

Głos Nauczycielski

CENTRALNY ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 8 Nakład 91.334 WARSZAWA, 17 LUTEGO 1957 R. CENA 70 GR

Zadania ZNP w walce o oświatę i pozycję nauczyciela

ZASADNICZE stanowisko ZNP wobec sytuacji politycznej zostało jasno sformułowane w deklaracji uchwalonej na V Plenum Zarządu Głównego naszej organizacji. Deklaracja ta, zgodnie z poglądami szerokiej masy naszych członków, była i pozostaje wyrazem pełnego zaufania nauczycielstwa do drogi wytyczonej na VIII Plenum PZPR w przemówieniu I Sekretarza — Władysława Gomułki i w uchwałach powziętych na tym Plenum. Drogi i bliskie sercu nauczycielstwa pozostają twórcze tendencje tych uchwał — utrwalenia suwerenności naszego państwa, uzdrowienia gospodarki narodowej, demokratyzacji naszego życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego. Znajdając nastroje panujące wśród nauczycielstwa, możemy być pewni, że każdy z naszych członków, zgodnie z treścią tej deklaracji, stara się w swojej pracy zawodowej oraz pracy politycznej i społecznej aktywnie współdziałać z rządem i z partią w realizowaniu tych tendencji.

Dane było nam, nauczycielstwu, w czasie dzielących nas od ostatniego naszego Plenum przekonać się na własnej skórze, że walka z żywiołami reakcyjnymi na płaszczyźnie demokratycznej jakkolwiek jesteśmy przekonani, iż przyniesie niewspółmiernie większe i trwalsze osiągnięcia — jest trudna. Chodzi o fakty, niestety dość liczne, szarogłębienia się w szkołach żywiołów reakcyjnych. Ofiarami tych wypadków było wielu naszych kolegów. Nauczyciel na ogół nie znał kolegów i opiekę ze strony tych czynników o których miał prawo oczekiwać pomocy. W minionym okresie ujawniły się w wielu szkołach przejawy brutalnej nienawiści w stosunku do niewierzących nauczycieli i młodzieży. Stałymi i stoimy na stanowisku, że wszystkim tym przejawom nienawiści winna przeciwwaga jest cała zdrowa opinia publiczna; w wypadkach zaś wyraźnego pogwałcenia praworządności — winowajcy powinni być pociągani do odpowiedzialności prawnej.

Na szczęście burza, która rozszalała się nad szkołą w związku z wprowadzeniem religii, coraz bardziej przychyla. Trzeba z wdzięcznością uznać dużą w tym zasługę naszej prasy, która oświetlając w sposób właściwy wypadki mobilizowała zdrową opinię publiczną. Nie należy się jednak ludzi, że żywioły reakcyjne rezygnowały z dalszej walki. Z terenu napływały do nas wiadomości, jakkolwiek mniej liczne niż dawniej, o coraz to nowych próbach wywierania nacisku na kierowników i nauczycieli w celu skłonienia ich do przekraczania warunków umowy między rządem i episkopatem. Zarządy okręgowe i powiatowe winny we wszystkich takich wypadkach podejmować interwencje i informować Zarząd Główny ZNP.

Wspomniane wypadki są żywą ilustracją możliwości rezygnacji przez żywioły reakcyjne płaszczyzny demokratycznej dla prób cofnięcia naszego życia wstecz. Jednym z najważniejszych obowiązków każdego z nas, wypływającym z naszej deklaracji, jest stanie na straży właściwego w naszym kraju przebiegu procesu demokratyzacji i bezwzględne przeciwstawianie się próbom żywiołów reakcyjnych i społecznych wyzyskiwania swobód demokratycznych dla celów wstecznych, godzących w ustroj społeczny i suwerenność naszego państwa.

ZADANIA ZNP W SPRAWACH SZKOLNICTWA

Naczelnym zadaniem naszej polityki w dziedzinie szkolnictwa winno stać się mobilizowanie opinii publicznej dookola spraw oświaty, budzenie w społeczeństwie przekonania, że w hierarchii potrzeb społecznych, wymagających szybkiego zaspokojenia, sprawy szkolnictwa należą do palących, że w dokonywaniu przez państwo podziału dochodu społecznego sprawy te nie mogą być jak dotychczas spychane na plan dalszy. Musimy przekonać opinię publiczną, że koniecznym warunkiem utrwalenia ustroju socjalistycznego jest świadoma aktywna postawa szerokiej masy świata pracy, świadomy aktywny udział tej masy w kształtowaniu nowej rzeczywistości. Musimy przekonać opinię publiczną, że tej aktywnej, świadomej postawy mas nie obudzi się żadnymi półśrodkami, a tyl-

Nie wolno wykorzystywać ambony do ataków osobistych

ZARZĄD Główny Związku Nauczycielskiego Polskiego otrzymał z Urzędu do Spraw Wyznań następujące pismo podpisane przez ministra Jerzego Sztachelskiego:

W odpowiedzi na pismo z dn. 9 stycznia br. Nr 92 59 Org. dotyczące wypadków dyskryminacji nauczycieli przez niektórych duchownych oraz faktów wykorzystywania ambony dla ataków na postępowych nauczycieli, zawiadamiam, że sprawa ta została omówiona z przedstawicielami Episkopatu na posiedzeniu Komisji Wspólnej dla uregulowania stosunków między Państwem a Kościołem, odbytym w dn. 31 stycznia br.

Przedstawiciele Episkopatu uznali zasadę, że wykorzystywanie ambony dla jakichkolwiek ataków osobistych jest — niezależnie od pobudek — niedopuszczalne oraz oświadczyli, że władze kościelne będą wycofywać z tego rodzaju faktów jak najstrzeższe konsekwencje. W związku z tym komunikuję, że na najbliższej naradzie kierowników wydziałów do spraw wyznań zostaną omówione zadania tych wydziałów w realizacji powyższych ustaleń Komisji Wspólnej.

ko przez właściwe rozwiązanie ustroju szkolnego, programów nauczania i wychowania, odpowiadające potrzebom społeczeństwa socjalistycznego. Musimy przekonać, że tylko reforma szkolnictwa, zapewniająca dostatecznie wysoki poziom powszechnej oświaty i kultury, może umożliwić rzeczywisty, właściwy rozwój życia gospodarczego kraju. Z błędów lat ubiegłych, z błędnego przeniesienia produkcji w oderwaniu od człowieka — producenta, z błędnego niedoceniania człowieka w produkcji nie otrząsnęliśmy się i nie wkroczyliśmy na drogę realnej poprawy bezwzględnej rozwiązania problemów szkolnictwa.

Ważną batalią w mobilizowaniu opinii publicznej dookola spraw szkolnych musi się stać nasz Zjazd Oświatowy. W pracy przygotowawczej do Zjazdu staraliśmy się skupić najważniejszych naszych teoretyków-pedagogów, najlepszych praktyków-nauczycieli, staramy się również zainteresować problematyką Zjazdu najszerszy ogół nauczycieli. Musimy wszyscy dolożyć starań, by nasz Zjazd Oświatowy przyniósł jak najwięcej owoców. Oparcie na naszych bogatych tradycjach, na dorobku naszej i światowej myśli pedagogicznej, na cennych doświadczeniach naszego nauczycielstwa, wreszcie na rzetelnej analizie potrzeb w dziedzinie oświaty kraju budującego socjalizm.

Drugą wytyczną naszej polityki w dziedzinie szkolnictwa winno stać się dążenie do zapewnienia nauczycielstwu twórczego udziału w kształtowaniu szkolnictwa w naszym kraju. Do stawiania tego postulatu skłania nas głębokie przekonanie, że współudział nauczycielstwa jest koniecznym warunkiem właściwego rozwiązywania problemów szkolnych. I pod tym względem Zjazd Oświatowy odegrać powinien poważną rolę, winien stać się potężną manifestacją poglądów i woli nauczycielstwa polskiego.

Z zadoleniem możemy stwierdzić, że w ciągu ostatnich miesięcy taka właśnie płaszczyzna współpracy ustaliła się w naszych stosunkach zarówno z Ministerstwem Oświaty, jak i z Ministerstwem Szkolnictwa Wyższego. Zjazd organizujemy w porozumieniu z obu ministerstwami, pracownicy ministerstw są na rów-

nie z nami aktywnymi współpracownikami w komisjach przygotowujących tezy na Zjazd. Komisje wypracowują tezy dotyczące zmian w szkolnictwie, które trzeba wprowadzić natychmiast oraz tezy dotyczące zaadniczej reformy szkolnej. Będą one przedyskutowane w okręgach i na Zjeździe. Już dziś jednak możemy i powinniśmy wysunąć hasło kształcenia młodzieży w takiej czy innej postaci do 13 roku życia. Dzisiejszy stan rzeczy, w którym poważna część naszej młodzieży w wieku od lat 14 do 18, w okresie bardzo ważnym dla kształtowania się osobowości, pozostaje bez żadnej opieki pedagogicznej, grozi katastrofą wychowawczą i nie może być już tolerowany.

O SILNA, NIEZALEŻNA ORGANIZACJA ZWIĄZKOWA

Dla osiągnięcia wymienionych wyżej postulatów konieczne jest, by nauczycielstwo posiadało silną, niezależną organizację zawodową, by taką organizacją stał się ZNP. I to powinno być trzecią zasadniczą wytyczną naszej działalności. Uważając za konieczne utrzymanie łączności z całym zawodowym ruchem robotniczym i pracowniczym, stać musimy na stanowisku, że łączność ta nie może wyrażać się w formach dotychczasowych, krępujących samodzielność działania nauczycielskiej organizacji zawodowej. Witamy też z zadowoleniem przeobrażenia zachodzące w CRZZ, uważamy je jednak wciąż jeszcze za niedostateczne.

Niezależność i samodzielność ZNP będzie mogła być tym większa, im żywsza, bogatsza i pełniejsza będzie jego działalność. W dążeniu do ożywienia i wzbogacenia działalności ZNP winniśmy korzystać z bogatego dorobku i doświadczeń pięćdziesięcioletniej historii naszej organizacji, winniśmy przywrócić do życia wiele form działalności, które wytrzymały próbę czasu i dadzą się zastosować do dzisiejszych warunków i potrzeb. Stosunek nasz do tradycji ZNP nie może być jednak bezkrytyczny. W Polsce dokonała się rewolucja. Budujemy ustroj socjalistyczny. I tylko to z dorobku prze-

szłości, co może być dla te budowy pożyteczne, powinno być wznowione. Podobnie w stosunku do niedawnej przeszłości: odnosząc się krytycznie do błędów popełnianych w tym okresie w dziedzinie szkolnictwa i życia związkowego — nie wolno nam uронić nic z cennego dorobku tego okresu. Było rzecz naturalną, że w momencie odprężenia w naszym życiu narodowym do głosu doszła przede wszystkim słusna, surowa krytyka popełnionych błędów, krytyka ta nie może jednak iść tak daleko, by nie dostrzegać osiągnięć związanych ze zmianą ustroju, zwłaszcza, by nie doceniać tych wielkich możliwości dla oświaty i kultury, które daje ustroj socjalistyczny.

Warunkiem usamodzielnienia i wzbogacenia się działalności Związku jest powołanie do życia nowych form pracy i agend organizacyjnych; konieczne jest podjęcie w szerszym niż dotychczas zakresie pracy pedagogicznej, powołanie Związku z instytucjami służącymi rozwojowi nauk pedagogicznych i dyscyplin naukowych z nim związanych. Konieczne jest również podjęcie akcji wydawniczej i uzyskanie przez Związek wpływu na wydawnictwa związane z szkołą i nauczycielem.

szłości, co może być dla te budowy pożyteczne, powinno być wznowione. Podobnie w stosunku do niedawnej przeszłości: odnosząc się krytycznie do błędów popełnianych w tym okresie w dziedzinie szkolnictwa i życia związkowego — nie wolno nam uронić nic z cennego dorobku tego okresu. Było rzecz naturalną, że w momencie odprężenia w naszym życiu narodowym do głosu doszła przede wszystkim słusna, surowa krytyka popełnionych błędów, krytyka ta nie może jednak iść tak daleko, by nie dostrzegać osiągnięć związanych ze zmianą ustroju, zwłaszcza, by nie doceniać tych wielkich możliwości dla oświaty i kultury, które daje ustroj socjalistyczny.

Warunkiem usamodzielnienia i wzbogacenia się działalności Związku jest powołanie do życia nowych form pracy i agend organizacyjnych; konieczne jest podjęcie w szerszym niż dotychczas zakresie pracy pedagogicznej, powołanie Związku z instytucjami służącymi rozwojowi nauk pedagogicznych i dyscyplin naukowych z nim związanych. Konieczne jest również podjęcie akcji wydawniczej i uzyskanie przez Związek wpływu na wydawnictwa związane z szkołą i nauczycielem.

PODSTAWOWE ZADANIA ZNP

Wreszcie, najważniejszą wytyczną w naszej pracy organizacyjnej musi być troska o zapewnienie nauczycielstwu warunków materialnych umożliwiających normalną pracę zawodową. Mimo niedawnej podwyżki, płace nauczycielskie są wybitnie niedostateczne. Rozumiemy dobrze, że państwo nasze jest w ciężkich warunkach, że zwłaszcza chwila obecna jest krytyczna dla naszej gospodarki. Nie możemy się jednak godzić na to, by skutki tego ciężkiego położenia obciążały w większym stopniu nauczycieli niż innych pracowników. Nie możemy uważać za normalne zjawisko, że milicjanci rozpoczynający pracę otrzymują 1300 złotych i pełne umundurowanie, zaś pierwsza płaca nauczyciela wynosi 650 złotych. Walka o poprawę bytu nauczycieli musi też być podstawowym zadaniem ZNP.

(Z przemówienia na VI plenum Zarządu Głównego)

O twórczy związek teorii z praktyką

Prof. dr B. Suchodolski

mowych czasach wstłuchiwać się w rytm kroków historii, aby zrozumieć, co się zmienia, co się ostaje, a co ginie, co nowego się tworzy — musiałoby być zasadniczym obowiązkiem pedagoga. Apeli o związek teorii z praktyką rozumiany był właśnie jako apeli do tego, by widzieć nową narastającą rzeczywistość i porzucać oprowanie zasadami i schematami wyniesionymi z innych warunków.

Ale to właśnie rozpoczynają się nieporozumienia. Zasadę wyznaczania teorii z praktyką formułowane jako zasadę „uogólniania” praktyki, a zwłaszcza tzw. „produkcji” praktyki przez teorię. Formuła ta wyrażała w równym mierze niesprawiedliwą nieufność do teorii, co i nieuzasadnione zaufanie do praktyki. Założeniem, przyjmowanym milcząco lub jawnie, było przekonanie, iż ów rytm historii znajduje swój wyraz w praktyce pedagogicznej, ale go nie znajduje w pedagogicznej teorii. U źródeł tego zaufania do praktyki znajdowało się zaufanie do ludzi, powołanych do organizowania szkolnictwa, ustalania jego ustroju, zasad administracyjnych, treści programowych i wskazań metodycznych. Przyjmując, iż to kierownictwo wyraża poprawnie potrzeby społeczeństwa budującego socjalizm, odbardzało nam tymże zaufaniem również i praktykę, a zwłaszcza produkującą praktykę, która realizowała najlepiej owe wskazania. Pedagogiczna teoria była poza zasięgiem tej działalności organizacyjnej i realizacyjnej; powinna była przede wszystkim obserwować ją, analizować, powtarzać i przyswajać sobie.

Nie należy pomniejszać tego wielkiego i śmiałego wysiłku, jaki został podjęty przez organizatorów naszego szkolnictwa i przez aktyw nauczycielski w okresie, w którym trzeba było budować od podstaw nową szkołę w Polsce. Trzeba jednak stwierdzić, iż zostały poczynio-

ne różne błędy, których należało uniknąć i których nie musiało się czynić. Nie można sądzić, iż „praktyka” była całkowicie poprawnym odczytaniem wymagań historii. Nieobecność naszej teorii pedagogicznej w wielu ważnych kwestiach powodowana była dwójakimi przyczynami: niekiedy manifestowała się w ten sposób niemożność porzucenia n- przynależnych stanowisk dawniejszych, niekiedy jednak była to niemożność akceptowania oczywistych błędów, jakie były czynione, a które przedstawiały jako wartościowe osiągnięcia socjalistycznej praktyki pedagogicznej. Nasza teoria pedagogiczna nie była ani tak reakcyjna, ani tak oderwana od życia w tym okresie, jak to mówiono. Pragnęła ona rozumieć nową rzeczywistość społeczną i wychowawczą, i uczyć się — podobnie jak praktyka — zasad socjalistycznej pedagogiki miała ambicję myślenia. Być może, iż w wielu sprawach myślała niesłusznie, z pewnością jednak w innych kwestiach właśnie jej zdanie było prawdziwe. Z tej racji dyrektywa uogólniania praktyki była jednostronna. W równym mierze jak teoria z praktyki — powinna była wyrastać praktyka z teorii. Uczenie się mogło i powinno być wzajemne. Zresztą nauczyciel był wspólny: była nim historia, w której dokonywała się nasza ludowa rewolucja.

Ta jednostronna interpretacja zasady wiązania teorii z praktyką ujawniła jeszcze jaskrawiej swój fałsz, który musiał zaciążyć tragicznie na rozwoju naszej teorii pedagogicznej, gdy zwróciłyśmy uwagę na pewną wieloznaczność słowa „praktyka”.

Mówiąc o „praktyce” należy tu dokonać pewnego rozróżnienia; możemy mieć na myśli praktykę „wielką” to znaczy to wszystko, co dzieje się w systemie oświatowym i wychowawczym kraju z racji określonych ustaw i zarządzeń, z racji określonego ustroju szkolnego, określonych programów i podręczników, określonych wskazań wychowawczych i dydaktycznych dotyczących pracy nauczyciela, sposobów działania organizacji, dziecięcych i młodzieżowych itd. Można również mieć na myśli praktykę „małą”, to znaczy konkretną działalność poszczególnych nauczycieli.

(Dokończenie na str. 5)

PRZED ZJAZDEM OŚWIATOWYM

Wokół też w sprawie administracji szkolnej

OPUBLIKOWANE w dniu 3.II br. tezy w sprawie administracji szkolnej spotkały się z dużym zainteresowaniem ogółu kolegów nauczycieli i pracowników administracji szkolnej. Świadczą o tym listy nadsyłane do Komisji Zjazdowej do „Głosu Nauczycielskiego”, jak również narady resp-łów w województwach, powiatach i gromadach. Za interesowanie problematyką nie oznacza zresztą, że wszyscy zabierający głos zajmują stanowisko identyczne z zajętym w tezach przez Komisję Zjazdową.

Nie czas jeszcze na podsumowanie głosów. Zrobimy to na zjeździe. Ale już obecnie widać, że dyskusja tezy wokół oceny roli administracji szkolnej (w przeszłości bliższej i dalszej) jej struktury, a przede wszystkim stosunku do rad narodowych. To właśnie dobrze, że się dyskutuje. Idzie bowiem o to, by delegaci na Zjazd Oświatowy przybyli z przemysłowymi wnioskami, popartymi stanowiskiem pracowników oświatowych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych oraz administracji szkolnej. Badając jednak narastające twórcze p-ki się dyskusji, już dziś (mimo krótkiego czasu jej trwania) stwierdzić można, że tu i ówdzie w dyskusji spotyka się głosy, które nieco wypaczają istotny sens tezy czy intencje jej autorów.

Jako członek Komisji Administracji Szkolnej i jej przewodniczący pragnę w dzisiejszej wypowiedzi nasławić pewne problemy, których właściwe p-stawienie w przygotowanych naradach może się przyczynić do jak najlepszego opracowania tezy w ich brzmieniu ostatecznym i przygotowania solidnego materiału do podjęcia uchwał, jakie w tym zakresie zapadną na Zjeździe Oświatowym.

ZWRÓCONO mi uwagę na to, że tezy nie są napisane „po prawicze-mu”, że na ich podstawie nie będzie można przeprowadzić żadnych zmian, które winny być przeprowadzone zgodnie z intencją tezy. Tak jest. Tezy nie są dokumentem ustawodawczym. Są materiałem, są punktem wyjścia do opracowania potrzebnych dokumentów. Oto, jak będzie to być. Obecnie tezy będą dyskutowane przez wszystkie ognia związkowe (a spodziewamy się, że i inne instytucje będą nad nimi myślały).

Materiał dyskusyjny będzie opracowywany przez Komisję i częściowo publikowany. Cały zebrany materiał przed Zjazdem będzie uwzględniony w tezach ostatecznych, które komisja przedstawi Zjazdowi do przedyskutowania. Na podstawie przedyskutowanego materiału zostanie opracowany przez sekcję administracji projekt uchwał, który będzie przedstawiony Zjazdowi do aprobaty. Po ewentualnych poprawkach przyjęte na Zjeździe uchwały będą wraz z innymi uchwałami przekazane Ministerstwu Oświaty, a to z kolei nada im właściwy bieg (Rada Państwa — Sejmowa Komisja Oświaty — Urząd Rady Ministrów). Późniejsze dokumenty mające moc prawną będą opracowane przez specjalistów w wymienionych instytucjach. Niektóre sprawy będą mogły być załatwione drogą zarządzenia Ministra Oświaty, inne drogą uchwały Rady Ministrów, a jeszcze inne będą wymagały decyzji Sejmu.

I dlatego właśnie, im tezy będą wstępownie opracowane, im bardziej orzekniewająco i rozsądnie rzecz przedstawiały, tym skuteczność ich w zakresie istotnej reorganizacji administracji będzie większa.

WOCENIENIE administracji szkolnej wzięliśmy pod uwagę przeszłość bliższą (okres w Polsce Ludowej) i dalszą (okres dwudziestolecia). Nie staraliśmy się dawać oceny wszechstronnej. Wykroczyłoby to daleko poza ramy przewidziane dla tezy, które ze zrozumiałych względów winny być zwięzłe. P-ki sięliśmy te momenty, które w okresie dwudziestolecia nie były zle i mają szanse zastosowania ich dzisiaj w naszej praktyce oświaty ludowej. I odwrótnie w ocenie dwunastolecia podkreśliśmy to, co zdaniem naszym, hamowało prawidłowy rozwój szkolnictwa i oświaty, co nie wytrzymało próby życia i niewątpliwie winno być zmienione. Nie znaczy to, byśmy chcieli gloryfikować przeszłość oświatową dwudziestolecia, czy politykę kulturalno-oświatową państwa przed 1939 rokiem, a przedstawiać w złym świetle cały okres dwunastolecia.

Wiemy, co było złe w okresie dwudziestolecia, co kładło się w poprzek drogi człowiekowi pracującemu dążącemu do oświaty i wiedzy. Wiemy, ile bezprawia dopuszczali się kuratorzy i inspektorzy szkolni w stosunku do nauczycieli. Ale wiemy też, że wśród nich byli ludzie, którzy dobro oświaty leżało na sercu i nie obca im była troska o nauczyciela

i oświatę. Jeżeli sięgamy do tych czasów, to staramy się wziąć to, co uważamy za odpowiednie dla nas dzisiaj (autorytet funkcji, godziwe uposażenie, warunki pracy administracji itp.). Zresztą nie przenosimy żywcem tych elementów. N- biera one rumieńca odrębnego w naszych nowych warunkach. Jeżeli domagamy się autorytetu funkcji, to wiemy, że będzie to autorytet nie władzy faszyzującej, ale autorytet władzy ludowej. Tak właśnie rozumiemy przeniesienie pewnych tradycji sprzed 1939 roku do naszych obecnych warunków.

Mówiąc zaś o błędach niedawnych, bliższych z okresu dwunastolecia, podkreśliłbym, że mocno, ale z pełną serdecznością troską, by je można było wypłenić, doszczętnie. Nie myślimy natomiast, że wszystko było złe. Jesteśmy bowiem świadkami, jak trudną drogą musieliśmy się przebyć; jesteśmy świadkami naszych osiągnięć i ze wzruszeniem wypowiadamy się z całą samozaparcia, surową oceną tego wszystkiego, co hamowało rozwój naszej oświaty narodowej na drodze przekształcenia jej w świecką, postępową i prawdziwie powszechną. Krytykując nieudolność kierowników wydziałów oświaty, inspektorów i wyznawców, nie zapominamy, że są wśród nich znakomici administratorzy i pedagodzy. Ale wiemy, że ci ludzie niewiele mogą zrobić w nieodpowiednich warunkach. Wiemy też, że to, co było u nas złe, musi zniknąć.

Tak rozumieliśmy nasze zadanie przy formułowaniu tezy w zakresie oceny roli administracji szkolnej.

WTEZACH o roli administracji szkolnej w przebudowie szkolnictwa, oświaty i wychowania zwróciliśmy uwagę na zasady i zadania. Jasną jest rzeczą, że nie o to idzie, ile ma być tych zasad, czy też o to, czy wszystkie zadania są wyliczone, względnie które z zasad lub zadań można by skrócić.

Autorytet też w tym zakresie mieli na uwadze rzecz główną: osobowość pracownika administracji szkolnej. Świadomość zadań, świadomość zasad, zwłaszcza zasady odpowiedzialności za realizację polityki kulturalno-oświatowej na powierzonym sobie odcinku — to przecież warunek upowszechnienia oświaty, oświaty postępowej, a więc świeckiej, warunek dbałości o jej poziom i wreszcie warunek troski o nauczyciela i jego pracę.

Przestrzeganie zasad, świadomość zadań konkretnych to jeden z czynników wyznaczających poczucie godności ludzkiej; ta zaś warunkuje powagę i spokój w pracy, a zatem i jej ułomowanie. Zasady ludzkiego postępowania, znajomość rzeczy prowadzi do wysokiej kultury pracy. A przecież im wyższa kultura, tym wyższe wymagania w stosunku do siebie i innych. W warunkach powszechnego uznawania i przestrzegania zasad, z-śności zadań, nie ma miejsca — rzecz prosta — na takie zjawiska, jak komenderowanie, kumoterstwo, poniżanie godności ludzkiej, podejrliwość i brak zaufania. Np. poczucie bezpieczeństwa moralnego człowieka pracującego to przecież jeden z elementów wyznaczających jego poczucie godności i szczęścia. Bez nich nie można mówić o budownictwie socjalizmu.

W dotychczasowej dyskusji nie spotkałem ani jednego głosu przeciwstawiającego się głównym założeniom tezy odnośnie struktury administracji szkolnej. W wypowiedziach wysuwano natomiast wątpliwości, czy aby usamodzielnienie administracji szkolnej nie wpłynie na podważenie autorytetu rad narodowych jako właściwej terenowej władzy ludowej.

Przy opracowaniu tezy w tym zakresie braliśmy pod uwagę i te ewentualności. I dlatego w punkcie 9 tego rozdziału wyraźnie podkreślił, na czym ma polegać usamodzielnienie organów szkolnictwa. Wychodzimy ponadto z założenia, że usamodzielnienie to depozycje szkolnictwu, a radom narodowym pozwoli odegrać właściwą rolę w zakresie troski o potrzeby materialne i warunki pracy szkół, jak również „nie pozbawi w konsekwencji mas pracujących prawa nadzoru, kierownictwa i kontroli nad tym tak istotnym i bliskim im działem”.

Odwrótnie. Uważamy, że usamodzielnienie administracji szkolnej odbierając radę narodową i uaktywniając komisje oświaty i kultury, które przecież będą w bliskim kontakcie z szefem szkolnictwa na danym terenie współpracującym ściśle z prezydiami rad narodowych. Jesteśmy przekonani, że obecnie rady narodowe coraz bardziej będą się prze-

(dokończenie na str. 6)

Plenum Zarządu Głównego ZNP

W dniach 11 i 12 lutego br. odbyło się plenarne zebranie Zarządu Głównego ZNP. Tematem obrad było podsumowanie dotychczasowej działalności prezydium i wytyczne planu pracy dla całego Związku. Referaty wygłoszone w obu dniach narady umówiły w ogólnych zarysach całokształt najważniejszych i najpilniejszych

zadani, jakie stoją przed organizacją nauczycielską.

Prezes Związku, kol. Wojewski, w referacie: „Zadania Związku w walce o oświatę i pozycję nauczyciela” omówił najbardziej wężowe problemy w tej dziedzinie. Zostały one w dyskusji poparte szeregiem praktycznych przykładów ujętych w formie konkretnych wniosków. Dużo uwagi poświęcono w dyskusji nauczycielom pracującym na wsi, ich pozycji społecznej i materialnej oraz szczególnym trudnościom, z jakimi w tej chwili się borykają.

Referat „Wytyczne do planu pracy na okres do Zjazdu Delegatów” wygłosił wiceprezes Związku kol. Kwiatkowski. Był to referat o charakterze przede wszystkim informacyjno-instrukcyjnym. Plenum zostało poinformowane o dokonanych zmianach w strukturze organizacyjnej Zarządu Głównego ZNP, o pracy Sekcji Zawodowych i ich działalności na najbliższą przyszłość.

W drugim dniu Plenum na czoło obrad wysunięte zostały sprawy ściśle organizacyjne: podział składki członkowskiej, sprawozdanie prezesów okręgów z przebiegu organizacji ognisk, organizacja zjazdów powiatowych i wojewódzkich oraz inne sprawy organizacyjne.

Obszerniejsze sprawozdanie z obrad Plenum ukaże się w jednym z najbliższych numerów „Głosu Nauczycielskiego”.



Nawet w trudnych warunkach szkoły jednoklasowej można wzbudzić wśród młodzieży zainteresowanie krajem ojczystym. Na zdjęciu: Kol. Leontyna Buć ze swą klasą (Smreczyna, pow. Bystrzyca Kłodzka) Foto Cz. Górski

Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne

STATNIO powstało „Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne” z siedzibą w Poznaniu (Uniwersytet).

Statut Towarzystwa przewiduje, że członkiem czynnym może zostać osoba, która w zakresie nauk pedagogicznych bądź ogólniejszymi naukami, bądź posiadała osiągnięcia naukowe. Członkiem wspierającym może zostać każda osoba interesująca się zagadnieniami pedagogicznymi.

Na sesji naukowej poświęconej pamięci 100 rocznicy śmierci Ewarysta Ejskowskiego (o czym piszemy obok) zgłoszone wnioski, by „Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne” przekształcić w „Ogólnopolskie Towarzystwo Pedagogiczne” z siedzibą w Poznaniu.

Komunikat w sprawie pomocy dla nauczycieli repatriantów

Komitet Pomocy Nauczycielom Repatriantom zawiadamia, że ofiary dla nauczycieli repatriantów można wpłacać w najbliższym urzędzie pocztowym na konto Zarządu Głównego ZNP. Warszawa — nr 1-9-120009 — z zaznaczeniem na blankiecie wpłaty: „Pomoc dla repatriantów”.

Komitet Pomocy Nauczycielom Repatriantom

Czerwona książka wdzięczności

NASI koledzy węgierscy zreszteni w Wołnym Związku Pedagogów wyrażają w liście do Prezydium Zarządu Głównego ZNP podziękowanie za pomoc, jaką otrzymali od polskich nauczycieli.

Wzruszającym darem przekazany ZNP jest album w czerwonej oprawie, w którym wpisane są setki nazwisk kolegów węgierskich wyrażających swe gorące uczucia przyjaźni.

Do albumu dołączone są zdjęcia z podpisanymi w języku polskim. Świadczy o tym wyśmienicie, że jako skrupulatność komitetu rozdzielającego przesłane dary pragnie podkreślić.

Do Prezydium Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego

Warszawa

Drogi Towarzysze i Koledzy!

W imieniu węgierskich pedagogów zresztonych w Wołnym Związku Zawodowym Węgierskich Pedagogów wyrażamy serdeczne podziękowania polskim nauczycielom za wspólną pomoc.

Ta braterska pomoc od Polskich Pedagogów okazała się najpiękniejszą pomocą dla naszej Organizacji.

Wagon skierowany na nasz adres przyjechał w niekiedy niekorzystnym stanie i komisja, której powierzone rozdzielanie pomocy, natychmiast rozpoczęła akcję rozdzielenia. Około 800 pedagogów i ich dzieci otrzymało dary przysłane nam przez ofiarnych polskich kolegów. Ze szczególną wdzięcznością przyjęto ciepłą odzież i koce, ponieważ teraz zimą przede wszystkim brakowało tych rzeczy.

Indywidualne paczki skierowaliśmy na podane adresy. Listy dziękczynne obdarzonych kolegów i zdjęcia zrobione podczas rozdawania darów załączamy do niniejszego listu.

Szczególne podziękowania należą się Ambasady PRL w Budapeszcie za pieczołowite zajmowanie się przesyłanymi darami. Sekretarz Ambasady PRL odwiedził nas dwukrotnie i interesował się sytuacją pedagogów, którzy ponieśli straty.

Pozwólcie, że również złożymy podziękowanie za zaproszenie węgierskich pedagogów na wypocznik do Polski. Mam nadzieję, że wkrótce — telefonicznie — będziemy mogli podać listę wyjeżdżających i czas ich przybycia.

Wasza ofiarna pomoc dodaje nam siły do dalszej pracy. Pragniemy, aby dobre stosunki między naszymi Związkami były trwałe i w przyszłości jeszcze bardziej pogłębiały się.

Za bratnią pomoc wyrażamy jeszcze raz serdeczne podziękowania łącząc serdeczne i jak najgorętsze pozdrowienia.

LUKACS SANDOR
główny sekretarz

Budapeszt, 21.I.1957 r.



znaczenie tej pomocy i pozostawili trwały ślad przyjaźni.

Czytając proste i szczere słowa podziękowań potwierdzające w „Czerwonej książce” odbiór paczek z Polski odzwierciedlają dopiero, jak bardzo potrzebna była ta pomoc, potrzebna już nie tylko ze względu na czysto materialne, ale dla podtrzymania na duchu naszych węgierskich przyjaciół. I właśnie Wasze, Koleżanki i Koledzy, drobne składki to uczyniły. One to sprawiły, że węgierscy nauczyciele i ich rodziny poczną, iż nie są osamotnieni, bo w tych ciężkich i smutnych czasach byliśmy i jesteśmy razem z nimi.

Do Prezydium Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego

Bardzo dziękujemy i niezmierznie wdzięczni jesteśmy za cenne dary, które w czasie Wigilii Bożego Narodzenia przyniosły nam tyle radości.

Nasza Mamusia jest nauczycielką w tutejszej szkole i jest nas dziesięć rodziców. Ja jestem najstarsza i jestem uczennicą szkoły średniej, a najmłodszą moją siostrzyczką ma dopiero dziesięć miesięcy. W czasie odbywających się u nas wakacji nasz dom również dużo uciepiał od miny zapalającej. Mamusia mówiła nam, że w tym roku będą ubogie święta Bożego Narodzenia i właśnie dlatego przyjacielski Związek Pedagogów sprawił nam wielką radość swoją pomocą i bogatymi darami.

Bardzo szczęśliwi byliśmy i nie wiedzieliśmy, z czego bardziej się cieszyć, czy z dobrej białej maki, z ryżu, konserwy, czy z dżemów i cukierków. Rodzice bardzo cieszyli się z produktów, ale my, dzieci, oczywiście więcej ze słodyczy.

Bardzo wdzięczni jesteśmy nie tylko za dary, które otrzymaliśmy, ale przede wszystkim za tak wielką pełną miłości opiekę, którą okazaliście w braterskim współczuciu nad biedującym węgierskim narodem. Bawcie się od setek lat w dziejach naszej historii dużo wspólnych wieści łączą nasze losy i cierpienia.

Przy chłodzie modliliśmy się za tych doległych serca przyjaciół, którzy swoim szlachetnym czynem przyczynili się do ulżenia naszemu ciężkiemu losowi.

Jeszcze raz dziękujemy za wielką dobroć i serdecznie pozdrawiamy Was, w imieniu Rodziców i dzieci

Faragó Gabriella

Pécel, 28 grudnia 1956 r.



Rodzinal paczek

Nadeszły dary od polskich przyjaciół

Dokształcanie ma w naszym Związku tradycję

Powierzchniowość stopniem samokształcenia nauczycielstwa był jednym z motorów powstania i szerokiego rozwoju postępowego nurtu zawodowego ruchu nauczycielskiego. Wszak z kursów wakacyjnych rozdzieliło się w 1917 r. Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych, a jeszcze wcześniej problem ten podjął Krajowy Związek Nauczycielstwa w 1913 roku, zakładając Ruch Pedagogiczny i organizując Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie. To też w całej swej działalności Związek popierał ruch samokształceniowy nauczycielstwa wszelkimi dostępnymi mu środkami. Powiodło mu się też stworzyć odpowiednią atmosferę wśród nauczycielstwa i trzeba przyznać, że w międzywojennym okresie ruch samokształceniowy odegrał olbrzymią rolę.

Wszystkie zjazdy organizacyjne — powiatowe, wojewódzkie oraz Zjazdy Delegatów — uwzględniały w tematyce obrad zagadnienia pedagogiczne lub dotyczące ustroju i organizacji szkolnictwa. Zorganizował też Związek 4 Kongresy Pedagogiczne w Poznaniu 1929 r., w Wilnie 1931 r., we Lwowie 1933 r. i w Warszawie 1939 r. Przy Zarządzie Głównym, przy zarządach okręgowych i przy wielu oddziałach powiatowych działały liczne sekcje i komisje pedagogiczne oraz nauczycielskie specjalistów — rysunku, śpiewu, wychowania fizycznego, wychowawczych przedmiotów, szkół specjalnych, zakładów kształcenia nauczycieli itp. Koordynacją pracy tych komisji i sekcji zajmował się Wydział Pedagogiczny przy Zarządzie Głównym.

Najniższym, ale zarazem naj-
powszechniejszym stopniem samokształcenia nauczycielstwa były konferencje rejonowe. Miały one charakter na wpół oficjalny, ale gromadziły nauczycieli w oparciu o Związki lub co najmniej przy jego wybitnym współudziale. Na porządku dziennym konferencji rejonowej była zazwyczaj lekcja pokazowa oraz referat z zakresu pedagogiki lub metodyki wraz z dyskusją. Należało też do niej podkreślić, że rola tych konferencji była olbrzymia, szczególnie w okresie, gdy szkolnictwo musiało zatrudniać masę nauczycieli niekwalifikowanych oraz młodzież opuszczającą mury seminariów nauczycielskich.

Inny charakter miały parodniowe konferencje powiatowe lub wojewódzkie. Powoływano na nie najczęściej nauczycieli biorących aktywny udział w pracy społecznej, z którymi omawiano metody pracy z dorosłymi, w organizacjach społecznych, na kursach wieczorowych dokształcających, w świetlicach itp.

Dużą popularnością cieszyły się kursy wakacyjne, a w większych ośrodkach stałe kursy wieczorowe. Miały one różnorodny charakter. W pierwszych latach po wyzwoleniu liczne kursy wakacyjne organizowano dla nauczycieli niekwalifikowanych, przy czym kursy związkowe stanowiły sięc uzupełniającą kursów organizowanych przez władze szkolne. Pod koniec lat dwudziestych różne komórki związkowe zaczęły organizować kursy przygotowujące do egzaminu praktycznego lub do egzaminu z zakresu Wyższego Kursu Nauczycielskiego. W ostatnich latach przed wojną stworzono przy Związku także Instytut Nauczycielski dla tych członków, którzy mieli ukończony WKN.

Najwyższy poziom szkolenia miały Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie, które corocznie gromadziły w Zakopanem i na Wybrzeżu ok. 200 słuchaczy. Pomyślane one były w formie wykładów i ćwiczeń na poziomie szkoły wyższej w kilku dziedzinach: pedagogiki i nauk pokrewnych, nauk przyrodniczych, literatury i historii oraz nauk społecznych. Jako wykładów zapraszano wybitne siły naukowe, głównie profesorów szkół akademickich i znanych działaczy oświatowych i społecznych. Kursy te były poważnym czynnikiem w życiu nauczycielstwa i od r. 1921 przetrwały do r. 1939.

Podobny charakter miał inicjowany przez Aleksandra Patkowskiego Uniwersytet Powszechny w Sandomierzu. Działalność jego obejmowała organizowanie współpracy naukowej nauczycielstwa z katedrami uniwersyteckimi, urządzanie kursów wakacyjnych, obozów wędrownych, odczytów, konferencji, zjazdów regionalnych itp.

Poważną rolę w samokształceniu nauczycielstwa spełniała działalność wydawnicza Związku. Wspomnieliśmy, że od 1913 r. ukazywał się Ruch Pedagogiczny, organ Związku poświęcony pedagogice. Ukazujący się od 1917 r. Głos Nauczycielski wiele miejsca poświęcał zagadnieniom pedagogiki i metodyki nauczania. Ponieważ nie zaspokajało to potrzeb nauczycielstwa, stworzone zostało odrębne czasopismo poświęcone praktyce nauczania pt. Praca Szkolna, którego pierwszy numer ukazał się w 1922 r.

Działalność wydawnicza w dziedzinie czasopism powoli narastała. Powstawały czasopisma poświęcone zagadnieniom specjalnym. Oprócz prasy centralnej zaczęły wydawać własne czasopisma poszczególne Zarządy Okręgowe. W roku 1936 np. wychodziło blisko 40 czasopism specjalistycznych lub regionalnych poświęcających teorię i praktykę nauczania w różnych dziedzinach. Były między innymi takie periodyki, jak Polskie Archiwum Psychologii, Przegląd Pracy Społecznej, Szkoła Specjalna, Teatr w Szkole, Miesięcznik Literatury i Sztuki, Uroczystości w Szkole, Szkoły Wyższe i inne.

Przy poparcu ruchu związkowego powstała w r. 1921 „Nasza Księgarnia”. Miała ona postać prawnej spółki akcyjnej, z której większość akcji skupił z czasem Związek. Nakładem „Naszej Księgarni” ukazywały się książki dla dzieci i młodzieży oraz podręczniki szkolne, jednak najdonioślejszą jej usługą było szerokie rozprowadzanie wydawnictw z dziedziny pedagogiki i metodyki. Od r. 1926 zaczęła się systematycznie ukazywać „Biblioteka Dzieł Pedagogicznych”, której około 100 tomów przyniosło nauczycielstwu dzieła naukowe klasycznych pedagogów polskiej i obcej, psychologów i dydaktyków, prace o nowych kierunkach w wychowaniu i nauczaniu. Prócz „Biblioteki” nakładem „Naszej Księgarni” ukazywały się prace z zakresu metodyki nauczania różnych przedmiotów oraz inne materiały służące nauczycielowi w codziennej pracy. Zaczęły powstawać także wydawnictwa kartograficzne dla potrzeb szkolnych, przejęła też „Nasza Księgarnia” wydawanie „Encyklopedii Wychowania”, której ostatnie zeszyty wychodziły do r. 1939. O roli „Naszej Księgarni” świadczy fakt, że liczba wydanych dzieł z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych przekroczyła łącznie produkcję wszystkich innych wydawców w okresie międzywojennym, wraz z „Książnicą „Atlas” placówką wydawniczą związaną z prawniczym Towarzystwem Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

Odrodzenie życia związkowego to zarazem nasilenie się ruchu samokształceniowego nauczycieli związkowego. Wszyscy bowiem dobrze rozumiemy, że dobrym nauczycielem będzie tylko ten, kto stale będzie pogłębiał swą wiedzę ogólną i pedagogiczną, kto będzie zapoznawał się z najnowszymi osiągnięciami nauki. Wypadnie rozważyć, które z wypróbowanych form kształcenia można dziś z powodzeniem wznowić, nasycając je nową treścią. Należy rozważyć, czy nie warto sięgnąć do doświadczeń dawnych konferencji rejonowych, czy nie wykorzystać związkowych kursów wakacyjnych, szkolenia korespondencyjnego itp.

W niedawnym okresie Związek zrezygnował z działalności wydawniczej. Z małymi wyjątkami przestały ukazywać się związkowe czasopisma pedagogiczne, nawet Praca Szkolna i Ruch Pedagogiczny. Zarząd Główny Związku wyrzekł się własnej placówki wydawniczej, jaką była „Nasza Księgarnia” i za szybko zrezygnował z wydawnictw pedagogicznych. Trudno określić, jakie to szkody przyniosło. Zdać mi się jednak, że Związek bezwzględnie nie może zrezygnować z oddziaływania na nauczycielstwo i życie szkoły poprzez własne wydawnictwa periodyczne i książkowe i że odbudowanie tej dziedziny działalności związkowej jest pilne.

T. SZCZECURA

Sesja naukowa poświęcona Ewarystowi Ejskowskiemu

W DNIACH 6 i 7 lutego obradowała w Poznaniu sesja naukowa poświęcona pamięci wielkiego wychowawcy polskiego — Ewarysta Ejskowskiego w 100-lecie jego śmierci. Sesja przygotowana została przez profesorów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i poznańskich nauczycieli.

W pierwszym dniu wygłoszono następujące referaty: „Wielkopolska w czasach E. Ejskowskiego” (prof. dr W. Jakóbowski), „Uwagi do życiorysu E. Ejskowskiego” (mgr L. Gomolec), „Działalność pedagogiczna E. Ejskowskiego” (prof. dr J. Kwiatkiewicz), „Wkład E. Ejskowskiego do metodyki nauczania i planu” (mgr A. Makiwicz), „Publiczna i społeczna działalność E. Ejskowskiego” (prof. dr Z. Grot). W drugim dniu odbyła się kilkugodzinna dyskusja, w której wzięli udział: Stefan Truchim z Uniw.

Ewaryst Ejskowski nie jest — jak podkreślano na sesji — oryginalnym twórcą w zakresie pedagogiki. Zasluga jego jest to, że umiał dokonać wyboru najcenniejszych myśli i wskazać pedagogicznych z pedagogiki polskiej i obcej i potrafił je spopularyzować, potrafił być nauczycielem mas. Zasluga jego była cięga troska o podniesienie poziomu pracy w zawodzie nauczycielskim, o przyjęcie społecznej nauki, o jego oblicze moralne. Można powiedzieć bez przesady, że Ejskowski był inicjatorem ruchu nauczycielskiego.

Ejskowski udoskonalił również sposób nauczania elementarnego stosując metody łączenia nauczania czytania i pisania. Walczył o dostosowanie treści i metod nauczania do potrzeb środowiska oraz o kształcenie kołob. Zalecał stopniowanie trudności w nauczaniu i podawanie nauki w takiej formie, aby rozbudzić potrzebę czytania w wieku późniejszym.

Na sesji ustalono wiele szczegółów biograficznych Ejskowskiego, m. in. wykazano, że rodzina Ejskowskiego pochodziła z Litwy i była spokrewniona z rodziną Tadeusza Kościuszki. Cytowano również odnalezione ostatnio zapiski wizytariusza Ejskowskiego o jego pracy szkolnej, na podstawie których można wnioskować, jakim nauczycielem był Ejskowski w praktyce.

Dobrze się stało, że na poznańską sesję naukową zaproszeni zostali nauczyciele i kandydaci do zawodu nauczycielskiego. Niezależnie bowiem od korzyści, jaką odnieśli z wysłuchania referatów i dyskusji, właśnie na przykładzie tej sesji mogli zobaczyć, w jaki sposób nauczyciel może przyczynić się do rozwoju nauki. Wszak referent, kol. Gomolec wyśpierał ważne szczegóły biograficzne Ejskowskiego właśnie w starczych kronikach szkolnych i parafialnych, wszak wskazywano na sesji, że wiele szczegółów jest jeszcze nieznanymi i potrzeba poszukiwać w terenie. Armia nauczycieli mająca możliwość przewertowania starych notatek w różnych miejscowych archiwach i bibliotekach może tu być bardzo pomocna. Ważny był również głos dyrektora Archiwum, dr C. Skopowskiego, który apelował, by w obecnym, słusznym zresztą nawoływaniu do oddawania niepotrzebnych szparagów na makulaturę, nie niszczyć lekko myślnie materiały dokumentaryjne, jakie są w terenie, by dzięki ich zachowaniu umożliwić przyszłym historykom badania i ocenę naszej teraźniejszości.

JAN KULPA
Kraków

(js)

Komisje mają stosunkowo słaby kontakt z terenem. Wypływa on zarówno z braku odpowiednich kredytów na zjazdy, jak też z niemożnością odrywania kolegów od ich pracy zawodowej.

Komisje dostrzegają bardzo szeroki zakres spraw, którymi należałoby się zająć. Uwzględnienie ich wszystkich musi prowadzić nieuchronnie do powierzenia czynności pływającej z „wszystkoizmem”.

Trudność pierwszą próbując komisje przezwyciężyć przez włączenie do poszczególnych komisji pracowników Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych. Ich wyjazd w teren, jak też konferencje zwołowane przez ODKO umożliwiają dotarcie do kolegów pracujących po wsiach i miasteczkach. Bardzo pomocne okazały się kontakty listowe komisji z terenem. Komisje działające na terenie województwa krakowskiego nie nawiązały dotychczas współpracy z miejscową prasą. Zaniedbanie to będą musiały nadrobić. Za wszelką cenę trzeba również będzie zdobyć opinie kolegów pracujących w terenie, poznać ich sady, ich koncepcje, gdyż mogą one być szczególnie trafne.

Komisje mają kontakt z terenem. Wypływa on zarówno z braku odpowiednich kredytów na zjazdy, jak też z niemożnością odrywania kolegów od ich pracy zawodowej.

Komisje dostrzegają bardzo szeroki zakres spraw, którymi należałoby się zająć. Uwzględnienie ich wszystkich musi prowadzić nieuchronnie do powierzenia czynności pływającej z „wszystkoizmem”.

Trudność pierwszą próbując komisje przezwyciężyć przez włączenie do poszczególnych komisji pracowników Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych. Ich wyjazd w teren, jak też konferencje zwołowane przez ODKO umożliwiają dotarcie do kolegów pracujących po wsiach i miasteczkach. Bardzo pomocne okazały się kontakty listowe komisji z terenem. Komisje działające na terenie województwa krakowskiego nie nawiązały dotychczas współpracy z miejscową prasą. Zaniedbanie to będą musiały nadrobić. Za wszelką cenę trzeba również będzie zdobyć opinie kolegów pracujących w terenie, poznać ich sady, ich koncepcje, gdyż mogą one być szczególnie trafne.

T. SZCZECURA

Kontakty międzynarodowe nauczycieli

OCENIAJĄC znaczenie kontaktów międzynarodowych dla dalszego rozwoju życia oświatowo-kulturalnego Zarząd Główny ZNP zamierza znaczenie rozszerzyć łączność z nauczycielami całego świata. Organizatorami będzie również ZNP. Zarząd Główny przyjął propozycję zorganizowania posiedzenia Komitetu Przygotowawczego Światowej Konferencji Nauczycieli w Polsce, które odbędzie się prawdopodobnie pod koniec lutego w Warszawie. Przedstawiciele zawodowych organizacji nauczycielskich przedyskutują tematykę i organizację konferencji. Przy okazji pobytu w Polsce kolegów z Komitetu Administracyjnego FISE i kierowników poszczególnych związków — ZNP będzie mógł omówić również zagadnienie łączności międzynarodowej. Dla spopularyzowania konferencji — FISE przewiduje zorganizowanie wystaw, konkursów i wydawnictw. Proponuje się także zorganizowanie kursu wyprawców i rysunków dla dzieci na tematy — jak żyją robotnicy w naszym kraju i interesujące sceny z życia szkolnego. Zainteresowanie wśród kolegów-nauczycieli wywoła niewątpliwie konkurs na opracowanie indywidualnego i zespołowego doświadczenia z życia zawodowego. Zarząd Główny ZNP zadeklarował 3 nagrody dla uczestników zagranicznych w postaci dwutygodniowego bezpłatnego pobytu w Polsce.

Program wymiany międzynarodowej przewiduje pobyt delegatów-nauczycieli polskich w szeregu krajów socjalistycznych i kapitalistycznych. Projektuje się pobyt trzyosobowych delegacji we Francji, Belgii i Anglii, w Skandynawii (Szwecja i Dania) i Ameryce Łacińskiej oraz dwuosobowych w ZSRR, Jugosławii, Czechosławii i na Węgrzech. Dwuosobowa delegacja ZNP weźmie również udział w proponowanym przez Związek Zawodowy Nauczycieli Bułgarii spotkaniu przedstawicieli związków zawodowych krajów obozu socjalizmu, poświęcone wymianie doświadczeń i współdziałaniu związków zawodowych pracowników oświaty ZNP będzie wykorzystywał możliwości uczestniczenia nauczycieli polskich w mało kosztownych, bo finansowanych w zasadzie przez zagraniczne organizacje i instytucje oświatowe, imprezach międzynarodowych jak np. seminarium dla młodych nauczycieli i kandydatów na nauczycieli w Skandynawii i Szwajcarii, czy też w imprezach organizowanych przez związek zawodowy poszczególnych krajów, jak np. konferencja pracowników pedagogicznych i naukowych, opracowyjących działalność i twórczość Jana Amosa Komenskusa, organizowana przez Czechosłowację z okazji trzecieście rocznicy jego działalności pedagogicznej. ZNP wystąpi również z propozycją, by delegacje na pewne imprezy międzynarodowe były finansowane przez Ministerstwo Oświaty i inne instytucje o charakterze kulturalno-oświatowym. Nadal będzie kontynuowana zagraniczna bezdewizowa wymiana turystyczno-wczasowa.

Jedną z poważnych okazji wymiany poglądów i doświadczeń z kolegami z innych krajów będzie Zjazd Oświatowy. Komisja Współpracy Międzynarodowej Zarządu Głównego ZNP zamierza zaprosić na obrady przedstawicieli nauczycielskich organizacji zagranicznych. Przewiduje się udział w obradach delegacji wszystkich krajów obozu socjalizmu, FISE, Francji, NFR, Szwecji, Danii, Włoch, Anglii, Finlandii i Indii. Znaczące możliwości daje też wymiana pośrednia, wymiana wydawnictw i informacji. W styczniu br. — Buletynu Informacyjnego — Komisji Współpracy Międzynarodowej Zarządu Głównego ZNP w języku rosyjskim francuskim, który poinformuje o zmianach w ZNP, przygotowaniach do Zjazdu Oświatowego, pomocy nauczycielom

li polskich dla kolegów z Węgier itp. Buletyn ten będzie wydawany systematycznie. Poza tym stały korespondent ZNP do współpracy z redakcją Międzynarodowego czasopisma „Nauczyciele Świata” będzie przekazywał najcenniejsze osiągnięcia naszego ruchu nauczycielskiego i oświatowego. Dużą rolę winna również odegrać wymiana prasy nauczycielskiej i czasopism pedagogicznych. Zmianie na lepsze musi ulec informacja członków ZNP o zagadnieniach działalności zagranicznych organizacji nauczycielskich i problemach oświatowych. Poza okresowymi informacjami w „Głosie Nauczycielskim” rozszerzony zostanie kolportaż czasopisma „Nauczyciele Świata” w języku francuskim i niemieckim. Czasopismo to nie będzie mogło, niestety, docierać do wszystkich ogniw związkowych. ZNP otrzymywał dotąd tylko 200 egzemplarzy tego czasopisma, a obecnie zapowiadano podwyższenie limitu do 500. Egzemplarze „Enseignants du Monde” i „Lehrer der Welt” będą otrzymywały biblioteki uniwersyteckie i zakłady kształcenia nauczycieli oraz zarządy okręgów. Ostatnio został wysłany 19 numer „Enseignants du Monde”. Warto zapoznać się z jego treścią. Między innymi omawia on zagadnienie międzynarodowego ruchu nauczycielskiego, działalność i cele międzynarodowej federacji związków nauczycielskich — FISE.

M. RATAJ

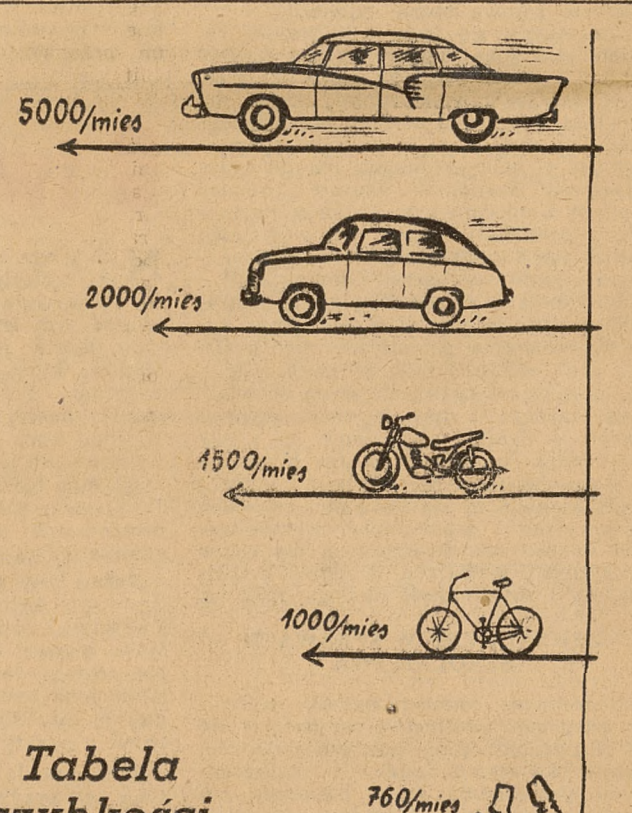


Tabela szybkości



Wacław Bałcerski
rektor Politechniki Gdańskiej



Feliks Baranowski
b. minister oświaty

Nauczyciele w SEJMIE

Redakcja „Głosu Nauczycielskiego” nie zdołała uzyskać zdjęć następujących nauczycieli-posłów:
Stanisława Fenerta, Ireny Jankiewicz, Mariana Jaworskiego, Tomasza Karkowskiego, Jana Kumosza,
Franciszka Pawłowskiego, Franciszka Szalacha, Antoniego Wojtyśkiaka



Władysław Bienkowski
minister oświaty



Remigiusz Biezanek
prof. Uniw. Łódzkiego



Józef Bruski
dyr. Lic. Felczar. w Toruniu



Jerzy Bukowski
prof. Politechn. Warszawskiej



Andrzej Burda
rektor Uniw. MCS w Lublinie



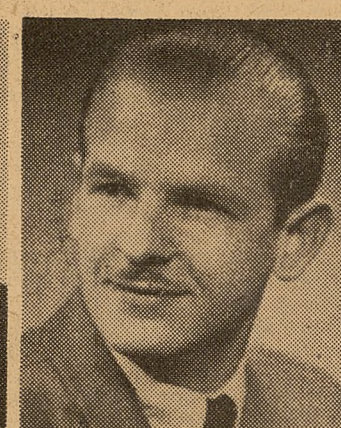
Tadeusz Cynkin
prof. Politechn. Szczecińskiej



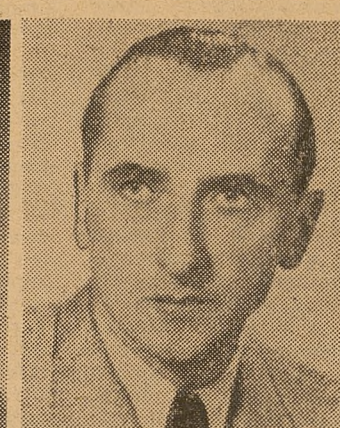
Wit Drapich
prof. Politechn. Szczecińskiej



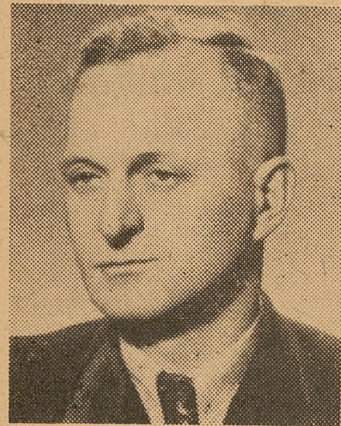
Magdalena Dubiel
naucz. w Jeżewie, pow. Lubliniec



Mirosław Foltynowicz
naucz. Lic. Ogóln. w Koźminie



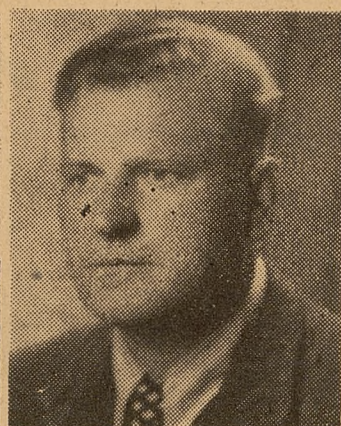
Marian Gałicki
rektor Akad. Med. w Zabrze



Stanisław Gawrych
naucz. Lic. Ogóln. w Gnieźnie



Stefan Gołbiowski
dyr. Lic. Ogóln. w Biełuniu



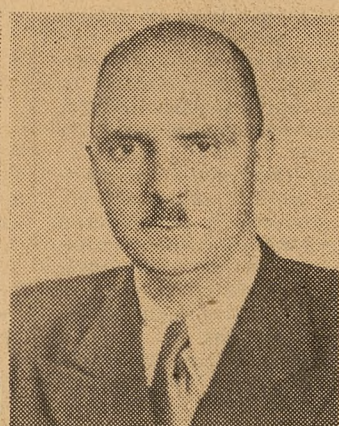
Ignacy Grzywacz
zast. kier. W. O. w Grójcu



Stanisław Hertel
wicedyr. 11-letniej Szkoły w Itawie



Julian Hochfeld
prof. Uniw. Warszawskiego



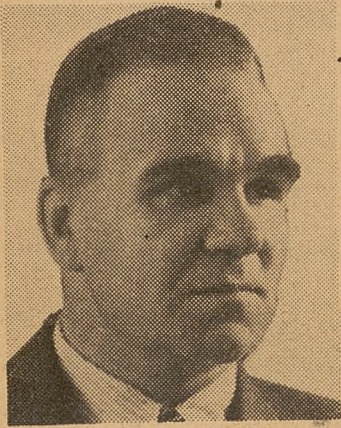
Zygmunt Horowski
dyr. Lic. Ogóln. w Chodzieży



Henryk Jabłoński
sekretarz naukowy PAN



Marian Jamka
dyr. Lic. Ogóln. w Kłodzku



Witold Jarosiński
b. minister oświaty



Henryk Jaraszyk
zast. kier. W. O. w Złotowie



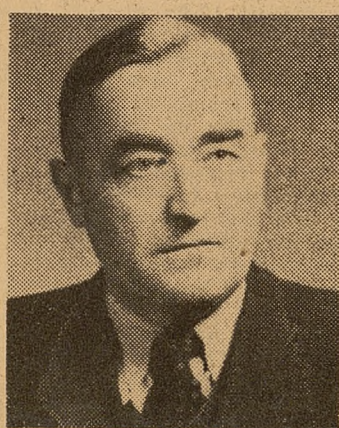
Jerzy Jodłowski
prof. Uniw. Warszawskiego



Franciszek Karłowicz
kier. Szk. w Trzcielance, p. Wyszkiw



Jan Kłoczko
dyr. ZSZ w Augustowie



Jan Kowal
kier. W. O. w Białymstoku



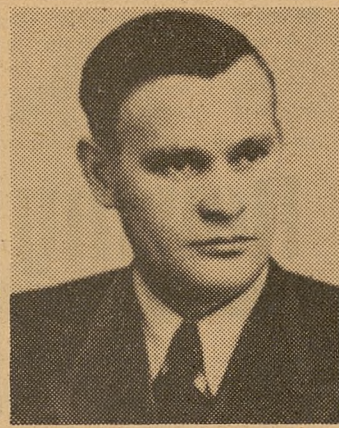
Eugenia Krassowska
wicedyr. szkolnictwa wyższego



Łukasz Kumor
naucz. Techn. Statyst. w Kielecu



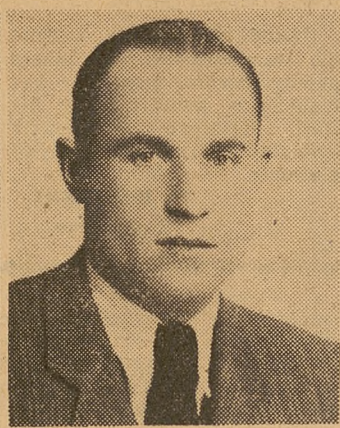
Stanisław Kurowski
kier. W. O., Włocławek



Henryk Leliński
kier. PODKO w Przasnyszu



Marian Lityński
rektor WSR w Szczecinie



Ferdynand Łukaszek
podinsp. szk. w Żywcu



Bolesław Machut
naucz. z Lipnicy, pow. Chojnice



Kazimierz Maj
wiceprezes ZNP



Eugeniusz Miniszewski
dyr. Lic. Ogóln. w Turku



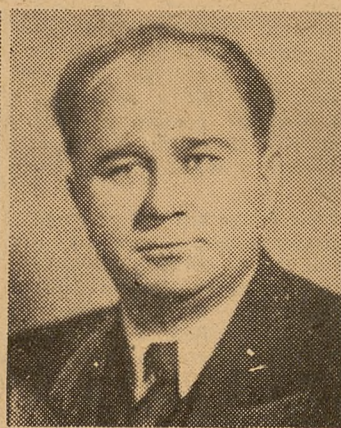
Jan Miodoński
prof. A. Med. w Krakowie



Zdzisław Nowak
naucz. Lic. Ped. w Koninie



Zygmunt Nowakowski
prof. Uniw. Poznańskiego



Zygmunt Olczak
naucz. — działacz SD w Łodzi



Jan Polski
kier. Wydz. Ośw. w Krasnymstawie



Walter Późny
dyr. ZSZ w Szczytnie



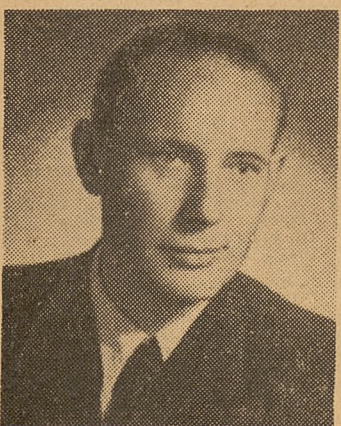
Jadwiga Prawdzicowa
naucz. — działacz społ. w Łodzi



Balbina Semczuk
dyr. Techn. Kolej. w Sosnowcu



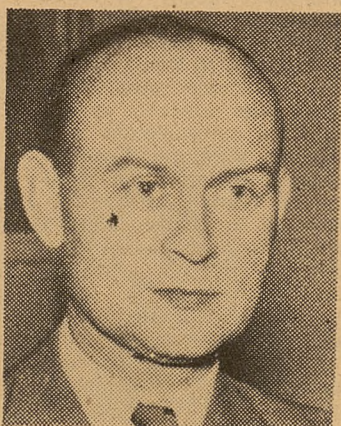
Kazimierz Skowroński
naucz. z Kolbuszowej



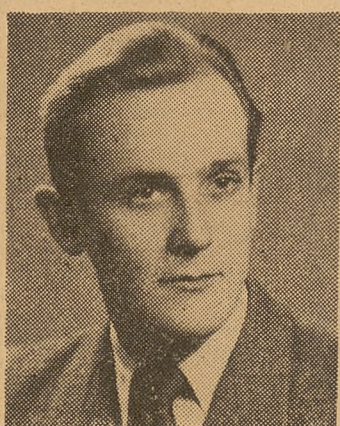
Lucjan Słowik
kier. Wydz. Ośw. w Inowrocławiu



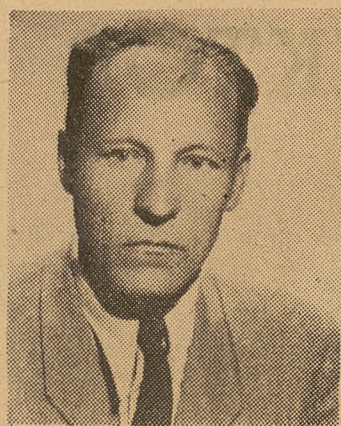
Dionizy Smoleński
rektor Politechn. Wrocławskiej



Jan Szczepański
prof. Uniw. Łódzkiego



Józef Szymański
dyr. Zasz. Szkoły Kolej. w Kutnie



Kazimierz Śliwa
naucz. z pow. Jędrzejów



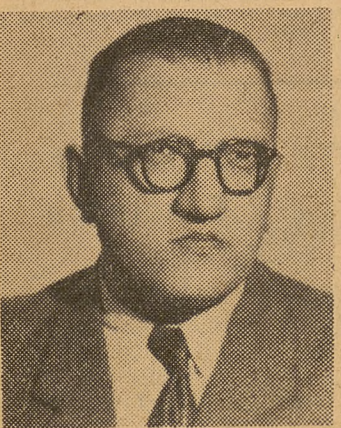
Tadeusz Toczek
naucz. ze Środy Śląskiej



Wacław Tułodziecki
wiceprezes ZNP



Franciszek Wasąński
naucz. Lic. Ped. w Łomży



Florian Wichlacz
naucz. z pow. Szum



Bohdan Wilamowski
wykład. WSR w Olsztynie



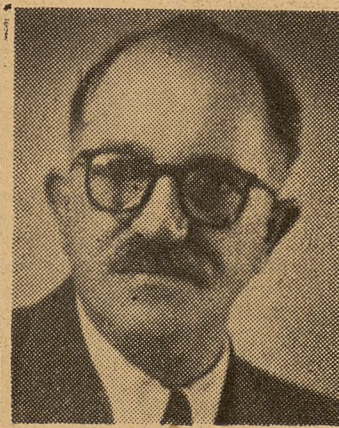
Piotr Wrzeszcz
kier. Wydz. Ośw. w Przysusze



Czesław Wycech
prezes honorowy ZNP



Stanisław Zajączek
prof. Pomorsk. Akad. Medycznej



Adam Zawadzki
prof. Politechniki Śląskiej



Stanisław Ziaiewicz
dyr. Techn. Handl. w Myślenicach



Jan Żurek
wizyt. Wydz. Ośw. w Katowicach

Przegląd wydarzeń kulturalnych

NAGRODY I ROCZNICE

O SIEM nagród za rok 1956 przyznawała Warszawa za działalność kulturalną i społeczną, związaną z miastem. Wśród laureatów na pierwszym miejscu wymienić należy Antoniego Słonimskiego, który otrzymał nagrodę „za całokształt twórczości literackiej, przepojonej idealizmem, postępowym humanizmem i miłością dla rodzinnego miasta”. Wiersz „Wiersz w twórczości poetyckiej Słonimskiego mogłyby istotnie wypełnić osobny zbiorek. Znalazł by się tam niezapomniany „Alarm dla miasta Warszawy”, wspaniały emigracyjny poemat „Popiół i wiatr” i liczne drobne utwory o dawnej Warszawie.

Drugi nagrodzony poeta to Hanna Januszevska, autorka bajek i wierszy dla dzieci. Inne nagrody otrzymali: prof. Eugeniusz Szankowski za pracę naukową w zakresie historii Warszawy; grafik Józef Tom — malarz starej nowej Warszawy; prof. Wacław Lachman kompozytor, dyrygent chóru „Harfa”, zasłużony na polu krzewienia ruchu śpiewaczego; architekt Maria i Kazimierz Piechotkowie — projektanci osiedli mieszkaniowych w stolicy; dyrektor BOR Witold Rogala; i wreszcie Kazimierz Lisiecki, pedagog i działacz oświatowy, nagrodzony „za wybitne zasługi w dziedzinie wychowania dzieci i młodzieży oraz wieloletnią i ofiarną pracę w Towarzystwie Przyjaciół Dzieci Ulicy”.

Rok 1957 przynosi szereg rocznic kulturalnych o znaczeniu ogólnonarodowym. A więc będziemy obchodzili setną rocznicę śmierci Michała Glinki, twórcy rosyjskiej opery narodowej, 250-lecie urodzin Karla Goethego, autora licznych sztuk teatralnych, z których kilka trafiało do Polski, oraz 150-lecie urodzin poety amerykańskiego Henry'ego W. Longfellowa. Trzy te rocznice przypadają już w lutym. W maju miały 250 lat od urodzin przodnika szwedzkiego Karola Linneusza, zwanego Linneuszem. We wrześniu przypadła 100-lecie śmierci filozofa francuskiego Auguste Comte, twórcy kierunku pozytywistycznego, autora wielu dzieł filozoficzno-społecznych. W listopadzie uczymy 200-lecie urodzin angielskiego poety i malarza Williama Blake'a, ilustratora dzieł Dantego.

Siądmo rocznica dotyczy pedagoga czeskiego Jana Amosa Komenskigo, który był w klasycę w słynnej Szkole Rafała Leszczyńskiego w Lesznie w Wielkopolsce. Komenski należał do sekty „Braci czeskich” i uchodził przed prześladowaniem ze strony reakcji katolickiej osiadł w Polsce.

Wystawa prac malarskich

W salach klubu nauczycielskiego — Spasowskiego 3-8 otwarta jest wystawa prac malarskich, rysunków i grafik Bronisława Józefa Tomeckiego. Wystawa czynna codziennie, oprócz niedziel i świąt w godzinach 16—21 do 31 marca 1957 r.

Dziela jego, pisane po czesku i po łacinie, tłumaczone na wiele języków, mają charakter reformatorski, autor domaga się bowiem powszechności oświaty, kształcenia ludzi niskiego pochodzenia i kobiet. Największe dzieło Komenskigo pt. „Didactica magna” wydane było w r. 1657, a więc 300 lat temu.

W Polsce obchodziliśmy obchód tego szereg rocznic na szczytach twórców. Tu na czoło wysuwa się 50 rocznica śmierci Stanisława Wyspiańskiego. Szczególnie odczuć zapowiadają się obchody w Krakowie, gdzie poeta żył i tworzył. Teatrzyk krakowski i projekcja filmu „Wyzwolenie”, „Legenda” i „Akropolis”. Muzea krakowskie przygotowują wielką wystawę, która ma zobrazować całokształt twórczości artysty. Projekcje są również otwarcie stałego muzeum Wyspiańskiego. Na festiwalach, w których mieszkał, tworzył, zostają wmurowane pamiątkowe tablice. Mówi się o wydaniu jubileuszowej serii znaczków pocztowych oraz pocztówek z reprodukcjami obrazów i rysunków. Wydawnictwo Literackie opracowuje zbiorowe wydanie dzieł Wyspiańskiego.

Z innych polskich rocznic warto pamiętać o 200-lecie urodzin Juliana Ursyn Niemcewicza, o 150-lecie urodzin Wincentego Dębskiego i o 20 rocznicę śmierci Andrzeja Struga. Bolewca Lesmiana i Zbigniewa Uniwskiego. Świat muzyki obchodzi w tym roku 100-lecie śmierci Karola Kurpińskiego i 20-lecie zgonu Karola Szymanowskiego, a teatr — 200 rocznicę urodzin W. Bogusławskiego i 10 rocznicę śmierci Juliusza Osterwy.

WSPÓŁPRACA KULTURALNA Z ZAGRANICĄ

Opierała na nowych zasadach wymiana kulturalna z zagranicą, rozwija się żywo i ciekawie. Dyrygent opery polskiej Zdzisław Górkowski oraz śpiewaczka Alicja Dankowska wzięli udział w przygotowaniu premier opery Wagnera „La tajać Holender” w teatrze w Dessau w NRD. Występ podobny był bardzo, a miara sukcesu jest zaproszenie Dankowskiej na całonocny pobyt w jesiennym, do tegoż teatru, który zamierza wystawić „Halke” z udziałem polskiego śpiewaczki.

Niedawno bawili w NRD Polscy Zespół Tańca pod dyktando Eugeniusza Paplińskiego. Zespół brał udział w nakręcaniu barwnego filmu „Student zebrał”. Ostatnio Papliński i sennizował „Harnasie” w Operze Komickiej w Berlinie.

Wielkim sukcesem sztuki polskiej były „Dni polskie” w Belgii. W Musée des Beaux Arts urządzono wystawę prac dziesięciu młodych malarzy polskich. Andrzej Czajkowski i Stefania Wojtowicz wystąpili w kilku koncertach i recitalach. W Lutosławski spotkali się z serdeczną owacją podczas prawykonywania swego „Koncertu na orkiestrę”. Największym powodzeniem cieszyła się „Halke”, wystawiana przez Teatr Opery Królewskiej w Liege. Libreto przetłumaczono na

francuski, a Opera Bytomska przysłała 700 kostiumów. Para polskich solistów z opery wrocławskiej spóźniła się niestety na premierę (!), brała więc udział dopiero w następnych przedstawieniach, no i „dzięki” temu nie figurowała w recenzjach. Obecni na premierze dyrektorzy oper w Marsylii i Tuluzie zamierzają skorzystać z dokonanej tłumaczenia li-bretta i projektują wystawienie „Halke” w swoich teatrach.

Zorganizowana w Paryżu wystawa książki polskiej przysłała szereg umów na eksport książek polskich do Francji. Najbardziej podobają się w dawności dziełce, a wśród zamówionych pozycji pierwszymi Tuiwim i Brzechwa oraz bajki Fredy i Kraszewskiego.

W tym okresie bawiła w Paryżu delegacja polskiego Pen-klubu zaproszona przez Société Française des Traducteurs. W obradach brał udział przedstawiciel Międzynarodowej Federacji Tłumaczy. Zreferowanie naszej konwencji wydawniczej wzbudziło zażość tłumaczy francuskich, a ogólny aplauz zyskał fakt, że u nas przekładów dokonują nie tylko zawodowi tłumacze, ale i najwybitniejsi pisarze.

W wyniku nawiązanych kontaktów powinna się ożywić wzajemna wymiana przekładu polsko-francuskiego. Konkretnie zgłoszono już ofertę na tłumaczenie dzieł Marii Dąbrowskiej na francuski.

Kwintnie żywo wymiana artystyczna leższego autoramentu. „Mazowsze” w Londynie święci triumfy, wskutek czego przeludziło swój pobyt do 35 występów. Szkoda, że nigdy tak nie daje w polskich miastach. U nas 2-3 spektakle wystarczą, aby obejrzeć te dygnitarze, do których kieszono dostosowane są zresztą ceny biletów. Warto zastanowić się, gdzie, dla kogo istnieją te zespoły. „Mazowsze” i „Śląsk” hodowane za nasze podatki i ciepłarnianym klimacie i karmione ptasim młkiem. (Stynne witaminy, zatrzymane przez celników angielskich, narobiły buki w londyńskiej prasie).

Równocześnie u nas śpiewali Yves Montand i Lucienne Boyer. Występy te spotkały się z powszechnym uznaniem. Nie stety lista zaproszonych ostatnich zagranicznych zespołów lekkiej muzyki zawiera i inne pozycje. Głosy prasy świadczą, że nie była potrzebna niecała inwazja zagranicznych artystów (May Britt, Paris Sisters, Węgry) ani przyjazd baletu wiedeńskiego. Ponieważ każda taka wizyta kosztuje nas raczej droższe, należałoby raczej poprzestąć na gwiazdach pierwszej wielkości.

Szkoda natomiast, że nie było naszego przedstawiciela na międzynarodowej konferencji pisarzy w New Delhi. Brali w nim udział przedstawiciele wielu krajów azjatyckich, a także liczni pisarze z Europy i USA. Spotkanie to, które zgromadziło kilkuset delegatów, miało charakter rozmowy wschodu z zachodem. Pisarze azjatyccy domagali się wzmożenia wymiany kulturalnej na równych prawach i większego zainteresowania dla młodej literatury wschodniej. Gorąco

dyskusja toczyła się wokół kwestii, czy społeczeństwo ma prawo ograniczać pisarza w jego twórczości. Opinie były podzielone. Na zakończenie uchwalono deklarację, która stwierdza, że zadaniem pisarzy całego świata jest służenie sprawie pokoju i braterstwa narodów.

NOWE PLACÓWKI KULTURALNE

Decentralizacja w dziedzinie kultury wywołuje żywą inicjatywę społeczną w mniej szych ośrodkach. Wyrazem tego jest spontaniczne powstawanie nowych placówek kulturalnych, które przeważnie mają na celu odegłowanie folkloru swego regionu.

I tak w Zakopanem założono Towarzystwo Miłośników Kultury i Sztuki Góralskiej. Członkami jego oprócz góralskich są: plastycy, kompozytorzy i naukowcy, związani z tym regionem. Towarzystwo ma już oddziały w Nowym Sączu, Limanowej, Suchej i Żywcu. Obchód 500-lecia istnienia Szamotuł przyczynił się do wzięcia Towarzystwa Miłośników Kultury Szamotulskiej, które przejęło wydawanie czasopisma „Gazeta Szamotulska”, nadając mu nową nazwę „Z grodu Halski”.

Mieszkańcy Kociewia, które obejmuje powiat starogardzki, twerski i część gdańską, i kościelisko (łącznie ok. 200 tys. ludności), założyli w Starogardzie Zrzeszenie Kociewskie. Odbity w styczniu pierwszy zjazd kociewiaków dyskutował nad planem powstania regionalnego czasopisma. Żądano uwzględnienia w programach szkolnych wiadomości o współzależności kociewia i w walce o polskość tej ziemi, wysuwano potrzebę stworzenia biblioteki regionalnej, wydawnictw o tematyce regionalnej, rozbudowania twórczości ludowej itp. W czasie dyskusji nad historią Kociewia, w której są piękne momenty walki z uciskiem pruskim, rzucono projekt utworzenia muzeum kociewskiego.

Podobne cele ma znajdujące się w stadium organizacji Muzeum Ziemi Chłanowskiej. Zajmuje się tym komitet założycielski. Muzeum to posiada już pewną ilość zbiorów o charakterze przyrodniczym, etnograficznym, a także dzieł sztuki i eksponaty związane z dawnym górnictwem.

Gdy mowa o muzeach, warto wspomnieć o projekcie utworzenia w Krakowie Muzeum Judaistycznego w odbudowywanej obecnie Starej Bożnicy, cennym zabytku z XIV wieku. Muzeum takie miałoby objąć dwa działy: kultury i historii Żydów w Polsce oraz eksterminacji w czasie okupacji niemieckiej. Niestety podstawowa trudność stanowiłaby zgromadzenie eksponatów, gdyż większość żydów uległa zniszczeniu w czasie wojny, a te, które ocalały, zostały przeważnie wywiezione do Izraela. Ponieważ muzea kra-kowskie nie dysponują funduszami potrzebnymi na zorganizowanie tej placówki, zadecyduje o tym Ministerstwo Kultury i Sztuki.

ANTONINA SPANDOWSKA

Rozwój psychiczny a zagadnienie ustroju szkolnego

(Dokończenie z nr 7)

Do tych psychologów należy również Fraisse (Paryż), który wskazuje na konieczność wyodrębnienia analizy dotyczącej rozwoju poszczególnych procesów od analizy rozwoju całej osobowości. W pierwszym wypadku można mówić o ko-łowych etapach rozwoju danego procesu, przy czym w stosunku do niektórych możliwych jest ustalenie dokładnego momentu, w którym po raz pierwszy się ona przejawia (np. pierwsze wypowiedziane słowa, zdania, pierwsze przejawy doręzwania seksualnego itp.). Etapy rozwojowe funkcji, których rozwój ściśle zależy od rozwoju organicznego, są bardziej określone w czasie. Natomiast gdy rozpatrujemy psychiczny rozwój pod kątem całej osobowości, mamy do czynienia z ogólnymi stadiami, których granice czasowe są niemiernie płynne, bo zależne od specyficznych form równowagi między dzieckiem a jego otoczeniem fizycznym i społecznym.

Nasuwa się pytanie, ważne dla rozwiązań praktycznych. Jeżeli przyjmujemy, że stadia rozwojowe (zarówno dotyczące stadiów ogólnych osobowości, jak i szczegółowych etapów rozwoju myślenia), cykliczne, odpowiadają rzeczywistym zmianom w psychice polskich dzieci, to należy się zastanowić, czy cezurę w ustroju szkolnym mają przypadać na te własne momenty.

Charakterystyczne jest, że w wielu krajach zasadnicze zmiany w warunkach nauczania i wychowania przypadają na okres, w którym nasilają się jednocześnie zmiany natury biologicznej (np. w wieku 13, 14 lat). Dlatego nawet trudno jest rozstrzygnąć, w jakiej mierze nowe warunki społeczne czy wychowawcze wzmagają trudności tego okresu albo wręcz łagodzą je.

Rozpatrując zagadnienie ustroju szkolnego od strony psychologicznej, nasuwa się następujące ogólne postulaty:

1. Ustrój szkolny musi zapewnić odpowiednie warunki rozwoju dla wszystkich dzieci, umożliwiając przejście do stadiów następujących, jak najmniejszymi wysiłkami.

2. Ustrój musi być tak zbudowany, aby w okresie narastania sprzeczności w rozwoju nie dochodziło do gwałtownych zmian w warunkach zewnętrznych rozwoju.

3. System szkolny powinien obejmować czasokres aż do pełnego zakończenia rozwoju osobowości.

Przeanalizujmy obecnie w świetle tych postulatów i w oparciu o dokonaną analizę stadiów rozwojowych 4 zasadnicze kwestie dotyczące ustroju szkolnego: 1. Dolna granica obowiązku szkolnego. 2. Górna granica zamykająca cykl początkowego nauczania. 3. Granice wieku dla zakończenia masowej szkoły podstawowej, ogólnokształcącej. 4. Czas trwania obowiązku szkolnego.

Ad 1. Z punktu widzenia stadiów rozwoju psychicznego nie ma specjalnych powodów, by przesuwając moment rozpoczęcia nauki szkolnej w dół czy w górę. Różni psychologowie uznają bądź 6 lat, bądź 7 jako wiek tzw. dojrzałości szkolnej. Wiele nie określa tej granicy tak dokładnie, mówiąc, że okres ten rozpoczyna się w wieku 6, 7 lat. Nasze obserwacje dzieci najstarszej grupy przedszkolnej przemawiają za tym, że wiele dzieci już w wieku lat 6 może być pod względem intelektualnym i uczuciowym zakwalifikowane jako dojrzałe do szkoły (do rozpoczęcia nauki). Ale jednocześnie badania prowadzone przez mnie w klasach pierwszych zdają się wskazywać na to, że wiele dzieci, nie uczęszczających do przedszkola i wychowujących się w środowisku niekorzystnym dla rozwoju, nawet w wieku lat 7 nie jest jeszcze dojrzałych do szkoły.

Dlatego nasuwa się wniosek, że dolna

granica nie powinna być zbyt sztywna. (Zresztą już obecnie, zwłaszcza w dużych miastach, pewna grupa dzieci rozpoczyna naukę w wieku lat 6). Należałoby się jednak zastanowić, czy wobec wagi rozwoju w wieku przedszkolnym dla kształtowania się osobowości i rozwoju myślenia, nie należy przewidywać możliwości kompensowania niedomagań, wypływających z niekorzystnych warunków rodzinnych niektórych dzieci (w tym pierwszym z trzech wysnutych uprzednio postulatów). Można by myśleć o obowiązkowym, rocznym przedszkolu dla wszystkich dzieci, względnie o klasach wstępnych, przygotowujących przy szkole podstawowej. Zadaniem tych placówek byłoby podniesienie poziomu dzieci o wolniejszym tempie rozwoju i wyrównanie zaniedbań środowiskowych. W ten sposób zapewniłoby się dzieciom równy start przy rozpoczęciu nauki w szkole.

Ad 2. Pierwsze 4 lata nauki stanowią cykl propedeutyczny, co znajduje swe uzasadnienie psychologiczne. Badania Piaget'a, jak również innych psychologów, wskazują na wiek 10 lat jako zakończenie okresu myślenia konkretnego, co usprawnia widziwisko rozpoczęcia nauki bardziej systematycznej w wieku lat 10—11. Z punktu widzenia rozwoju osobowości ważne jest (w myśl drugiego postulat), aby przejście do niższego cyklu do wyższego dokonało się przed tym, zanim rozpocznie się bardziej burzliwy okres pubertalności. Daje się dziecku czas dla przystosowania się do nowych warunków (przejście spod opieki jednego nauczyciela, innej metody nauczania itp.).

Ad 3. Znaczenie bardziej dyskusyjne jest granica górna szkoły podstawowej. Ze względu na to, że lata 13—14 wymieniają się przez większość psychologów jako okres niespokojnego, a nawet burzliwego rozwoju fizycznego — w tych latach występuje większa labilność uczuciowa — nie jest wskazane, aby w tym momencie przerywać systematyczne kształcenie, stawiając młodzież, jeszcze niedojrzałą, przed trudnym zadaniem wyboru zawodu, planowania własnej drogi życia.

Nie jest też pożądane, aby właśnie w tym okresie stwarzać młodziemu dodatkowe trudności przystosowywania się do życia.

Sądząc, że przede wszystkim przy decyzji co do górnej granicy masowej szkoły podstawowej należy się oprzeć na prawach rozwoju intelektualnego. Zarówno ze względu na nowe zadania, które wiąże się z rozwojem techniki, jak i z rozwojem społecznym, potrzebni są ludzie w pełni przygotowani do samodzielnego myślenia i działania. Przy 7-letniej szkole podstawowej wypuszczamy młodzież, która dopiero wkracza w stadium dojrzałego hipotetyczno-dedukcyjnego myślenia. Nie stwarzamy więc młodzieży — która po szkole podstawowej kształci się już tylko praktycznie albo wręcz czeka do lat 15, aby rozpocząć pracę zawodową — korzystnych warunków dla rozwoju intelektualnego. Ponadto zgadzamy się z tymi psychologami, którzy widzą główną przyczynę kryzysu wieku „dojrzałości” nie w czynnikach biologicznych, a w trudnościach związanych z zaplanowaniem swej drogi życiowej, w sprzeczności między przygotowaniem młodzieży a wymaganiami, z którymi się w życiu styka. Trudności niewątpliwie będą mniejsze, jeśli absolwenci będą pod względem intelektualnym dostatecznie dojrzały.

Wobec tego nasuwa się wyraźny postulat przedłużenia szkoły podstawowej. Ścisłe określenie górnej granicy wykracza już poza kompetencje psychologiczne, co tym decydują przed wszystkim możliwości społeczne i ekonomiczne. Jednakże wszystkie nasze dotychczasowe rozważania wskazują na to, że aby dać każdemu dziecku pełne możliwości rozwoju intelektualnego nie należy przerywać kształcenia ogólnego w żadnym

razie przed wiekiem lat 15, a z czasem, gdy to będzie możliwe, należy zapewnić wszystkim pełne wykształcenie ogólnokształcące do lat 18. Stworzy to również znacznie lepsze warunki dla kształtowania u młodzieży głębszych i wręcz zainteresowań poznawczych, poglądów i przekonań.

Jednocześnie przedłużenie systematycznej, ciągłej opieki wychowawczej szkoły nad całą młodzieżą, w okresie szczególnie dla niej trudnym, będzie jedną ze skutecznych form walki z przestępczością młodzieży.

Zostawalaby jeszcze otwarta kwestia ewentualnej częściowej specjalizacji w ostatnich latach szkoły podstawowej (jeśli 8-letnia szkoła podstawowa, to w ostatnim roku). Jednakże ta sprawa wymaga już odrębnej analizy, nie dotyczy bowiem tylko ustroju, ale również treści nauczania szkoły podstawowej, a to nie mieści się w ramach mojej krótkiej wypowiedzi. Sądząc, że właściwe rozwiązanie tego problemu wiąże się przede wszystkim z realizacją politechnicznej ogólnokształcącej szkoły. Wiele psychologów zwraca uwagę na to, że w wieku od około 15 lat, a więc w okresie, w którym następuje rozwój, a coraz bardziej ujawnia się zaczyna różnice indywidualne (dotyczy to w szczególności procesów poznawczych i specjalnych uzdolnień). Sygnalizując przy tym, że część młodzieży, nie posiadająca dostatecznych zdolności intelektualnych („sztywnej” byłoby mówić o niedostatecznej „wzrostowej” procesach) nie interesuje się nauką, do której jest zmuszona, co powoduje zaburzenia w „ferze uczuciowej i wolucjonalnej”. Tego rodzaju trudności można uniknąć w szkole politechnicznej, w której uczniowie wiążą w sposób prawidłowy teorię z praktyką — myślenie z działaniem.

Ze względu na to, że na ogół psychologowie, a nawet niektórzy psychiatrzy, uznają, że pełny rozwój osobowości nie jest zakończony przed wiekiem 18 lat, należałoby przemyśleć w systemie oświaty odpowiednie formy dalszej opieki nad młodzieżą (powyżej 15 lat), o ile szkoła podstawowa nie będzie mogła być przedłużona ponad ten wiek. Sądząc, że młodzież, nie uczęszczająca do średniej szkoły ogólnokształcącej lub zawodowej, powinna podlegać obowiązkowi dalszego kształcenia się (w szkole wieczorowej, na kursach itp.). Jest to postulat najbardziej zgodny z prawami rozwoju osobowości i naszym dążeniem do podniesienia ogólnego poziomu kulturalnego naszego narodu.

ALINA SZEMIŃSKA

25 WERSZY O nauczycielach świata

● W 1956 roku po raz pierwszy został zdobyty szczyt Aconcagua, najwyższy szczyt Ameryki Płd. Jest rzeczą interesującą, że wśród garstki zwycięzców znajdował się także nasz francuski kolega, Guy Poulet, nauczyciel wychowania fizycznego w Liceum Janson-de-Sailly.

● W Hiszpanii ponad milion dzieci nie otrzymuje wykształcenia podstawowego z powodu braku szkół. Należałoby by zbudować 30.000 nowych szkół, aby objąć te dzieci obowiązkiem szkolnym. Według budżetu państwowego w najbliższych latach uda się zbudować nie więcej niż 2.500 szkół.

● Nauczyciele Madagaskaru walczą o zrównanie plac nauczycieli szkół prywatnych z placami w szkołach państwowych. Nauczyciele szkoły państwowej zarabia 15 tys. — 18 tys. franków, zaś nauczyciele szkoły prywatnej (które są najliczniejsze) zarabia 5 tys. franków. (Dla orientacji podajemy, że para butów na Madagaskarze kosztuje 3.500 franków).

(Dokończenie ze str. 1)

cieli, wykonywaną na podstawie i w ramach ogólnych warunków, materiałów i możliwości. Praktyka w tym rozumieniu należy w wielkiej mierze do praktyki w rozumieniu pierwszym. Zależność ta była u nas wyjątkowo wielka. Praktyka nauczyciela miała być realizacją systemu, który organizowany był oddzielnie. Nie miało to nic wspólnego z eksperymentem podejmowanym na własną odpowiedzialność, miała być pokazaniem słuszności generalnych postawań i założeń. Tak pojmowana rola praktyki, która istniała, nie była ona nigdy korekturą błędów kierownictwa, jeśli zaś miała się w jakiś sposób wyróżniać, musiała być potwierdzaniem przyrównaniem i wzorcowym zarządzeniem tego kierownictwa.

Odsyłanie w tych warunkach teorii pedagogicznej do szkoły praktyki „małej” było właściwym wymaganiem akceptowania wszystkich zarządzeń ustalających bieg codziennego życia pedagogicznego w terenie. Gdyby zależność praktyki „małej” od praktyki „wielkiej” nie była tak duża, gdyby też praktykę „małą” były przynajmniej prawo i oczywiście odpowiednio określone — do pedagogicznego eksperymentowania, wówczas łączność teorii z taką praktyką byłaby z pewnością zła i owadła. W warunkach, jakie istniały, łączność ta była bardzo utrudniona, jeśli tylko nie miała mieć charakteru apologetycznego. Z punktu widzenia teorii pedagogicznej można mieć niezbyt wiele zastrzeżeń co do programu, co do podręczników, i co do metod nauczania; jak teoria pedagogiczna miała służyć pomocą nauczycielowi, skoro nie mogła akceptować tych licznych błędów, jakie się znajdowały w tym, co mu polecano wykonywać? Z punktu widzenia teorii pedagogicznej można mieć poważne zastrzeżenia co do metodologii wychowania i do teorii, które były jej podstawą. Jak teoria pedagogiczna miała służyć pomocą w pracy wychowawczej nauczyciela, skoro nie mogła akceptować tych licznych błędów pedagogicznych, jakie zawierały się w tym, co miał on robić?

Nie chodzi tu o usprawiedliwienie absencji teorii pedagogicznej, który miał i inne poważne przyczyny. Chodzi o wskazanie warunków, w jakich współdziałanie teorii i praktyki może się rozwijać i wznosić, w jakich warunkach może ono ginać. Podstawowym warunkiem współdziałania jest możliwość rzeczywistego kształtowania praktyki przez teorię teoretyczną, co tylko w warunkach, w jakich jest to możliwe, rzeczywistego podejmowania w praktyce wysiłków twórczych, koncepcyjnych, nowych — a nie tylko realizowania zarządzeń administracji szkolnej.

Drugą wielką dziedziną nieporozumień było zbyt wąskie, zbyt utylitarne pojmowanie roli praktyki dla teorii. Przyjmowano, iż związek teorii z praktyką ma polegać na tym, aby praktyk znajdował w teorii pedagogicznej gotowe odpowiedzi na wszelkie pytania, które borykający się z codziennymi trudnościami w swej pracy mogłyby postawić. Zasada ta prowadziła do takiej organizacji pracy w zakresie teorii pedagogicznej, aby odpowiadała ona jak najściślej zakresom działalności praktycznej. Problematyka

naukowa nie miała mieć — z tego punktu widzenia — swoistej systematyki, wynikającej z analizy badanej rzeczywistości i z wyróżniania w niej procesów podstawowych i wtórnych, czynników złożonych i prostych, przyczyn i skutków itd., ale miała mieć układ identyczny z dziedziną działalności praktycznej lub z konkretnymi zespołami praktycznymi. Zewnętrznym wyrazem tego postulatów była struktura licznych książek pedagogicznych, która była wynikiem klasyfikowania rad i założeń dla poszczególnych dziedzin działalności praktycznej, a nie odpowiednikiem struktury badanych procesów.

Tak organizowana praca w dziedzinie teorii stawała się nieuchronnie lepszym lub gorszym instruktazem; nie posuwała naprzód poznawania rzeczywistości pedagogicznej. Poznanie to wymagało analizy procesów wychowawczych i poszukiwania w nich podstawowych powiązań i zależności. Nauka musi sięgać do tzw. ogólnych podstawowych i tym właśnie wysiłek teoretyczny różni się od wysiłku praktyki. Była rzeczą bardzo ważną i zastanawiającą, iż bardzo często ci sami ludzie, którzy zalecali pedagogię, aby służyła ona praktyce w tym rozumieniu, by podejmowała kwestie tak, jak nasuwały się one praktykom i by „uogólnienia” ich doświadczenia, zalecali pedagogię równocześnie, aby wykorzystywała naukę Pawłową, która miała się stać podstawą dydaktyki. A właśnie przeciw nauk Pawłową formułowano zasady dwóch układów sygnalizacyjnych, zasady, które wcale nie były żadnym „uogólnieniem” praktyki dydaktycznej, nawet już przodującej, ale były elementami pewnej ogólniejszej teorii, wypracowanej laboratoryjnie, teorii, o której jej twórca sądził, iż może wyjaśnić wiele konkretnych procesów, bez względu na to, gdzie się dzieją.

Nie chodzi tu o ocenę przydatności pawłowskiej fizjologii dla dydaktyki, ale o stwierdzenie, iż sama zasada poszukiwania przez teorię pedagogiczną tego, co można by nazwać „ogniwem podstawowym” wyjaśniającym przebieg konkretnych procesów, zachodzących w bardzo różnorodnych warunkach, była właśnie zasadą słuszną. Właśnie takich ogniw podstawowych teoria pedagogicz-

O twórczy związek teorii z praktyką

na powinna poszukiwać; być może było błędem widzieć je w nauce o dwóch układach sygnalizacyjnych albo było błędem widzieć je tam jedynie — co do tego mogą być różne poglądy — ale sam kierunek poszukiwań był słuszny. Natomiast nie były słuszne te dyrektywy, które zalecały ludziom zajmującym się teorią pedagogiczną poszukiwać nie „ogniw podstawowych”, lecz praktycznych wskazań konkretnych. Nauka służyć praktyce nie przez to, iż udziela jej bezpośrednio takich wskazań, ale dzięki temu, iż dociera do ogniw podstawowych i pozwala rozumieć przebieg procesów, a tym samym stwarza możliwości kierowania nimi.

Wiązanie teorii i praktyki zbyt krótkim sznurem składowe jest również i z innego względu. Nauki pedagogiczne, jeszcze długo nie będą na tym szczeblu rozwoju, aby rozporządzać tak bogatą wiedzą o rzeczywistości wychowawczej, by wynikały z niej wskazania obejmujące całą różnorodność indywidualnych przypadków, w których nauczyciel musi decydować. Technika postępowania pedagogicznego w konkretnych przypadkach może się wprawdzie odwoływać do wielu prawdziwych tez pedagogiki, ale długo jeszcze odwoływanie takie nie będzie całkowicie wystarczające; pedagogiczna wiedza, pedagogiczne doświadczenia, pedagogiczna kultura nauczyciela ma i mieć będzie jeszcze długo — bardzo poważne znaczenie, czynnik ten będą oddawały nauczycielowi usługi podobne do tych, jakie przez analogiczne czynniki subiektywne wykształcenia oddają lekarzowi, dla którego nauki medyczne dostarczają również wielu bardzo ważnych, ale niewystarczających dyrektyw postępowania konkretnego.

Należy budzić wśród nauczycielstwa zaufanie do nauk pedagogicznych, ale nie należy budzić nadziei przesadnych, ponieważ rozczarowania podobałyby to — słuszne w oznaczonych granicach — zaufanie. Wszelka przesada w tym względzie szkodziła jest i dlatego, iż niepotrzebnie odbiera praktykom zaufanie do samych siebie. Nauczyciel i wychowawca nie jest wykonawcą reguł technicznych ustalanych przez nauki pedagogiczne. Jest pracownikiem, który znając ich

podstawowe zasady, stosuje je w konkretnych przypadkach wedle swego własnego rozważania rzeczy, na własną odpowiedzialność. Nie zachęcamy tu oczywiście do żadnej dowolności działania; bronimy tylko rzeczywistej samodzielności nauczyciela i wychowawcy w oparciu o obiektywną wiedzę pedagogiczną.

Z tego punktu widzenia należy rozbudzać przekonanie, iż znajomość nauk pedagogicznych jest potrzebna nie dlatego, iż zawierają one konkretne dyrektywy przydatne „do dziś na jutro”, ale dlatego, iż pogłębiają one pedagogiczną kulturę nauczyciela i dzięki temu ułatwiają mu samodzielne analizowanie konkretnych trudności w jego pracy i samodzielne podejmowanie decyzji. Promień przydatności książek pedagogicznych dla praktyki określany właśnie w ten sposób, jako przydatność dla pogłębiania praktyki pedagogicznej nauczyciela, jest nieporównanie większy niż promień określany jako przydatność o charakterze bezpośredniego instruktazja.

Ograniczanie przydatności książek pedagogicznych dla praktyki w ten ciasny sposób wyrzuciło nieobliczalne szkody. Spowodowało ono obniżenie się czytelnictwa pedagogicznego wśród nauczycieli, a zwłaszcza czytelnictwa książek pedagogicznych trudniejszych i ogólniejszych, o których panowała opinia, iż są „odwrotności” — a nawet technicznych — i dlatego się dziś wstydzi naciskać na szczególną wartość kształcącą lekturę dzieł teoretycznych, dzieł z zakresu tzw. dyscyplin podstawowych. Byli ludzie niepozbywani władzy i autorytetu, którzy przekonywali nauczycielstwo, aby szukali jedynie książek mających charakter praktyczno-instruktazja. Wielkie zadanie odrobinie tych szkół stoi przed nami. Wielkie zadanie przywrócenia zaufania do oparowania podstawowych problemów nauk pedagogicznych; zachęcenia aktyw nauczycielskiego do lektury poważnych studiów pedagogicznych, także filozoficznych i historycznych — studiów rozbierających wiedzę, horyzonty myślenia, pogłębiających kulturę pedagogiczną.

Miedzy próbą sprowadzenia teorii pedagogicznej do apologii istniejącej praktyki i do wyprowadzania dyrektyw z za-

mei praktyki pedagogicznej — a domaganiem się, by książki pedagogiczne służyły bezpośrednio potrzebom praktyki, dochodziło wewnętrzne pokrewieństwo. Pochodzi ono na podstawowej nieufności do twórczości pedagogicznej zarówno w teorii, jak i w praktyce. Mówiąc o twórczości nie mam na myśli indywidualnej samowoli. Mam na myśli to, czym żyje i dzięki czemu się rozwija każda dziedzina wiedzy i praktyki; twórczość jako rozwiązywanie nowych problemów wyrażających się w osiągnięciach dotychczasowych. Bez tak rozumianej twórczości żaden postęp nie jest możliwy.

Właśnie z tego punktu widzenia przeciwnostawiając fałszywej interpretacji zasady związku teorii z praktyką — interpretacji, która wydaje się słuszną, musimy domagać się stworzenia warunków dla powstawania ośrodków teoretycznej i praktycznej twórczości pedagogicznej, dla powstawania szkół eksperymentalnych.

Jest jasne, iż upowszechnienie eksperymentów pedagogicznych jest sprawą odległej przyszłości; i rozumiemy dobrze, iż wszelka nieostrożność w tym zakresie mogłaby prowadzić i do chaosu, i do następstw szkolidnych; przynajmniej, iż szerokie rzesze nauczycieli, nie zawsze dostatecznie dobrze przygotowanych, potrzebują zdecydowanego i jasnego kierownictwa, kontroli, systematycznego dostrzegania i że byłoby błędem nie do darowania, by hasło twórczych eksperymentów pedagogicznych miało być hasłem całego frontu nauczycielskiego. Ale jest również błędem sądzić, iż hasła tego nie ma podjąć aktyw nauczycielski.

Nie ma w pedagogice cenniejszej rzeczy niż eksperyment pedagogiczny, do brze przemyślany, wykonywany z osobistym zapalem. Używając tego słowa mamy na myśli cały jego zasięg, a więc od drobnych eksperymentów naturalnych aż do tzw. szkół eksperymentalnych. Już czas zdjąć z tych szkół to rzekome piętno reakcyjności, jakie nakładała na nie zawistna przecieństwo i nieuzasadniona obawa. Nie mamy w dziedzinach wychowania niczego piękniejszego i bardziej wartościowego niż różnorodne szkoły eksperymentalne, żywe pomniki twórczej myśli i wychowawczego powołania. Oczywiście, wiele tych prób opierało się na fa-

lshywnych założeniach i prowadziło do ujemnych wyników, ale nawet z ich błędów nauczyciele się można więcej niż z szablony i nudy przeciętnej szkoły. Nie podobna rozumieć, dlaczego ta twórcza inicjatywa wychowawcza, która w społeczeństwach kapitalistycznych znajdowała na swej drodze same przeciwności, miałyby być przedmiotem potępienia i podejrzenia również i w krajach budujących socjalizm.

Twórczy eksperyment pedagogiczny musi mieć, oczywiście, duży zasięg swobody działania. Nie powstanie nie cenne, jeśli były lekkie i ostrożnie krepowane będziemy jego zakres. Musimy uznać możliwość naruszania nawet tego, co próbowało nam w latach ostatnich przedstawiać jako niewzruszoną opokę pedagogicznej teorii. Czy rzeczywistie ten humanistyczny — językowi wynalazek, jakim jest tzw. system klasowo-lekcyjny, nie może — być jakiegś katastrofalnego szkody — być naruszony w szkole eksperymentalnej, która miałyby koncepcję innego, bardziej sprawnego, nauczania młodzieży? Czy rzeczywistie zasada rozbiłania programu nauczania według systematyki wiedzy jest dogmatem pedagogicznego kościoła i nie wolno tu dopuścić żadnych prób innych, nawet gdyby jakaś szkoła eksperymentalna miała odważyć uczęć inaczej? Czy rzeczywistie skoro tak trudno nam dziś rozwiązać problem politechnizacji, nie wolno pozwolić na taką placówkę eksperymentalną, która by wylamywała się z zasady oddzielenia szkoły od fabryki i próbowała łączyć kształcenie na szczeblu średnim z pracą wytwórczą? Czy na prawdę podjęta w jednej szkole eksperymentalnej próba naruszenia zasady, iż program nauczania musi być przynajmniej w kulturalną jedność narodu i czy młodzież, która by wedle pewnych zasad mogła sobie dobrać treści programowe, byłaby z tego powodu szczególnie poszkodowana?

Przeistniały się bać majaków. Nasze szkolnictwo choruje na

