęte celem opracowania zagadnienia „aktywizacji myślenia i rozwoju samodzielności ucznia”.

Projekty dotyczące pracy Instytutu w przyszłości wydają się celowe. W dziedzinie organizacyjnej należałoby jednak sprężyćować zakres pracy i formy współdziałania wszystkich placówek mających na celu niesienie pomocy nauczycielstwu, jak katedry pedagogiki i dydaktyki, ośrodki metodyczne Ministerstwa Oświaty, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i in. Trzeba obmyśleć formy i metody, które umożliwiłyby systematyczne gromadzenie, opracowanie i wykorzystanie dorobku nauczycieli szkół, wykładowców metodyki naukania poszczególnych przedmiotów itp. Odczyty pedagogiczne dużo w tej dziedzinie zdziałają, ale to nie jest wystarczające. Przecież każdy z wykładowców metodyki, każdy kierownik ośrodka, każdy nauczyciel, ma coś do powiedzenia w tych sprawach, a dotychczas nie było szeroko zakrojonych prób zebrania i wykorzystania ich dorobku, oczywiście po sprawdzeniu w praktyce.

Na opracowanie i badania czeka cała problematyka wychowawcza. W tej dziedzinie brak nawet dokładnie sformułowanych zagadnień i metodyki badań. Trzeba badać współzależność i wzajemny wpływ pracy dydaktycznej i pracy wychowawczej, formy pracy wychowawczej, procesy naukania i procesu uczenia się poszczególnych przedmiotów i wiele innych zagadnień.

Mam nadzieję, że sprawa dalszej pracy Instytutu Pedagogiki wywoła żywe zainteresowanie nauczycieli i naukowców, a na podsumowanie dyskusji warto będzie przystąpić do jakiejś konferencji pod auspicjami Polskiej Akademii Nauk.

A. FESSEL

W WOJEWÓDZTWIE warszawskim już od dawna rozdziała się myśl, by szukać nowych, realnych dróg skutecznego doskonalenia nauczycieli. Myśl rozdziała się z trudem, bo i przeszkód było немало. Wreszcie z inicjatywą Zarządu Okręgu ZNP i Wydziału Oświaty PWRN doszło do pierwszych konferencji pracowników nadzoru pedagogicznego, działaczy ZNP i pracowników WODKO. Z jednej strony w dyskusji pracownicy pedagogiczni Wydziału Oświaty i Zarządu Okręgu ZNP postawili tezę: szukać nam trzeba nowych, skutecznych dróg doskonalenia nauczycieli. Korzystać nam wypadnie prawdopodobnie z dawnych bogatych doświadczeń konferencji rejonowych. Z drugiej strony pracownicy WODKO wskazywali, że ta koncepcja jest błędna, że to tracenie dorobku ODKO. Posadzono nas o „latwiznę”.

Kto miał rację? Na to pytanie postanowiono uzyskać odpowiedź na podstawie konkretnego działania. Zapadła odpowiedź na pytanie. Trzy powiaty w województwie podjęły próbę nowego systemu doskonalenia nauczycieli. Decyzja nie była łatwa.

Przed paru dniami w powiatach przeprowadzających próbę odbyło się podsumowanie dotychczasowych doświadczeń. Zebrał się pracownicy pedagogiczni wydziałów oświaty, przewodniczący poszczególnych konferencji rejonowych i przedstawiciele ZNP. Trzeba było powiedzieć, jak starzy, doświadczeni nauczyciele przeżywali to, o czym mówili. A mówili o wynikach, porównywali, wskazywali niezaprzeczalne wartości obecnych konferencji. Mówili o tym, jak teren przyjął konferencje rejonowe, ile nadziei łączy nauczyciele z ich rozwojem.

Kierownik PODKO z powiatu Grójec, kol. Czapski, który w nowej sytuacji podjął się kierowania pracą, zrezerwował, iż w powiecie powstało 13 zespołów konferencyjnych, które pokrywają się zasięgiem działania z dzisiejszymi ogniskami. Liczba nauczycieli w każdym rejonie wynosi od 17 do 33. Nauczyciele w rejonach sami opracowują plany pracy zgodnie ze swoimi potrzebami. Porządek konferencji przewiduje jedną lub dwie lekcje praktyczne, referat związany z zagadnieniem czułym, dyskusję, sprawę związkową ogniska i część towarzyszącą. Uwagę koncentruje się na lekcji. Nauczyciel uczy się metod pracy, zdobywa metodę praktycznej działalności. PODKO w dalszym ciągu czuwa nad przygotowaniem lekcji i referatu. Pierwsze konferencje wykazywały aktywizację młodych nauczycieli. Znaczną ich część podejmowała się prowadzenia lekcji. Sprzyja temu atmosfera w rejonach. Konferencje rejonowe dają możliwość wzajemnego poznania i ułatwiają mobilizowanie pomocy dla tych, którzy jej potrzebują.

Część towarzysząca we wszystkich ogniskach spełnia swoje zadanie. Wymiana zdań, wspomnień, śpiewy. Czyż to młoda traktować marginesowo? Nauczycielom należy się więcej radości. Te pogody i radość wnoszą się na konferencje rejonowe. W zespołach w Ognisku, gdyż stają się z sobą koleżki z najbliższego środowiska.

Jeden z przewodniczących konferencji rejonowej, kol. Janus, zastanawiał się w czasie dyskusji nad tym, co konferencje dają i czym one górują nad dawną formą pracy w zespołach i doszedł do wniosku, że na konferencje rejonowe jest możliwość omawiania wielu zagadnień — naukowych, związkowych, aktualnych. W zespołach większość uczestników była bierna — obecnie więcej kolegów włącza się

Kierując się zdrowym rozsądkiem, który przecież odzyskał należną nam rangę, przewiduję cały szereg klopotów, jakie sprowadzi na naszą szkołę wprowadzenie masowego, pięciodniowego tygodnia nauki. Widzę oczyma wyobraźni różne niepokojące sceny. Widzę skłopoty, zagonionych nauczycieli, przynajmniej górnokształcących, którzy cały tydzień zajęcia kulturalne na czwartek czy sobotę.

STEFAN TRUCHIM

Dzień wolny — dniem radości

BIORAC pod uwagę zmniejszony wymiar godzin (28 w klasach starszych i 32 w klasach młodszych) oraz 32 godzin w szkołach średnich licealnych i zawodowych, jestem za 5-dniowym tygodniem nauki, z wyjątkiem klas młodzieży szkół podstawowych do klasy IV włącznie.

Dlatego biorę pod uwagę 32 godziny tygodniowo w szkole średniej? Trzydzieta trzecia godzina to tragedia, a przedmiot nadobowiązkowy, ponadto dwie godziny w tygodniu przeznaczają się na różne zajęcia pozalekcyjne. A więc praktycznie młodzież będzie miała 7 godzin zajęć dziennie, szósty dzień powinien stać się dniem radości, dniem młodości i przygody. Dzień wolny od nauki powinien przypadać na sobotę lub poniedziałek. Osobiste wspomnienia z dnia poprzedniego, wiadomości z poniedziałkiem, dlatego też:

1) W sobotę nie każde dziecko będzie mogło należycie wykorzystać dzień wolny, bo zmuszone będzie przez matkę do pracy domowej.

2) W sobotę i niedzielę trudno uzyskać bilety do teatru czy kina, z których w tych dniach korzysta przeważnie świat pracy. Natomiast poniedziałek jest zawsze wolniejszy. W dniu tym łatwiej zaprosić do szkoły znajomych

artystów, literatów na wieczorki dyskusyjne czy literackie.

Naukę młodzież będzie kończyła codziennie o godzinie 14.25 przy uwzględnieniu 10-minutowych przerw po każdej godzinie lekcyjnej i jednej przerwy 20-minutowej.

Od godziny 14.30 do 22.00 młodzież będzie miała doświadczenie czasu na odpoczynek i odrabianie lekcji. W dniu wolnym będzie miała czas na rozrywki kulturalne, wieczorki towarzyskie itp.

Szkolne koła krajoznawcze, turystyczne, drużyny ZHP mogą w tym dniu realnie rozplanować pracę. Szczególnie praca drużyn i zastępów ZHP będzie połączona z osobistymi przeżyciami, wrażeniami w czasie tropienia i odkrywania śladów w terenie, podchodów, biwakowania i prowadzenia gawęd przy ogniskach wieczornych ze współudziałem zaproszonej młodzieży ludności. Przez nawiązanie piękna ziemi i przyrody silnie rozbudzi się w młodzieży ukołchanie własnego kraju; nie tylko pozna ona wiele rzeczy, ale pod odpowiednim kierownictwem nabierze pewnych nawyków, pewnej kultury życia codziennego.

Chciałbym zwrócić uwagę na konferencje rejonowe, które w tym czasie odbyłyby się w dniach wolnych od nauki. Nauczyciele w tym czasie mogliby się spotkać i pogadać, co jest bardzo istotnych spraw czeka na szczęśliwe rozwiązanie.

czynnie do dyskusji. Frekwencja na konferencjach jest bardzo dobra, gdyż dojazd są krótsze i mniej uciążliwe dla każdego nauczyciela. Prawie wszyscy w czasie dyskusji wykazywali, że dawniej w zespołach pomoc do nich nie docierała.

Kol. Starzyk opowiedział, jak w jego szkole wiadomość o najbliższej konferencji będzie przeprowadzona u nich, przyczynia się do ożywienia pracy. Wzrosła troska kierownika szkoły, by jeszcze tu i tam coś poprawić. Tak samo na pewno będzie i w innych szkołach. Wytwarza się bowiem zdrowa opinia i ambicja zmuszająca grono do aktywizacji.

Niekiedy w czasie narady stwierdzili, iż dotąd nauczyciele mało czytali. Nie było bodźca. Obecnie zaczyna się obserwować u nauczyciela chęć do czytania. Kol. Pawlak, prowadzący bibliotekę pedagogiczną, stwierdził, że po konferencjach i w czasie przygotowywania się do nich, nauczyciele zaczęli korzystać z biblioteki pedagogicznej.

W wyniku dyskusji postanowiono m. in. wniosek, by poprzez konferencje rejonowe nawiązać bliższy kontakt z wychowawcami i przed szkołami. Obecnie bowiem czują się one jakby trochę „na uboczu”. Miejscem i okazją do tego zbliżenia będzie właśnie część towarzysząca konferencji.

Przykłady pozytywne z trzech powiatów naszego województwa zmuszą inne, dalsze powiaty do poważnego zastanowienia się, co i jak zmienić w obecnym systemie dośkonalenia.

DYZMA BUZE
Grójec

5 czy 6 dni nauki

Trudności będzie wiele

DZIWIAM mnie trochę i niepokoją nowatorskie koncepcje pięciodniowego dnia pracy w szkole. Szósty dzień miałby być przeznaczony na rozrywki kulturalne. Tak jest podobno we Francji. Czy chcemy nawrócić do dawnych tradycji „Francuzów północy”?

Jestem wielką entuzjastką pracy kulturoznawczej w szkole, a także jestem zwolenniczką nowości, eksperymentów, poszukiwań. To jest prawdziwe życie! Z tym oczywiście zastrzeżeniem, że eksperymenty pozostanie eksperymentem, tj. będzie praktykowany ochotniczo przez tych, których na to stać, w żadnym zaś wypadku nie będzie zalecany „ogólnie”.

Tak więc, gdy czytamy rozważania na temat, czy ten dzień kulturalny urządzić w sobotę, czy we czwartek, przecieram oczy. Czyżby tylko o ten szczegół chodziło? Czy sam fakt jest już rzeczą przesadzoną... i rozważam sobie czy nasze skłopotane szkolnictwo powinno w obecnej chwili stwarzać sobie nowe i na pewno skomplikowane problemy teraz, gdy jeszcze większość starych i bardzo istotnych spraw czeka na szczęśliwe rozwiązanie.

Kierując się zdrowym rozsądkiem, który przecież odzyskał należną nam rangę, przewiduję cały szereg klopotów, jakie sprowadzi na naszą szkołę wprowadzenie masowego, pięciodniowego tygodnia nauki. Widzę oczyma wyobraźni różne niepokojące sceny. Widzę skłopoty, zagonionych nauczycieli, przynajmniej górnokształcących, którzy cały tydzień zajęcia kulturalne na czwartek czy sobotę.

Jak ogólnie wiadomo, wystąpienie się w Warszawie o bilety na dobre widowisko dla szkół i to w porze szkolnej jest rzeczą trudną, trzeba na taką okazję czekać miesiącami a nawet latami. Są jakieś „waskie gardła” w teatrach, z którymi sobie władze oświatowe nie mogą poradzić. Widzę w tej chwili szalony i ślepy władz szkolnych i oświatowych, organizujących co tydzień rozmaite imprezy zwiędzania dla wszystkich szkół Warszawy. Można już o żadnej innej robocie w ciągu tygodnia nie myśleć, wynika! Liczne niespodzianki, odwołania, zmiany terminów, wreszcie skierowania szkół na to, co udało się schwytać, na co często w ogóle szkoda czasu.

W wyniku tych trudności widzę rozluźnienie dyscypliny wśród młodzieży, spostrzegam doskonałą okazję do „wagarów” w ten dzień sześciotygodniowy, kiedy nauczyciele mają utrudnioną kontrolę, a rodzice są w zakładach pracy.

Widzę też młodzież, która obzrywami watachami chodzi po wystawach, muzeach, siedzi w teatrach, na koncertach. Wśród nich widzę wielu świadomych, zaciekawionych słuchaczy. Nie brak natomiast „gapiów”, stwarzających bardzo niekorzystny „klimat” dla tych, którzy naprawdę pragną oboować ze sztuką i nauką i dla tych, którzy dla nich pracują: artystów, prelegentów, przewodników, instruktorów.

A. KOSIK

Gdynia

w sprawie naukania śpiewu i muzyki w szkołach ogólnokształcących (stopnia podstawowego i licealnego) oraz w zakładach kształcenia nauczycieli.

REDAKCJA czasopisma „Śpiew w szkole” wespół z kierownictwem Sekcji śpiewu i muzyki ZNP zwraca się do ogółu Czytelników „Głosu Nauczycielskiego”, a zwłaszcza do pedagogów, działaczy oświatowych, pracowników naukowych, profesorów szkół wyższych oraz do kolegów-nauczycieli szkół ogólnokształcących (stopnia podstawowego i licealnego) i liceów pedagogicznych z prośbą o wzięcie udziału w niniejszej ankiecie.

Cheśmy bowiem tą drogą zapytać wszystkie zainteresowane osoby, jak zapobiec katastrofalnemu upadkowi kultury muzycznej wśród ogółu młodzieży i dotkliwemu brakowi kadr specjalistów do naukania śpiewu.

Zebrałe wypowiedzi dadzą nam materiał do przygotowania też na Zjazd Oświatowy, organizowany w najbliższych miesiącach.

Ze względu na krótki termin prac przygotowawczych prosilibyśmy o nadsyłanie odpowiedzi możliwie wcześniej (tj. do 20 lutego br.) pod adresem: Redakcja „Śpiewu w szkole” Warszawa, pl. Dąbrowskiego 8.

Głosy Wasze pragniemy wykorzystać w miarę możliwości na łamach naszego pisma przedmiotowego i będziemy honorować je jak artykuły.

PYTANIA:

- 1 Jaki wymiar godzin tygodniowo powinno się przeznaczyć na lekcje śpiewu w całej szkole ogólnokształcącej (podstawowej i liceum)?
- 2 Czy obecny program śpiewu w szkole ogólnokształcącej stawia właściwe wymagania w zakresie rozwijania zdolności muzycznych, wiadomości, umiejętności, wychowania estetycznego młodzieży i czy odpowiada potrzebom społecznym?
- 3 Czy program z wymiarem godzin śpiewu i muzyki w zakładach kształcenia nauczycieli odpowiada potrzebom pracy przyszłego nauczyciela i jakie ewentualnie należałoby poczynić zmiany?
- 4 Czy istnieje możliwość obowiązkowego dośkonalenia czynnych nauczycieli uczących śpiewu, którym licea pedagogiczne nie dają muzycznego przygotowania.
- 5 Czy zaniedbanie w wychowaniu estetycznym szkoły wpłynęło na charakter młodzieży i poziom jej oświaty?

Uczestnicy ankiety mogą się wypowiadać na poszczególne pytania, jak również na grupę pytań.

Kilka uwag o pracy Instytutu Pedagogiki

W TRYBUNIE LUDU” z dn. 4.1.1957 r. ukazał się artykuł pt. „Aby lepiej służyć potrzebom szkoły”, w którym kol. Radwiłowicz informuje o tym, jak pracownicy Instytutu Pedagogiki oceniają dotychczasową pracę i jak chcieliby w przyszłości zorganizować pracę tej instytucji.

Przypuszczam, że celem artykułu jest zapoczątkowanie publicznej dyskusji, która do pomoże ustalić właściwą linię rozwoju Instytutu, i chciałbym wyrazić swój pogląd na te sprawy.

W artykule wymieniana jest jedynie zagadnienia, które stanowią i nadal jeszcze stanowią przedmiot rozważań pracowników Instytutu, oraz koncowe wyniki tych rozważań i to w formie tak ogólnikowej, że trudno na tym oprzeć rzeczową dyskusję. Wprawdzie obrachunek z przeszłości nie powinien stanowić środka ciężkości dyskusji publicznej, ale należałoby scharakteryzować najistotniejsze osiągnięcia i niedociągnięcia w dotychczasowej pracy badawczej (działalność wydawnicza jest na ogół znana), wskazać źródła błędów, które pracownicy znaleźli w samym Instytucie, w jego organizacji, doborze kadr, współpracy poszczególnych działów itp.

Spółdzielnia w szkole

UCZEN klasy drugiej, Baran, nie miał stalówki i w czasie przerwy ukradkiem wyrwał się ze szkoły do sklepu GS, położonego przy ruchliwej szosie. Tylko dzięki przytomności umysłu szofera i przechodniów uniknął śmierci pod kołami samochodu ciężarowego.

Wypadek ten zelektryzował całe grono nauczycielskie naszej szkoły. Rada pedagogiczna natychmiast uchwałała wzmocnić czujność na przerwach i poleciła dyżurnym nauczycielom, aby zwracali baczność uwagę na podwórzu od frontu i brame wejściową.

Nie zadowolono to jednak kol. S., który był zdania, że należy umożliwić młodzieży nabywanie ołówków, stalówek i innych przyborów szkolnych w budowni szkolnym. Zobowiązał się zorganizować podrozdział punktu zaopatrywania w potrzebne uczniom przybory i natychmiast przystąpił do realizacji swego zobowiązania. Znalazł się chętny sprzedawca, znalazł się kącik w pracowni biologicznej i „handel” ruszył.

Takie jednak rozwiązanie sprawy nie daje nikomu zadowolenia, bo takie „coś” w szkole — to ni to, ni owo. Przychodzi na myśl spółdzielnię uczniowską, która w pierwszych latach po wyzwoleniu pięknie rozwijała się w szkole i spełniała rolę nie tylko sklepu, ale i instytucji wychowawczej.

R. HORAK
Kłodzko

KAMILA JEDLEWSKA

Na szerokim świecie

Kłopoty ONZ i nie tylko ONZ

O BRADY XI sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ koncentrują się głównie na sprawach Afryki, Azji i Rosji. Problem rozbrojenia od wielu już lat nie schodzi z porządku dziennego obrad ONZ i nie nie wróży, by w najbliższym czasie doczekać się jego rozwiązania. Raz po raz jedna ze stron zgłasza nowe propozycje, które wydają się rewelacyjne, dopóki druga strona nie udowodni, że nie ma zamiaru, że godząc się na nie wykaże się dziecięcą wprost naiwnością.

Trwa to już od dawna i potrwać zapewne jeszcze długo. Tymczasem obie strony, nie przejmując dyskusji na temat rozbrojenia, łożą ogromne sumy na produkcję coraz to nowszych środków wojennych, które zresztą w języku polityków mają podwójne miano: broni agresji lub środki obrony — zależnie od tego, czy chodzi o broń własną czy też o broń przeciwnika.

Przeciętny mieszkaniec zarówno Europy, jak i Ameryki nie przywiązuje większego znaczenia do tych subtelnych rozróżnień. Jego zdaniem — nie jest ważne, skąd pochodzi transkontynentalny pocisk, ważne jest natomiast to, że pocisk taki dziś już potrafi dotrzeć do każdego zakątka kuli ziemskiej i że nikt się przed nim nie może czuć bezpiecznym.

Pomimo to debaty ONZ nad rozbrojeniem nie budzą w opinii publicznej większego odzewu. Może wpływa na to znużenie długotrwałym wałkowaniem tematu, a może też i przetrwanie, że wobec obustronnej potęgi uzbrojenia nikt się nie odważy na krok szaleńcy. Rozumowanie to zapewne nie jest całkowicie pozbawione podstaw. Bo i dlaczego w wojnie koreańskiej armia amerykańska nie angażowała się pod znakami USA, lecz ONZ? I czy Anglia przerwała swoją zwycięską inwazję w Egipcie, gdyby zapowiedź przybycia ochotników radzieckich nie stworzyła groźby przekształcenia się wojny peryferyjnej w starcie między mocarstwami?

Można by więc zarzucić twierdzenie, że wielkie mocarstwa lekają się wojny, która przy dzisiejszym stanie techniki zakończyć się może katastrofą zarówno dla pokonanych, jak i dla zwycięzców.

Zdarzają się jednak sytuacje, które noszą w sobie zarodek wojny, jak np. konflikt izraelsko-egipski. Stan, jaki się tam wytworzył, jest zgłębliwym. Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło już chyba siedem rezolucji z wezwaniem Izraela do cofnięcia wojsk za dawną linię demarkacyjną. Rezolucje te pozostały na papierze, bo zarówno parlament, jak i rząd Izraela oświadczają, że układ rozejmowy z r. 1949 stał się już nieaktualny i nie obowiązujący. Rząd Izraela zdecydowanie odmawia zwrocenia Egiptowi rejonu Gazy nad Morzem Śródziemnym, rejon zaś Akaby, nad zatoką o tej samej nazwie, zgadza się opuścić tylko pod warunkiem zagwarantowania tam Izraelowi swobody żeglugi.

Prezencja Izraela do państw sąsiednich są w dużej części uzasadnione, jednak względnie słuszności straciły znaczenie wobec faktu, że Izrael dopuścił się agresji, zresztą wspólnie z Anglią i Francją. ONZ potępiała agresorów i... tu się właśnie zaczyna osobliwa sytuacja: dwa dumne mocarstwa ugięły się pod naciskiem ONZ, natomiast Izrael stawia warunki i żądania. Czym to sobie wytłumaczyć?

Izrael potrafi (jak tego dwa razy dowiódł) przeciwstawić swoim sąsiadom dostępną siłę militarną. Choć wie, że nie wyeksploatować na tym wykonanie ONZ? Interwencja jakiegokolwiek mocarstwa zaanektowałaby jego konkurentów i mogłaby spowodować zbrojne nieuczyniane następstwa. A może siły policyjne ONZ? Czy są one dostatecznie liczne? A co by się stało, gdyby i one poniosły klęskę?

Sprawa Izraela, jakkolwiek w istocie peryferyjna (bo tu już nie chodzi o Kanał Sueski), jest jednak bardzo niebezpieczna. Izrael uprawia swego rodzaju szantaż, wykorzystując okoliczność, że wielkie mocarstwa bacznie wstrzegają się sytuacji, z których by poza wojnę nie było już innego wyjścia.

Dopóki te stosunki między mocarstwami będą się utrzymywały, dopóty na świecie będzie panował pokój. Powiedziemy, że w zasadzie, bo różne lokalne konflikty, nie licząc się jednak tylko do czasu, co się bowiem stanie, gdy wielkiemu czarnoksiężnikowi kiedyś nie uda się opanować sił rozpalających przez młodego adepta?

Tylko swoisty układ sił w stosunkach międzynarodowych sprawia, że różnorodne konflikty pomiędzy małymi państwami, jak również po-

między słabymi państwami i mocarstwami — lokalizują się i nie wywołują skutków, które by mogły uniemożliwić mocarstwom dalszą pokojową rywalizację o utrzymanie i rozszerzenie wpływów na świecie.

A konfliktów takich nie brak. Po znanych wydarzeniach europejskich uwagę ONZ pochłaniają teraz głównie konflikty w Afryce i Azji. Ostatnio np. rząd Jemenu wniósł do Rady Bezpieczeństwa skargę na agresję brytyjską. Skarga ta stwierdza, że 25 grudnia lotnictwo i czołgi angielskie z obszaru Protektoratu Adenu rozpoczęły działania wojenne przeciwko Jemenowi. Ze swej strony władze angielskie oskarżają Jemena o stałe naruszanie granicy przez duże oddziały zbrojne, które od czasu konfliktu sueskiego dokonują systematycznych wypadów na teren Protektoratu.

Debata w Radzie Bezpieczeństwa niewątpliwie oświetliła tę sprawę i ujawniła wiele szczegółów, nie znanych dotychczas opinii.

Drugim zapalnym punktem jest Algier, który po Maroku i Tunisie domaga się również samodzielnego państwa. Na poparcie tych żądań powstała Armia Algerskiego Frontu Wyzwolenia Narodowego, prowadząca nieudzielone zacięte walki, a olbrzymi strajk, który objął cały kraj, stał się demonstracją solidarności wszystkich warstw narodu algerskiego, zamianowanej przed debatą Zgromadzenia Ogólnego ONZ.

Problem algerski jest skomplikowany. Kraj ten nie ma żadnych tradycji państwowych — nigdy nie tworzył samodzielnego organizmu państwowego. Francja inkorporowała Algier i uważa go nie za kolonię, lecz za swoje departamenty zamorskie. Wypady algerskie rząd francuski traktuje jako swoją sprawę wewnętrzną i wobec tego odmawia ONZ prawa rozprawy w kwestii na forum publicznym. Dla tego też delegacja francuska w ub. r. przy Zgromadzeniu Ogólnym ONZ przystąpiła do rozprawy o sprawę algerskiej, demonstracyjnie opuściła salę obrad i nie brała w nich dalszego udziału, protestując w ten sposób przeciwko zmianie siły organizacji międzynarodowej w rzekomo wewnętrzne sprawy Francji.

Na XI sesji Zgromadzenia Ogólnego delegacja francuska prawdopodobnie jednak będzie usiłowała podjąć polemikę z blokiem 27 państw afro-azjatyckich, które udzielają jej najgorętszego poparcia roszczeniom narodu algerskiego.

Trzecia sprawa, która wywoła gorącą polemikę, a grozi czymś poważniejszym, jest spór Indii i Pakistanu o Kaszmir. Spór ten trwa od 1947 r., gdy Cesarstwo Indii rozpadło się na państwa Indii i Pakistanu. Wtedy to feudalne księstwo Kaszmiru przyznano prawo wyboru przynależenia się do jednej z nowopowstałych republik. Maharadża Kaszmiru wypowiedział się za Indiami. Spowodowało to interwencję zbrojną Pakistanu, który swoje pretensje do Kaszmiru uzasadniał wspólnotą religii. Jak wiadomo, zasadniczym kryterium podzielił trybunorium Cesarstwa Indii była religia ludności: Indie są bramizmie, Pakistan — muzułmański. Ze względu właśnie na to, że ogromna większość mieszkańców Kaszmiru wyznaje mahometanizm, Pakistan wystąpił zbrojnie przeciwko decyzji maharadży.

Konflikt zbrojny zakończył się w r. 1949 rozejmem, mocą którego przeliczył terytorium Kaszmiru linią demarkacyjną. Kontrolę nad północną częścią kraju objął Pakistan, nad południową — Indie. Ta właśnie południowa część kraju uchwala swojego parlamentu przyłączyć się do Indii 26 stycznia br. do Republiki Indii.

Tymczasem jednak już na początku stycznia Pakistan zwrócił się w sprawie Kaszmiru do Rady Bezpieczeństwa, proponując rozwiązanie tego problemu w drodze plebiscytu ludności. Rada Bezpieczeństwa przyjęła tę propozycję prawie jednogłośnie. W tej sytuacji przyłączenie południowego Kaszmiru do Indii stanowi formalne pogwałcenie uchwały Rady Bezpieczeństwa.

Sprawa jest o tyle niebezpieczna, że Pakistan (jakkolwiek pod względem obszaru ludności — znacznie ustępuje Indiom) należy do państw bardzo wojowniczych. Istnieje więc uzasadnione obawy, że nie zgodzi się na stratę dwóch trzecich terytorium Kaszmiru.

Najbliższa przyszłość pokazuje, czy obawy te mają uzasadnienie. W każdym razie i ONZ, i cała ludność mają dosyć powodów ku temu, by z jak największą troską czuwać nad zlokalizowaniem ognisk niepokoju na świecie.

WTS

Tempora mutantur...

A CZKOLWIEK artykuł jest w zasadzie polemiczny, że swej strony pragniemy podkreślić, że ogólne jego założenia nie odbiegają, jeśli odrzucimy grę słów, od stanowisk, jakie zajmujemy w stosunku do poruszonych przez autora spraw.

Zgadaliśmy się i zgadzamy ze sformulowaniem, że o problemie młodego nauczyciela nie należy milczeć i zamykać go w obrębie tylko Domu Młodego Nauczyciela. Pisaliśmy, że należy wszystkim członkom naszej organizacji umożliwić współdecydowanie i współorganizowanie Związkiem i dawaliśmy wyraz tendencjom przesyłanym ZG ZNP zmierzającym do udzielenia pomocy młodym nauczycielom w realizacji ich słusznych zamierzeń. I w tej sprawie, jak zresztą w wielu innych poruszonych przez autora artykułu, nie ma i nie powinno być poważniejszych różnic między nami. Różniły się tylko co do metod. Cel, do którego dążymy — jest nam wspólny.

POWSZECHNIE wiadomo, że pewne zasady w życiu społecznym pozostają mimo wszystko niezmienne. Gdyby to były tylko piękne zasady — niestety, są wśród nich także brzydkie, a nawet zgola pokraczne. Jeżeli do pięknych i pozytywnych należy zaliczyć zasadę walki nowego ze starym, to nie da się tego zrobić w odniesieniu do powiedzenia: „Sam nie wiesz, co posiadasz”, co oznacza, że najtrudniej jest dostrzec problemy własnego podwórka, choć przyzwyczajenie nakazuje, żeby nigdy nie spuszczać z nich oka.

Jednym z takich problemów, który właściwie stale był przeoczany przez władze Związku Nauczycielstwa Polskiego, jest problem młodzieży nauczycielskiej, jej życia społecznego i prywatnego.

Cóż to znaczy problem młodzieży nauczycielskiej? Dlaczego nie było go przed wojną — mówią starsi koledzy. Czy aby stycznie nie rozdmuchujące pewnych niełatwych różnic wywołujących specyfiki wieku i występujących po raz pierwszy do zawodu nauczycielskiego. Otóż nie — bo problem młodzieży nauczycielskiej to problem spustoszenia moralnych i intelektualnych, jakie poczynił system wychowania. Zapobiec dalszemu spustoszeniu, nie dopuścić do pogłębiania się kryzysu, a wreszcie dokonać zasadniczej zmiany nie formalnego, lecz rzeczywistego powiązania młodych nauczycieli ze swym zawodem, organizacją środowiskową — oto co powinno być przedmiotem troski naszych władz. A więc jest to problem nowy, który zarysował się z całą jaskrawością w ciągu ostatnich lat. Rozpatrywanie go przez pryzmat doświadczeń międzywojennych jest po prostu bezużyteczne. Ostatnie lata przyniosły w tej sprawie wiele ekwilibrystycznych poczyną, na które młodzi nauczyciele spoglądali często ze zdumieniem, ale najczęściej obojętnie. Ta ekwilibrystyka sprowadzała się do tego, że

w pewnych okresach kadzono młodym nauczycielom i obywatelom nie złote góry, w innych lekceważono ich i omijano, nigdy jednak nasze władze nie traktowały tych spraw tak jak należało. Krótko mówiąc, próby rozwiązywania spraw młodych bez odwoływania się do nich samych skazały na niepowodzenie.

Ktoś może zapytać, czy wobec takiego stanu rzeczy młodzież może wziąć na siebie odpowiedzialność za rozwiązanie tego problemu. Zdajemy sobie sprawę z tego, że sami nie możemy tego zrobić, że musimy być skoncentrowani wysiłkiem wszystkich światłych ludzi przy głównym nakładzie sił ze strony młodzieży. Młodzi nauczyciele nie chcą być przedmiotem eksperymentów, wolą sami eksperymentować.

A poza tym nie możemy się zgodzić z sugestią, że problem młodego nauczyciela zniknie z chwili, gdy przestaniemy o nim mówić, jak również jesteśmy przeciwko ograniczaniu go do problemów młodych nauczycieli w tzw. Domach Młodego Nauczyciela. Nie trzeba uzasadniać, że są to różne przejawy tej samej zasady niedostrzegania problemów, które ma się przed oczyma.

W takiej sytuacji grupa nauczycieli i działaczy związkowych wyszła z inicjatywą rozwiązania spraw młodych nauczycieli przez nich samych w oparciu o całość doświadczeń Związku, a przede wszystkim jego cennych starych działaczy. Czy było coś niezrozumiałego w tym, że wysunęliśmy postulat powołania pewnych organizacyjnych form tej działalności? Żeby cokolwiek zrobić, musimy się zorganizować. Nie traktujemy swoich koncepcji dogmatycznie, będziemy je ulepszać lub wyeliminować na lepsze, jeżeli takie znajdziemy. Być może, że lepszą i skuteczniejszą formą oddziaływania byłoby powołanie na miejsce komórek organizacyjnych, które proponujemy, interesującą i inteligentnie redagowanego pisma, co również propo-

nujemy. Zadaniem tego pisma byłoby rozszerzać zakres zainteresowań młodych nauczycieli, starać się o zdobycie wpływu na kierunek ewolucji ich poglądów i przekonań oraz pracować nad wytworzeniem trwałej spójności jednoczącej młodych nauczycieli w duchu przyjaźni i koleżeństwa.

Tak więc trzeba dyskutować, co jest skuteczniejsze, co da lepsze rezultaty; potrzebna jest rzeczowa i wnikliwa pomoc w kierunku stworzenia warunków dla rozwoju inicjatyw młodych nauczycieli, a nie w kierunku jej zastępowania przez władze związkowe.

Niestety, odpowiedź red. Brzozowskiego („Głos Nauczycielski” Nr 5 z dnia 27.I.1957 r.) nie mieści się w ramach tak pojętej pomocy. Dzieje się tak dlatego, że kol. Brzozowski bierze skutki za przyczyny. Przecież prawdą jest, że poważna część młodych nauczycieli obojętnie ustosunkowuje się do pracy w Związku (co jest zresztą uzasadnione), ale czy wystarczy ograniczyć do stwierdzenia, że „obecnie w okresie odnowy... nie stoi na przeszkodzie, by młodzi nauczyciele udzielili jak najbardziej aktywny udział w pracach Związku”. Jasne, że nie wystarczy, bo w tym celu należy przełamać obojętność i szereg innych, bynajmniej nie drobnych przeszkód.

Kol. Brzozowski niepokoi się o jednolitość ruchu zawodowego, ale przecież rzeczywista jednolitość Związku polega na umożliwieniu wszystkim członkom współdecydowania i współorganizowania Związkiem. Chyba wszystkim nam o to chodzi. Nie godzimy się na żadne przywileje lub dyskryminacje w stosunku do kogokolwiek. Przyznajcie, Kolego Redaktorze, czy byli i czy są w ZNP warunki, aby przezwyciężyć obojętność i życiowy sceptycyzm wielu młodych nauczycieli, aby rzeczywiste szczyty ich jednolitości organizacyjnej Związku?

Kółka taneczne, sportowe czy dyskusyjne — sprawy nie rozstrzygają, chociaż rezygnować z nich nie wolno. Co nam proponuje autor „odpowiedzi”? Jeżeli

li młodzi nauczyciele chcą — pisze — niech zaspokajają swoje potrzeby z tej dziedziny poza Związkiem. Czyżby to była droga odnowy Związku? Mamy co do tego pewne wątpliwości.

Rzeczywiście, młodzi nauczyciele z braku możliwości we własnym Związku woleli pracować poza nim, w organizacjach młodzieżowych, klubach młodej inteligencji i wszędzie gdzie się dało. Czy rzeczywiste chodzą naszym nowym władzom związkowym o utrzymanie tego stanu? Takie tendencje w kierunku nauczycieli, a nie w kierunku ich zastępowania przez władze związkowe.

Czy należy rezygnować z pracy młodych nauczycieli poza Związkiem? Oczywiście, że nie. Ale nie można traktować tej pracy niezależnie od dyskusji i polityki Związku. Powinno ona być raczej kontynuacją tych dyskusji, wprowadzaniem w czyn postulatów organizacji nauczycielskich. Będzie to zapewne skuteczniejsze niż pisać wędrowniki od wsi do wsi, którymi, jak pisze kol. Brzozowski, rozpoczynali swą karierę młodzi nauczyciele przed wojną.

Z tych także powodów uważaliśmy za dostatecznie konkretny ustęp naszej odezwy mówiący o odzyskaniu autorytetu nauczyciela. Pisaliśmy tam: „stać się przywódcą i powiernikiem swych uczniów i ich rodziców, stać się działaczem społecznym kochającym swój zawód, uczyć ludzi humanizmu i kultury życia codziennego, przegrywać nuchom działaczy społecznych, rozwijać ich inicjatywę...”. Czyżby obojętność charakter tych sformułowań rzucił kol. Brzozowski, który kilka wierszy dalej powtarza ich sens tylko w trochę innych słowach? I czy rezygnować się różnic między nami w tej właśnie niebagatelnej sprawie?

Nie chcemy dzielić nauczycieli — na starych i młodych. Naszym zdaniem kuracja potrzebna jest tylko chorym pacjentom, po cóż więc leczyć i zdrowym. Na profilaktykę już za późno.

WIESŁAW JASIŃSKI

Nauczycielskie spółdzielnie mieszkaniowe

MIMO iż co roku nauczyciele otrzymują mieszkania z nowego budownictwa — nie zmniejszają się ich potrzeby. Znaczące sumy przeznaczane przez państwo na budowę mieszkań okazują się niewystarczające. Trzeba więc szukać nowych dróg do rozwiązania trudnego problemu mieszkaniowego. Obecnie zaistniały sprzyjające warunki do częściowego choćby rozładowania tych trudności. Istnieje mianowicie realne możliwości budowy mieszkań spółdzielczych.

Z uwagi na dość duże zainteresowanie kolegów spółdzielczym budownictwem — Zarząd Okręgu Stołecznego ZNP zorganizował informacyjne zebranie, na które przybyło 120 osób. Najwięcej pytań dotyczyło sprawy finansowej. Szczegółowych informacji udzielił za prośbą na zebraniu rzeczoznawcy.

Na terenie Warszawy istnieją następujące warunki budowy mieszkań w spółdzielniach budowlano — mieszkaniowych: koszt jednej izby o wymiarze około 20 m kw. wynosi około 50 000 zł, przy czym państwo udziela pożyczki w wysokości 70 proc. tej sumy. Pożyczka ta ma być spłacana w półrocznych ratach przez 20 lat. Odsetki od pożyczki wynoszą 1 proc. rocznie. Członek spółdzielni wpłaca natomiast 30 proc. kosztów. Staje się on właścicielem mieszkania i ma prawo przekazać je lub odstąpić innej osobie. Zachowane jest również prawo dziedziczenia mieszkania.

Po wysłuchaniu tych wyjaśnień zebrani koledzy postanowili przystąpić do zorganizowania spółdzielni. Wybrano kilkunastoosobowy akt, który zajmie się tą sprawą. Nowoorganizowana spółdzielnia mieszkaniowa wstąpi poprzez ZG ZNP do władz państwowych.



Wojewódzki Punkt Sprzedaży „CEZAS” w Warszawie otrzymał nowy warsztat lokal przy ul. Świerczewskiego 82 (na skrzyżowaniu trasy W-Z i N-S). Na zdjęciu fragment sklepu.

Foto Cz. Górski

Po Zjeździe Powiatowym ZNP w Legnicy

WGRUDNIUB ub. roku odbył się po raz pierwszy od niezapamiętanych czasów Walny Zjazd Związku Nauczycielstwa Polskiego miasta i powiatu Legnicy. Zjazd organizowany był pod hasłem: „Czego żądam od mojego Związku”.

Z przeszłości rozprawiono się krótko — stwierdzono po prostu, że w Legnicy, poza pobieraniem składek członkowskich, ZNP nie ma robi, nie ma więc kogo i za co krytykować. Cała dyskusja natomiast na cechowana była troską o wyższy poziom szkolnictwa i poprawę wychowania młodzieży.

W wyniku dyskusji Walny Zjazd postawił przed Związkiem następujące zadania:

Zabiegać o dalszą poprawę sytuacji materialnej nauczycieli. Uczyń wszystko, by postulat opieki socjalnej w dziedzinie mieszkań, sanatoriów, wczasów, prześlali być frazesem obwarowanym gąsz-

ciem biurokracji i stały się naprawdę dostępne dla nauczycieli.

Zorganizować życie naukowe, kulturalne i rozrywkowe nauczycieli poprzez zapewnienie odbywania praktyk i studiów za granicą, organizowanie wycieczek krajoznawczych i biletoów na spektakle teatralne.

Wpłynąć na zmianę stosunku MRN do potrzeb nauczycieli.

Bronić prawa i obowiązków nauczyciela do swobodnej dyskusji. Zjazd wybrał w tajnym głosowaniu nowy Zarząd, którego przewodniczącym został nauczyciel szkoły zawodowej kol. Bolesław Kaproński. Członkowie Zarządu zgodnie z zainteresowaniami rozpoczęli pracę w trzech komisjach — bytowej, kulturalno-osiwiatowej i społeczno-propagandowej.

Już teraz, po krótkim okresie czasu, można stwierdzić, że

robotę ruszyła. Zorganizowali pięć ognisk — w Legnicy, w Prochowicach, Ruj, Wądrożu i Legnickim Polu. Uroczomiliśmy kursy języków obcych. Przystąpiliśmy do akcji rehabilitacyjnej pokrzywdzonych nauczycieli. Zajęliśmy energicznie sprawą uzyskania lokalu dla Związku, mieszkań dla nauczycieli i akcją wczasową.

Należy jednak podkreślić, że napotykały w pracy pewne trudności. MRN uważa w dalszym ciągu szkolnictwo i ZNP za „złe konieczności”, które trzeba wprawdzie tolerować, ale pomocy udzielać nie należy. Świadczy o tym chociażby ostatnia sesja MRN, na której radni odmówili kategorycznie przyznania Wydziałowi Oświaty pomocy materialnej z funduszy dodatkowych, niezbędnej na opłacenie remontu szkoły.

JULIUSZ JASZCZUK

Le. nica

List do redakcji

Szczególna Redakcja

Sprzedaż uczucia występują w moim sercu w czasie czytania ostatnich numerów „Głosu Nauczycielskiego”: i radość, i smutek.

Lepiej późno, niż wcale, dobrze, że teraz chcemy naprawić błędy, że szukamy najlepszej drogi w naszej pracy. Nie wszystkie poruszane sprawy w „Głosie Nauczycielskim” cieszą. Ciągłe jesteśmy daleko od upragnionego celu.

Powadżystko najważniejszą jest „Więcej rozumu i serca” nauczyciel, musi być podkwalifikowanym, musi mieć choć stałe dokształcać się w swym zawodzie, w swym przedmiocie.

Moralność nauczyciela musi wypływać z pełnego człowieczeństwa, taki nauczyciel będzie zawsze jednakowym wychowawcą dla wszystkich dzieci. Te dwie cechy podnoszą autorytet nauczyciela w oczach dzieci i społeczeństwa.

Skracajmy nasze drogi wiedząc, że teraz chcemy naprawić błędy, że szukamy najlepszej drogi w naszej pracy. Nie wszystkie poruszane sprawy w „Głosie Nauczycielskim” cieszą. Ciągłe jesteśmy daleko od upragnionego celu.

Nie dzielimy się na młodych i starych nauczycieli, na ważnych i mniej ważnych, takich bowiem ograniczanie utrudnia nam pracę.

Od dziś, od zaraz nawiążemy kontakt z nauczycielami osamotnionym w czterech ścianach.

Obojętne, jak nazywamy będziemy grupy nauczycieli i z tych najsłabszych zakątków, którzy zbierają się błąd, by wzbudzić w wszystkich chęć ciągłego dokształcania się, by w wszystkich uczucia humanistyczne dojrzały.

Podkreślam: więcej mądrości i serca, a podniesiemy poziom naukowy i wychowawczy.

Jeden jest nauczyciel — związkowiec — i jeden nasz cel, nie sprzeniewierz się idei nauczyciela związkowca.

Więc, młodzi Koledzy, by realizować piękne nasze cele, czyż trzeba dzielić się na starych i młodych?

Szanowna Redakcja! Parokrotnie pisałam, że wiesz Wasza z terenem jest ciągle za słaba. W różnych zakątkach kraju są b. wartościowi nauczyciele, wśród starych i młodych, nastrojeni ideami, którzy żyją często w najprymitywniejszych warunkach, nie mają nic z egoizmu, celem ich życia jest wykształcić wszystkie dzieci na mądrych i pożytecznych ludzi. Do różnych zagadnień podchodzić bardzo życiowo, ale są osamotnieni, działają w małym otoczeniu, czasem przemówią do Was, ale to jeszcze nie skracaj Waszej drogi do tych ludzi.

Postanawiam pisać do Was częściej, mam świadomość, że uczestniczenia w sprawie, mimo że nie mam świata elektrycznego, radia, odpowiednich książek, no i żadnej wymiany myśli pożytecznej.

STANISŁAWA STRUKOWA

Zaklików, pow. Krasnik

ZNP bada budżety rodzinne nauczycieli

ZARZĄD Główny przystępuje z dniem 1 marca bież. roku do badań budżetów rodzinnych nauczycielskich. Celem badań jest zebranie materiałów informacyjnych o warunkach bytu pracowników oświaty w Polsce. Stanowiąc one będą cenną pomocą w przygotowaniu projektów reformy uposażeń w roku 1958. Pierwsze wyniki badań zostaną wykorzystane na Zjeździe Oświatowym w referacie poświęconym problemom ekonomicznym oświaty.

W najbliższych miesiącach badania prowadzone będą metodą uproszczoną. Obejmą one około 500 rodzin nauczycielskich. Po okalacach zakres badań zostanie rozszerzony na 1 000 rodzin. Obecnie wypełnione będą arkusze obejmujące codzienne wydatki w kilkun. grup głównych potrzeb w przysłanej każdej rodzinie. Objęta badaniami odnotowywać będzie szczegółowo swoje dochody i rozchody w specjalnym dzienniku gospodarczym.

Oprócz badań budżetów rodzinnych przeprowadzane będą kilka razy w roku badania budżetu czasu nauczyciela. Najbliższe — zorganizowane zostaną już w marcu br.

Wyniki badań będą rozpatrywane przez Prezydium ZG ZNP i publikowane na łamach „Głosu Nauczycielskiego”. Zarząd Główny ZNP sądzi, że Koleżanki i Koledzy, którzy zadeklarują swój udział w badaniach, skrupulatnie i sumiennie będą wypełniały przesyłane formularze i dzienniczki. Co kwartał odebędzie się losowanie wartościowych książek dla uczestników badań. Koszty korespondencji w sprawach związanych z badaniami pokrywać będzie Zarząd Główny ZNP.

Zarząd Główny ZNP zapewnia wszystkim uczestnikom badań pełną dyskrecję. Indywidualne informacje zawarte w formularzach i dziennikach będą wykorzystywane wyłącznie dla celów badawczych.

Zarząd Główny ZNP zwraca się do Koleżanek i Kolegów z prośbą o zgłaszanie udziału w badaniach. Zgłoszenia dokonuje się na poniższej karcie, którą należy wyciąć i przesłać w kopercie do Zarządu Głównego ZNP do dnia 15 lutego br.

Na kopercie wypisać należy następujący adres: Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego Wydział Ekonomiczny, Warszawa, ul. Spasowskiego 6-8, skrz. pocz. nr 11 DRUK oraz w miejsce znaczka pocztowego uwagę: Oplatę pocztową ułść adresem.

Medy 20 a 25 lutego br. zakwalifikowani uczestnicy badań otrzymują formularze na m-c marzec wraz z szczegółową instrukcją.

Udział w badaniach mogą deklarować również pracownicy umysłowi i fizyczni administracji szkolnej.

Tu wyciąć. Wypełnij wyraźnie ołówkiem kopolowym

Zgłaszam udział w badaniach budżetów rodzinnych nauczycielskich

1. Imię i nazwisko	
2. Dokładny adres	
3. Stan cywilny	
4. Czy małżonka(nek) pracuje również w zawodzie nauczycielskim	
5. Liczba osób na utrzymaniu	
6. Ile lat pracuje w zawodzie nauczycielskim?	
Data	podpis

Ze wspomnień działacza związkowego

W dniu 16 lutego br. przypada czterdziesta rocznica pierwszego zebrań organizującego Oddział Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych w Węgrowie. Rocznicą może zainteresować czytelników „Głosu Nauczycielskiego”, nasuwa bowiem wiele wspomnień, refleksji i uwag...

Gdy kol. Klemens Deszczyński z Węgrowskiej zwołał zebranie nauczycieli, na zebranie przybyli wszyscy nauczyciele z powiatu. Było ich aż 261. Dwadzieścia trzy szkoły jednoklasowe liczył bowiem wtedy powiat węgrowski. Z tych założycieli Zrzeszenia już tylko niewielu żyje (K. Golebiowski z Korynty, J. Barnasiewicz, Krajeński i niżej podpisany), po reszcie pozostała tylko pamięć, jak po Piotrze Kuliku z Suchej, powstańcu 1863 r. i uczestniku walk Komuny Paryskiej.

Wśród ówczesnego, nielicznego wtedy nauczycielstwa różnorodność była trzy grupy: pierwsza — to starsze pokolenie absolwentów cerekich seminariów, politycznie zdezorientowanych, ale wytrwałych metodą, druga — to absolwenci prywatnych szkół trzecia grupa — to nauczyciele niewykwalifikowani. Wielu z tych ostatnich ukończyło później wyższe studia zawodowe i ogólne.

Pogłębiała się wśród nauczycieli świadomość zależności szkoły od ustroju państwa. Na przykład w sierpniu 1918 r. Oddział Węgrowski Zrzeszenia za-

Kursy języków obcych

JAK potrzebna była inicjatywa w zakresie nauczania języków obcych, świadczy rozwój tej akcji na terenie Warszawy. W ciągu bieżącego roku szkolnego spółdzielnia nauczycielska „Wspólna Sprawa” zorganizowała osiem dzielnicowych ośrodków nauczania języków obcych w następujących punktach miasta: Mokotowska 16-20, Wawelska 56, Elektralna 12-14, Zakroczyńska 6, Różana 22-24, Plac Inwalidów 10, Jagiellońska 28, Obrońców 31. W ośrodkach tych prowadzi się naukę języków: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego, hiszpańskiego, hindu i innych. Opłata miesięczna za naukę przeciętnie wynosi 70 zł za 14 godzin wykładowych.

Zapisy na nowy semestr przyjmowane są przez sekretariat ośrodków.

„Wspólna Sprawa” Inwalidów, Spółdzielnia Emerytów-Nauczyeli.

Dyrekcja Kursów Języków Obcych, Warszawa, Kopernika 28, tel. 6-34-15.

Ogłoszenia drobne

Zamienie