



Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!

Głos Nauczycielski

CENTRALNY ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 1 Nakład 90 758 Warszawa, 10.III.1957 r. CENA 70 GR

Problem zatrudnienia absolwentów szkół wyższych

Czy naprawdę degradacja?

ZE strony wielu absolwentów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, których przygotowanie do zawodu nauczycielskiego, słyszy się skargi w związku ze skierowaniem ich do pracy w szkołach podstawowych, a nie średnich, do czego się przygotowywali i na co byli prawie wyłącznie nastawieni.

To samo mówią niektórzy kończący obecnie studia z tym, że akcent ich obaw idzie czasem aż tak daleko, iż kwestionują celowość swoich dotychczasowych studiów, w wypadku, gdyby mieli pracować w szkole podstawowej, gdzie przecież wymagany cenzus dla nauczyciela jest egzaminem dojrzałości liceum pedagogicznego, a więc szkoły średniej. W szkole podstawowej pracują czasem także absolwenci Studiów Nauczycielskich, ale ci również w skrytości ducha marzą o szkole średniej i do pewnego stopnia czują się zawiedzeni w swoich nadziejach.

Dlaczego absolwenci szkół wyższych tak niechętnie przyjmują skierowanie do szkół podstawowych? Czy taki przydział ich krzywdzi?

Zacznijmy od spraw materialnych. Wiadomo, że uposażenie nauczycielstwa i ilość godzin pracy uzależnione są nie od typu szkoły, w której się pracuje, ale od posiadanej wykształcenia. W tym wypadku absolwent szkoły wyższej, pracujący w szkole podstawowej, otrzymuje uposażenie nauczyciela szkoły średniej i obowiązkuje go ilość godzin pracy, stosowana w tej szkole. Pod tym względem nie traci nic posiadający studia wyższe, a pracujący w szkole podstawowej. Muszą chyba być inne powody niechęci. Rozpatrzmy przynajmniej najważniejsze warunki pracy w szkołach, podchodząc do tego zagadnienia pod kątem interesów młodego nauczyciela i to może nieco wyjaśni nam sytuację.

Szkoły średnie są rozmieszczone w miastach i większych skupiskach ludności, wyposażenie ich jest lepsze, warunki lokalowe korzystniejsze, młodzież starsza, poddana pewnej selekcji i lepiej zapoznana z pomocą oraz przybory szkolne, zespół nauczycielski posiada zazwyczaj wyższy poziom wykształcenia.

W większych miastach znajdują się także ośrodki nauki i kultury jak szkoły wyższe,

Z. Mysłakowski — W. Choma

biblioteki, muzea, istnieje możliwość korzystania z teatrów, odczytów itd. To wszystko wpływa na kształtowanie się kulturalnego poziomu i dodatnio oddziałuje na ewentualne dalsze kształcenie się. W miastach przy lepszych urządzeniach technicznych (budownictwo, linie i środki komunikacyjne, urządzenia higieniczne, przemysł, handel itd.) życie jest łatwiejsze, atrakcyjniejsze, a często i tańsze.

W kulturalnym środowisku praca społeczna nauczyciela jest zazwyczaj nie tak obciążająca pod względem ilości, a jeśli nawet jakiejś jej musi być wyższa, to daje ona nauczycielowi możliwość utrzymania się na poziomie, odpowiadającym jego wykształceniu, ogólnym zainteresowaniom i aspiracjom.

Wymienione tu czynniki są zapewne korzystne dla kulturalnego rozwoju człowieka i tego ani nie doceniać, ani lekceważyć nie można.

W mniejszych środowiskach, a szczególnie na wsi, wiele dodatkowych czynników oddpada całkowicie, występuje w mniejszej ilości lub słabszym nasileniu i poza na pewno gorszymi warunkami ogólnymi bytowymi, dość często młody nauczyciel zdany jest na własne siły. W takiej sytuacji może czuć się osamotnionym. Wiemy, że wyposażenie szkół prowincjonalnych w pomoce naukowe jest dość ubogie, warunki lokalowe skromniejsze, młodzież nie zawsze zapoznana z potrzebami przybory i książek, nie mówiąc już o tym, że i rodzice, szczególnie uczniów szkół podstawowych, nie bardzo rozumieją potrzebę ukończenia pełnej szkoły, oświadczenie się mogą do niej dość obojętnie. Jak w jednym i w drugim wypadku mogą występować liczne wyjątki, nie zmienia to jednak faktu, że warunki pracy szkolnej w mieście są bezwzględnie bardziej korzystne niż na wsi.

DLACZEGO TYLKO W MIEŚCIE?

W naszym przedstawieniu warunków życia na prowincji występują bardzo kontrastowe, ale przecież nie zawsze jest tak i tylko tak. Właśnie w warunkach prowincjonalnych powstają sytuacje, dające młodym nauczycielom możliwość dodatknych przychodów, których nie zawsze jako nauczyciel mógłby doznać w dużym mieście.

W mniejszych ośrodkach ma on większe możliwości wyka-

zania inicjatywy, organizowania i prowadzenia pracy w uznanym przez siebie kierunku. To może stać się w wielu wypadkach tylko dlatego, że tu łatwiej jest wybić się i wykorzystać większe możliwości pewnego przedownictwa społecznego, nie napotykać na silniejszych współzawodników, groźnych pod względem wykształcenia ogólnego i zawodowego. Ten sam człowiek, który jest przedownikiem na prowincji i spełnia to w stopniu zadowalającym, skierowany do dużego ośrodka mógłby się zgubić lub zejść do poziomu niewiele znaczącego i mało znanego pracownika.

Nie pomijamy obaw, że w małych ośrodkach młodemu w tym wypadku zawiedzionemu w nadziejach nauczycielowi może grozić zastój lub wręcz cofanie się kulturalne. W skrajnych wypadkach następuje i wybitnie niekiedy zdolnych nauczycieli stopniowo redukowanie się ambicji, gorczy z zawodu, szukanie ucieczki w alkoholu, ogólne równanie w dół i oto nauczyciel takiego możemy coraz częściej spotkać w szynku, do późnych godzin popijającego w towarzystwie metnych typów, stroniącego od ludzi kulturalnych i wywołującego lekceważenie otoczenia. Powtarzamy: są to wypadki skrajne, ale zdarzają się; tuż obok, w tej samej szkole znajdujemy jednostki ofiarne, zdyscyplinowane, podnoszące nieustannie swe kwalifikacje i cieszące się ogólnym szacunkiem.

Brak bodźców współzawodnictwa i silniejszych pobudek działania może stać się w skutkach szkodliwe. To wszystko jest prawdą, ale prawdą jest i to, że człowiek znający cel swego działania i mający plan swojej postępowania, potrafi znaleźć środki zaradkowe przeciw ujemnemu oddziaływaniu warunków prowincjonalnych. Zbyt często jest tu do dawać, że znającemu warunków prowincjonalnych może się również przydać nauczycielowi.

Mówiąc o warunkach wiejskich i miejskich, nie chcemy uogólniać tego z warunkami pracy w szkole podstawowej i średniej. Szkoły średnie w Polsce Ludowej są rozmieszczone nie tylko w dużych miastach, znajdują się one i w miasteczkach, zaś szkoły pod-

stawowe są — i to w znacznej ilości — również w dużych centrach.

Analizując wypowiedzi absolwentów, dochodzimy do wniosku, że w ustosunkowaniu się ich do miejsca pracy istotną rolę odgrywa typ szkoły, a nie środowisko. Niepopularna jest mała miejscina, ale zdecydowanie bronią się oni przed szkołą podstawową, choćby nawet znajdowała się w mieście.

Sprawa ta jest stawiana o otwarcie i wyraźnie. Przydział do pracy w szkole podstawowej jest uważany wciąż jeszcze za krzywdzącą degradację. Nie wszyscy absolwenci i kończący studia tak sądzą, sam jednak fakt powstania problemu wymaga jego rozwiązania.

Skąd ta niechęć do pracy w szkole podstawowej i przeświadczenie, że zajęcie nauczyciela tej szkoły jest pracą niższej kategorii?

W ZWIĄZKU Z KLASOWĄ DYSKRYMINACJĄ

Powodem takiego ustosunkowania się do szkoły podstawowej jest nie tyle rzeczywista pozycja społeczna tej szkoły w dobie obecnej, ile raczej ujemne mniemanie o niej, które wywodzi się z dość dalekiej przeszłości, a przechodzi niekiedy z pokolenia na pokolenie bez dokładniejszego porównania z aktualną rzeczywistością.

Jest faktem, że w pojęciu mało uświadomionej części społeczeństwa panuje przekonanie, iż stanowisko nauczyciela szkoły podstawowej jest najniższe w drabinie hierarchii szkolnej, a kto wie, czy nie społecznej. Jego stopa życiowa była nierazko synonimem prawie ubóstwa.

Tak w rzeczywistości bywało. Kto był niegdyś nauczycielem szkoły początkowej, elementarnej czy ludowej? Jakże było jego wykształcenie, pozycja społeczna i uposażenie?

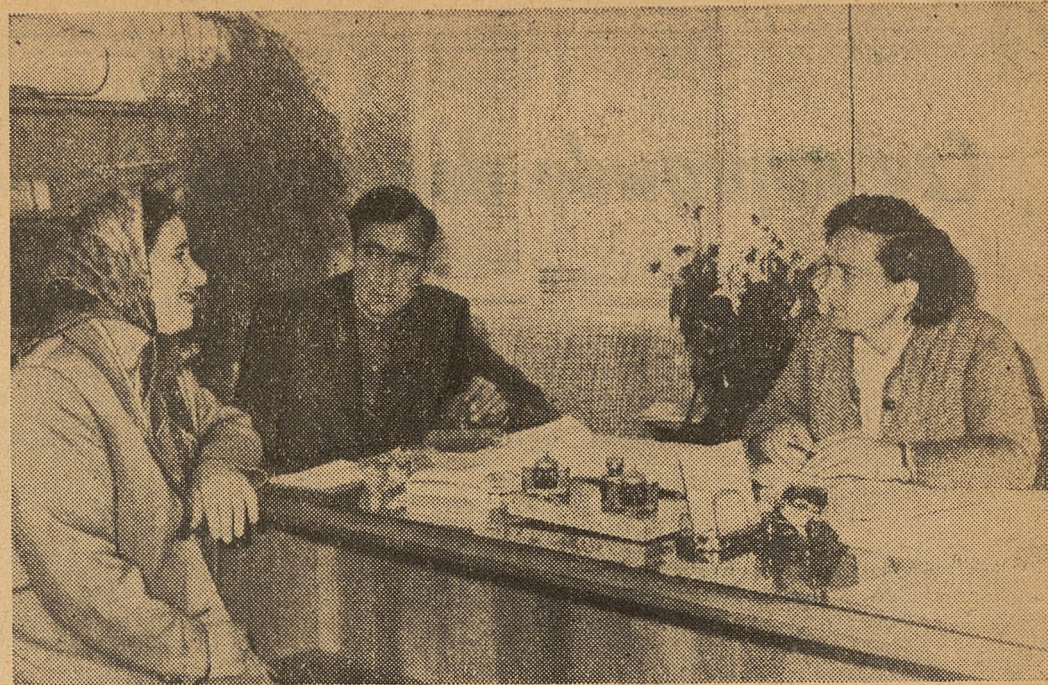
Nie będziemy przedstawiali historycznego rozwoju dzieł awansu społecznego nauczyciela, bo zmiany na lepsze zanotować można dopiero w ostatnich dziesięcioleciach. Cały wiek XIX, poza krótkotrwałym przebiegiem wystąpienia i działalności Diesterweiga, to okres niezmiernego upadku nauczyciela w społeczeństwie. W tym czasie nauczyciel szkoły początkowej, wiążący się z klasową dyskryminacją w stosunku do samego kształcenia

mas, w których chciano widzieć tylko rezerwuwar taniej siły roboczej.

Dzior szkolny z dziedzicem i proboszczem na czele — to tylko jedna strona życia nauczyciela szkoły ludowej, pozostawała bowiem jeszcze sprawa przeraźliwie marnych jego dotacji materialnych. Nauczyciel nisko uposażony był zależny z tego względu od wielu czynników nie zawsze mu życzyliwych. Dla ratowania swego budżetu musiał wykonywać różne prace, które nie zawsze odpowiadały jego zawodowi. Nie tak jeszcze dawno, w niektórych okolicach naszego kraju, do prawie obowiązkowych zajęć nauczyciela należała funkcja organisty, co chyba nie przyczyniało się do podniesienia jego autorytetu w środowisku.

Nie ulega wątpliwości, że na pozycję nauczyciela miały wpływ przede wszystkim jego warunki materialne. Ten stan, jak i znaczenie nauczyciela w społeczeństwie były następstwem jego nader niskiego wykształcenia ogólnego i zawodowego. W pierwszej połowie XIX wieku wykształcenie zawodowe nauczyciela opierało się na rocznym, a najwyżej dwuletnim kursie zawodowym, do którego podstawą było ukończenie 4 klas szkoły elementarnej. W drugiej połowie ubiegłego wieku kształcenie nauczyciela szkół początkowych w 3 — a następnie 4-letnich seminariach nauczycielskich. Mimo znacznej poprawy stopnia wykształcenia pozycja nauczyciela szkoły ludowej była nadal niska.

(Dokończenie na str. 2)



Kol. Jadwiga Dobrenko, kierownik Wydziału Oświaty w Augustowie, rozmawia z rodzicami dzieci szkolnych

Na Dzień Kobiet

Wspomnienia o nauczycielkach działaczkach

KOBIETA POLSKA odegrała w ostatnich dziesięcioleciach naszą historię wielką rolę, szczególnie w dziedzinie oświaty. Dziś w dniu Święta Kobiet — warto i należy przypomnieć te zasługi.

W trudzie codziennej pracy nie dostrzegamy zwykle wielkości tych spraw, którym służymy i z którymi jesteśmy bezpośrednio związani. Dopiero gdy spojrzymy z perspektywy czasu, dostrzec możemy wielkie osiągnięcia, ale okupione ogromem wysiłku, ofiarności i bohaterstwa.

Wszyscy wiemy, że w ostatnim ćwierćwieczu ub. stulecia, kobieta polska — nauczycielka, działaczka oświatowa i społeczna, podejmowała trud i obowiązki nieraz ponad swoje siły i możliwości.

Nie ma darmo St. Żeromski zawarł w swej „Silacze” symbol nauczycielki-działaczki, Silaczki takich, znanych i nieznanych w połowie XIX w. były tysiące. One to były drożdżami wszelkich poczyną wychowawczych, kulturalno-oświatowych i społecznych ówczesnego jawnego, a przede wszystkim tajnego życia narodu. Gdy na Polakę mężczynie zwrócone było bacne oko carskiego żandarma, kobieta szła odważnie, by wykonać pracę.

Gdy narodził się pod koniec XIX stulecia „stan nauczycielski”, gdy zrzucony był z carskich seminariach nauczycielskich młody i niedoświadczony pedagog niechętnie przyjmowany był przez lud wiejski i miejski — kobieta nauczycielka, ofiarnie, patriotycznie czując, i działająca — zdobywała i szacunek dla zawodu i w rodziców a miłość u dzieci.

W tych warunkach pracując, kobiety nauczycielki, jak działaczka powstańcza i poetka Anna Liberówna, jak pierwsza działaczka ludowa w kraju i wśród chłopów na emigracji Jadwiga Jachłowska, cicha, spokojna, cichowna nauczycielka dzieci ludu warszawskiego, owa „Panna Monika”, przyjaciółka Traugotta i Dubieckiego, opiekunka wieśniów politycznych, której nazwiska ucłmowa nie dowiedzieli się nawet po jej śmierci, bo, miało brzmienie rosyjskie: „Dymitriewa”, jak legion cały innych, których niesposób wliczyć.

A któż tworzył pierwsze instytucje oświaty ludowej o charakterze postępowym, demokratycznym?

W 1833 r. nauczycielki zakładały **Kółka Koło Oświaty Ludowej**, które przez kilkanaście

lat prowadziło w dobie apłuchciwskiej wielokierunkową, ciekawą i wielce pożyteczną działalność. Prowadząc tajne kursy wakacyjne dla nauczycieli, organizując i prowadząc tajne kursy i szkoły niedzielne dla dziewcząt pracujących, członkinie kół pisały, drukowały, rozpowszechniały patriotyczne wydawnictwa, organizowały i rozsyłały na wieś tajne komplety biblioteczne.

W innej trójzaborowej już tajnej organizacji w tzw. **Kole Kobiet Korony i Litwy** nauczycielki stanowiły trzon całej organizacji i całej pracy kulturalno-oświatowej i społecznej.

Na czele poszczególnych sekcji stały nauczycielki takie jak C. Niewiadomska, C. Bogucka, St. Sempolowska, M. Gomółska, A. Szczyńska, M. Wyslouchowa, C. Śniegocka, H. Ceyligerówna, M. Borowiecka, T. Mączkowska, W. Weyherówna, Z. i A. Tułodzieckie oraz inne. One to podejmują jedną w swoim rodzaju inicjatywę, by zorganizować w polskiej Warszawie i poprowadzić tajne szkoły dla paru tysięcy dzieci.

Wychowanie patriotyczne, narodowe, a szczególnie wychowanie i nauczanie dziewcząt spoczywało w rękach nauczycielek. One organizowały i prowadziły przez blisko pół wieku szkoły początkowe i średnie zupełnie tajne. One na

(Dokończenie na str. 4)

Co to jest pedagogika socjalistyczna

Prof. dr Bogdan Suchodolski

W ZESTAWIENIU pedagogiki socjalistycznej z pedagogiką burżuazyjną i w przeciwstawianiu jednej pedagogice drugiej popełniono wiele błędów, które polegały na tym, że ostateczność tego przeciwieństwa akcentowano tak silnie, iż pedagogika socjalistyczna stawała się czymś zupełnie nowym pod każdym względem, bądź na tym, iż przeciwieństwo to widziano w niewłaściwych zakresach, bądź na tym, że niepotrzebnie zaczęto nie zdając sobie sprawy z tego, co jest rzeczywistością, do jakichś nowości.

Do zakresu swoistych cech pedagogiki socjalistycznej zaliczono często to, co było wspólnym dorobkiem wieków w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej, jak np. niektóre zasady dydaktyczne i wychowawcze lub niektóre zasady organizacji szkoły i nauczania. Próbowano wówczas wykazywać, iż te stare i szacowane zasady nabierają nowej treści i stają się czymś jakościowo innym, niż były kiedykolwiek dawniej.

Takiej metamorfozie miały ulegać np. zasady pogładowości, system klasowy — lekcyjny, zasady łączenia miłości i surowości w stosunkach z dziećmi itd. Kiedy indziej natomiast jako cechy swoiste pedagogiki socjalistycznej próbowano przedstawiać to, co w rozwoju burżuazyjnej pedagogiki porzucono lub od czego chcieli odejść.

Systematyczny układ materiału nauczania już na stopniu najniższym, rola stopni i egzaminów w toku nauczania, autorytatywny system nauczania itp. — to miały być te cechy swoiste, odróżniające pedagogikę socjalistyczną od pedagogiki burżuazyjnej, zwłaszcza doby imperiałizmu. Niekiedy widziiano te cechy w pewnych ogólnych cechach roli wychowania i o kierowniczej roli nauczyciela, które w tej ogólnikowości nie mogły wskazywać dostatecznie jasno, na czym polega istota cecha swoista pedagogiki socjalistycznej. Czasami cechy te widziano w zasadach, które jako zasady nie były wcale odkrywcami pedagogiki socjalistycznej, ale które w tej pedagogice nabierały cech rzeczywiste nowości; i te właśnie nowości należało analizować. Tak np. pedagogika burżuazyjna znała dobrze zasadę kolektywnego wychowania i nie była wcale jednostronnie indywidualistyczna, ale zasada kolektywnego wychowania uzyskała pewne swoje treści w pedagogice socjalistycznej.

Jedną z podstawowych trudności, jaka przeszkadzała dotychczas w poprawnym zestawianiu i przeciwstawianiu pedagogiki socjalistycznej pedagogice burżuazyjnej, była trudność wskazania, co mamy na

myśli mówiąc: pedagogika socjalistyczna. Zanim bowiem przystąpimy do analizy samych tej pedagogiki socjalistycznej, trzeba umieć wskazać sam przedmiot rozważań. Wiele kontrowersji między opiniami co do swoistości takich lub innych cech tej pedagogiki wynikało właśnie i z tego faktu, iż różni dyskutanci mieli różne przedmioty na myśli, chociaż używali dla nich tej samej nazwy.

Pytanie: co mamy na myśli mówiąc „pedagogika socjalistyczna” nie jest pytaniem ani przekornym, ani paradoksalnym. Jest to bardzo istotne pytanie. Mogli go nie stawiać w niedawnej przeszłości jedynie dogmatycy, którzy sądzili, iż wszystko jest już rozstrzygnięte. Ale nam nie tylko wolno takie pytanie postawić; pytanie takie musimy postawić, jeśli mamy określić naszą naukową drogę w przyszłość. Co obejmuje takie pytanie? Obejmuje ono wiele kwestii konkretnych z historycznego rozwoju ostatnich stuleci aż do naszych dni.

A więc czy pedagogika socjalistyczna to tylko to, co zawiera się w ten lub inny sposób w dziełach i w działalności Marksa i Engelsa, czy także — a w takim razie w jakim zakresie — to, co było pedagogiczną myślą utopistów, bezpośrednich poprzedników socjalizmu naukowego, a nawet pedagogiczną myślą utopistów i rewolucyjnych działaczy ludowo-plebejskich okresu renesansu i oświecenia? Czy cały ten nurt myślowy mamy zaliczyć do pedagogiki burżuazyjnej, chociaż mu się tak przeciwstawił, czy też do dzieł socjalistycznej myśli wychowawczej, pomimo iż z pozycji socjalizmu naukowego został on poddany w pewnych zakresach służnej krytyce?

Powtórze, czy do pedagogiki socjalistycznej będziemy zaliczać jedynie to, co związane było w ruchu oświatowym z polityczną organizacją proletariatu kierowaną przez Marksa i Engelsa, czy też zaliczać będziemy także i ten ruch oświatowy, jaki podówczas krzewił się w środowiskach robotniczych zwłaszcza Francji i Anglii w sposób niemal żywiołowy i samorodny? Jest jasne, iż do dzieł pedagogiki socjalistycznej nie może być zaliczana tw. oświata dla robotników, ale ich własny ruch oświatowy. Był on bardzo żywy i stanowił coś zupełnie innego niż burżuazyjna koncesja oświatowa.

Analogiczne pytanie musimy postawić dla okresu po śmierci Marksa i Engelsa, a zwłaszcza dla wieku XX, w którym działalność oświatową wśród robotników przybrała nowe i różnorodne kształty. Czy i w jakim zakresie ta oświata robotnicza, jej doświadczenia i metody, wchodzi w zakres pedagogiki socjalistycznej, mimo iż w sensie politycznym była ona często związana z różnymi ugrupowaniami. Jest to pytanie szczególnie trudne, ponieważ w odpowiedzi na nie musimy rozważyć nasz stosunek do działalności oświatowej i wychowawczej, np. bardzo specyficznego ruchu socjalistycznego w Anglii XX wieku, jak i do tzw. rewolucjonizmu, który rozwijał ożywioną działalność pedagogiczną także i w zakresie teorii.

Prowadzi to nas do chronologicznego dalszego pytania: czy socjaldemokratyczne eksperymenty oświatowo-wychowawcze okresu międzywojennego, takie jak szkolnictwo w Hamburgu lub szkolnictwo wiedeńskie z lat dwudziestych naszego wieku zaliczamy do dzieł pedagogiki socjalistycznej, czy też je z nich wyłączamy?

Trudności nie maleją, lecz rosną, gdy zwrócimy się ku doświadczeniom Związku Radzieckiego. Nie maleją, lecz rosną dlatego, iż doświadczenia tego pierwszego kraju socjalistycznego są właśnie w zakresie pedagogiki bardzo niejednoznaczne i sprzeczne. A więc: czy pedagogikę socjalistyczną będzie nam prezentować tylko N. Krupskaja, czy również i ci, którzy byli jej przeciwnikami? Czy pedagogikę socjalistyczną będzie prezentował tylko S. A. Makarenko czy również i ci, którzy go tak ostro zwalczały? Jeśli nawet opowiemy się tylko po stronie tych dwóch wielkich nazwisk, a nie także i po stronie ich ówczesnych

Ważne jest również pytanie o znaczeniu pedagogicznych doświadczeń innych krajów socjalistycznych. Nieufność, jaką okazywano u nas tym doświadczeniom dotychczas, nie może być kontynuowana w nowych warunkach naszego życia. Wychowanie wiąże się bardzo ściśle z historią narodu i jego wspaniałą sytuacją; nie ulega wątpliwości, iż wychowanie

(Dokończenie na str. 2)

Podziękowanie Marszałka Sejmu

Ogniskom i Oddziałom Powiatowym ZNP, Młodzieży i Szkołom oraz Koleżankom i Kolegom, Współtowarzyszom we wspólnej walce o Demokrację i Oświatę, mój Współpracownikom z czasów walk w obronie polskiej kultury w okresie okupacji hitlerowskiej — składam serdeczne podziękowanie za życzenia nadesłane mi z okazji powołania mnie na Marszałka Sejmu. Tym serdecznie dziękuję, że widzę proces odradzania się organizacji nauczycielskiej, jako demokratycznego ruchu społecznego i nawiązywanie w walce o Nowe Jutro do postępowego dorobku polskiej myśli pedagogicznej.

CZESŁAW WYCECH

Szkolnictwo zawodowe wymaga stabilizacji

SZYBKI rozwój przemysłu w minionym dziesięcioleciu powodował otwieranie różnych typów szkół zawodowych, które nie mogły znaleźć potwierdzenia praktycznego w dalszym ich rozwoju. Przyczyną zahamowania rozwoju tych szkół było niewłaściwe ustalanie ich podstawowych gałęzi przemysłu, który nie wyrażał już takiego zapotrzebowania na kadry techniczne, jakie miało miejsce w początkowym stadium jego rozwoju.

Dlatego też w ostatnich latach zaobserwowaliśmy zjawisko likwidacji wielu szkół zawodowych, lub też zmianę kierunku szkolenia. Zjawisko to wywołane było potrzebami żywymi, które same narzucały planowanie odpowiednich kie-

runków szkolenia zawodowego. Zmiany te nie były korzystne dla szkoły zawodowej, ani na odcinku administracyjnym, ani na odcinku dydaktycznym i wychowawczym.

Zjawisko szybkiej organizacji wielu szkół zawodowych przez wszystkie resorty, którym podlegało było szkolnictwo zawodowe, jak również szybka likwidacja wielu szkół zawodowych czy zmiana kierunku szkolenia — uchodziły z pola uwagi Związku Nauczycielstwa Polskiego, który przy różnych ośrodkach dysponujących szkołami winien odegrać rolę koordynującą, tym bardziej, że ambicją każdego resortu było organizowanie i prowadzenie szkół według własnych potrzeb.

W tej chwili obserwujemy

zjawisko skupiania szkół w jednym ośrodku dyspozycyjnym, jakim jest Ministerstwo Oświaty. W akcji tej, bardzo słusznie, bierze udział Związek Nauczycielstwa Polskiego przez przygotowanie podstawowych tez dotyczących szkolnictwa w Polsce, które będą tematem rozważań na Kongresie Oświatowym.

Szkolnictwo zawodowe ze specyfiką swego szkolenia — jest w tej chwili najtrudniejszym tematem rozważań na wielu zebraniach nauczycielskich. Wypowiedzi nauczycieli najczęściej dotyczą stabilizacji szkół zawodowych. Chodzi o to, by zaprzestać eksperymentowania na odcinku szkół zawodowych, a zaplanować główne trzon tegoż szkolnictwa najwłaściwiej zorganizowane, by w ten sposób zagadnienia dydaktyczne i wychowawcze mogły być właściwie realizowane przez nauczyciela, który potrzebuje spokoju i pewności stabilizacji w swej pracy. Jest to podstawowy warunek przy planowaniu szkół zawodowych. Ze względu na specyfikę szkół zawodowych, drugim warunkiem jest baza warsztatowa.

Szkola zawodowa musi mieć warsztaty szkolne dobrze wyposażone. Korzystanie przez szkołę z warsztatów fabrycznych nie daje dobrego rezultatu, gdyż fabryka nastawiona jest na produkcję, natomiast szkoła na szkolenie. W warsztatach szkolnych szkolenie produkcyjne jest na pierwszym miejscu i dlatego też szkoły dysponujące własnymi warsztatami, osiągają dużo lepsze wyniki niż szkoły korzystające z warsztatów fabrycznych.

Istnieje obecnie wiele szkół zupełnie zbędnych dla niektórych działów przemysłu. Szkoła wieloletnia szkoląc technika tkacza winna uczyć nie tylko wąskiej specjalności tkacza jedwabiu, ale również tkacza bawełny czy wełny. W ostatniej klasie może nastąpić

wyбір specjalności, ale trzon szkolenia winien być ogólniejszy. Podobna sprawa jest w szkolnictwie metalowym, gdzie bardzo wąskie specjalności przyczyniają się raczej do wypuszczenia z tych szkół ludzi niedoświadczonych.

Zjazd Oświatowy winien przeprowadzić reorganizację szkolnictwa zawodowego w ten sposób, by istniały szkoły zawodowe, które w swym podstawowym trzonie obejmą różne gałęzie przemysłu. Społeczeństwo powinno być zorientowane w stałych typach szkół zawodowych, do których mogą skierowywać swoje dzieci.

Właściwa stabilizacja szkół zawodowych stanie się podstawą do perspektywnego rzutu w przyszły ich rozwój. Jest zrozumiałe, że obecny stan szkolnictwa zawodowego nie będzie wystarczający przy obecnym szybkim rozwoju techniki. Musimy zdawać sobie sprawę z tego, że podstawą zrozumienia i przyswojenia sobie nowych zdobyczy naukowych techniki są przedmioty ogólnokształcące, szczególnie matematyka, fizyka, chemia; po ustabilizowaniu szkół zawodowych należy wytyczyć perspektywę dalszego ich rozwoju w oparciu o wyższe wykształcenie ogólne, które trzeba szerzej uwzględnić w programie szkoły zawodowej, albo też szkoła zawodowa musi opierać się nie na 7 klasach szkoły podstawowej, ale na pełnej szkole ogólnokształcącej.

Aby te postulaty były realne, wszystkie szkoły winny znajdować się w jednym ośrodku dyspozycyjnym, jakim jest Ministerstwo Oświaty. Szkolnictwo zawodowe, poza szkołami ogólnokształcącymi, winno rozwijać się przez szeroką sieć szkół rzemieślniczych, zasadniczych szkół dla pracujących i techników.

WACŁAW LIPiNSKI
Łódź



Na zdjęciu: montaż silnika odrzutowego RD-10 przez uczniów kl. III Technikum Budowy Silników we Wrocławiu. Zdjęcie z Górski

Czy naprawdę degradacja?

(Dokończenie ze str. 1)

Weteran pracy szkolnej, dyr. Bień z Krakowa, opowiada, że kiedy w roku 1967, będąc nauczycielem szkoły ludowej w Strzyżowie, chciał zostać członkiem kasyna urzędniczego (przejmowano tam oficjalnie i kancelistów sądowych, tzn. zastępców wysłużonych podoficerów austriackich, mających nie więcej niż 4 klasy szkoły ludowej) — odmówiono mu.

Różnica wykształcenia między nauczycielem szkoły ludowej a średniej była w owym czasie bardzo duża. Jeszcze przed I wojną światową, kształcenie nauczyciela szkoły ludowej wyglądało: 7 klas szkoły ludowej + 4 lata seminarium. Przygotowanie jego kolegi ze szkoły średniej, tytułowanego profesora, wyglądało w tym samym czasie zupełnie inaczej. Po ukończeniu 4 klas szkoły ludowej kształcił się przez 8 lat w stosunkowo elitarnym gimnazjum ogólnokształcącym, aby następnie przebywać przynajmniej 4 lata na studiach uniwersyteckich, pod względem poziomu naprawdę daleko odbiegających od sposobu kształcenia nauczyciela szkoły ludowej. Już to samo zastawienie wyścizy, aby przedstawić tę wielką różnicę między oboma typami nauczycieli i aby zrozumieć, dlaczego pozycja społeczna nauczyciela szkoły początkowej była tak niska.

Niezależnie od tego należy dodać, że nauczyciel szkoły średniej, ukończony normalnej studium wyższe, mógł nadal kontynuować swoją pracę naukową, aż do uzyskania stopnia naukowego.

Możliwość dokształcania się nauczyciela szkoły podstawowej były dość niska. Przy uścisłych staraniach mógł zdobyć wiedzę, ale przebieganie w normalnych warunkach granicy szkoły powszechnej było znacznie utrudnione. Sprzyjała okoliczności awansu społecznego dla zdolniejszych nauczycieli szkół powszechnych powstały w pierwszych latach okresu międzywojennego, kiedy brakło nauczycieli szkół średnich. Wyodrębniających się nauczycieli szkół powszechnych dokształcano wtedy w „Studiach Pedagogicznych” i „Instytutach Pedagogicznych”, a następnie zatrudniano jako nauczycieli

przedmiotów pedagogicznych w seminariach nauczycielskich lub obrany przedmiotów w szkołach średnich ogólnokształcących. Osobno należałoby wymienić Wolną Wszelchnię w Warszawie.

PROBY ODMIANY

Pierwszą instytucją, która chciała dać nauczycielowi szkół powszechnych wyższe wykształcenie pedagogiczne, był od roku 1930 Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie, zorganizowany i kierowany wówczas przez dr. Marię Grzegorzewską. Absolwenci tego Instytutu nie mieli formalnego prawa nauczania w szkołach średnich, otrzymywali jednak pobory o jedną grupę wyższe (szkoła średnia miała dwie grupy różniły) i byli nauczycielami na to, aby podnosić zarówno poziom, jak i autorytet nauczyciela szkoły powszechnej. Intencje organizatorskie były nader szlachetne, życie jednak zmieniło je, albowiem część absolwentów zatrudniono w administracji szkolnej, niemniej jednak część w szkolnictwie powszechnym pozostała. Ta idea została pogrzebana z chwilą zmiany kierownictwa Instytutu, jednak tendencje podnoszenia poziomu wykształcenia nauczyciela szkoły powszechnej należy zanotować i podkreślić.

Absolwent wszelkich instytucji nabywał praw do nauczania w szkole średniej, ale nie uzyskiwał stopnia magisterskiego był zawsze nauczycielem drugiej kategorii. Awans nauczyciela szkoły powszechnej nie był zjawiskiem masowym, a sam fakt, że nauczyciel ten, zdobywszy wyższy szczebel wykształcenia, marzył o przeniesieniu do szkoły średniej, niezmienił pozycji nauczyciela szkoły powszechnej nie poprawiał.

Sama szkoła początkowa nie miała znaczenia dla warstwy posiadającej. Wystarczyło 4 jej klasy, aby dostać się do gimnazjum, a w rzeczywistości to można było ominąć. Szkoła ta właściwie nie była niska powszechna, nie musieli się nią interesować ludzie należący do klas urzędniczych, a ona sama nawet wtedy, gdy przekształcała się w wieloklasową, aż do tzw. szkoły wydziałowej włącznie, przetrwała była do kształcenia wprawdzie światłości, ale przecież tylko rolników, robotników i rzemieślników. W powszechnym rozumieniu szkoła początkowa była rzeczywiście „ludową” podczas gdy szkoła średnia stała się szkołą „pańską”, przeznaczoną dla klas posiadających.

W tych warunkach rola nauczyciela szkoły ludowej nie mogła być pociągająca. Sprawa pozycji społecznej nauczyciela szkoły elementarnej, a następnie ludowej, szczególnie na przestrzeni wieków XIX i na początku XX, to przytoczyć do historii walki klasowej. Z konieczności zgodzono się w tym czasie z tym, aby każdy obywatel miał prawo do oświaty. W interesie sfer rządzących leżało, aby z tego prawa korzystało jak najmniej ludzi, jeśli zaś znajdą się tacy uparci, że z tego prawa nie zrezygnują — aby wartość nauki, która będą pobierała w szkole ludowej, była niewielka i w żadnym wypadku nie następowała swoich nie przysparzała kłopotów.

W celu osiągnięcia tych rezultatów należało nie dopuścić do powstania warunków sprzyjających rozwojowi oświaty. Nie tak hanowali podniesienie poziomu oświaty ludu wszelkie braki materialne, jak słabo przygotowany i źle nastawiony nauczyciel. Czyniono wtedy wszystko, aby

nauczyciel ten niedouczony, społecznie słabo orientujący się, ograniczał swoją działalność szkolną do spraw najpotrzebniejszych, tj. nauki pisania i czytania. Jeśli w swej nieświadomości poszedł jeszcze dalej i wierzni służył dworowi i ewentualnie plebanii, mógł być pewny swej posady. W tych warunkach sfery rządzącej traktowały go lekceważąco, a lud wiejski i pracujący odnosił się do niego często z niechęcią, pogardą, a nieraz i nienawiścią. Miał zapewne Deczyński naśladowców, nie sądzimy jednak, aby ich było zbyt wielu.

Tego rodzaju nauczyciel szkoły ludowej był często ślepym narzędziem nie tylko do dziedzica, ale i zabójcy. Pamięć o tym przetrwała, wzrosła w świadomości chłopów i dlatego tak trudno jest często zmienić zakorzenione zdanie o znaczeniu i wartości nauczyciela szkoły podstawowej. Duża ilość nauczycieli ideowych i patriotów nie zdołała przezwyciężyć szali wymienionych na sądów na korzyść nauczyciela szkoły ludowej.

W ZMIENIENIACH WARTOŚCIACH SPOŁECZNYCH

w każdej demokracji, a w ustroju socjalistycznym w szczególności, jeśli państwem ma rządzić lud pracujący, to lud ten musi być oświecony i świadomy swojej roli. Jest wtedy rzeczą zupełnie naturalną, że dążyć się będzie do tego, aby lud ten osiągnął jak najwyższy poziom wykształcenia ogólnego, to zaś osiągnąć można tylko i jedynie przez dobrą szkołę podstawową, jeśli już wyższego stopnia nie można upowszechnić. Dobra szkoła, to dobry nauczyciel, a takim może być tylko człowiek wszechstronnie i gruntownie wykształcony.

Rozumiemy, że stworzenie godziwych, kulturalnych warunków bytu nauczyciela — to sprawa nie mniej ważna, wydaj się jednak, że rzeczą istotniejszą jest odrzucenie przynajmniej tych uprzedzeń, które w dzisiejszych warunkach są całkowicie nieaktualne i przynajmniej te częściowe przynajmniej tego poziomu, jaki wynika z jego istotnych danych intelektualnych i materialnych. Nikt nie chce tego, aby nauczyciel pracował „dla sprawy”, był pocieszany nadzieją „lepszego jutra”, chcemy jednak, aby mu dano dostatecznie warunki materialne, wyrównano materialne braki, które wynikają z typu szkoły, ale też chcemy, aby pozbędzie się uprzedzeń co do tego typu zawodu, znać i zrozumieć przynajmniej to, co sądził Bismarck oceniając pracę niemieckiego „Schulmeistera”.

Kto nie rozumie roli nauczyciela szkoły podstawowej, ten nie rozumie demokracji, kto pozycję tę obniża, zwalcza demokrację i temu musimy się sprzeciwić.

(Dokończenie nastąpi)

Z. Mysławski
W. Choma
Kraków

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

Bydgoskie przed Zjazdem Oświatowym

OŚWIATOWA Komisja Zjazdu Oświatowego powołała sekcję: ustroju i organizacji szkolnictwa, programów i metod nauczania, nauk pedagogicznych, kształcenia nauczycieli, administracji szkolnej, zagadnień ekonomicznych oraz sekcję zagadnień wychowawczych i młodzieżowych.

Sekcje poprzeczne rozesłały ankiety nawiązując do całości nauczycielstwa województwa, poza tym członkowie Komisji okręgowej wyjeżdżają do różnych ośrodków województwa, gdzie z nauczycielstwem i działaczami oświatowymi dyskutują na tematy Zjazdu i gromadzą odpowiednie materiały. Wykorzystują też do tego celu wszelkie zjazdy konferencyjne, np. zjazd wojewódzkiego aktyw oświatowego.

Komisja pragnie rozpocząć dyskusję na tematy Zjazdu na łamach prasy lokalnej, wciągnąć do niej jak najszersze warstwy społeczeństwa i dopiero po tym jak gdyby plebiscytem opracować solidne wnioski.

KAZIMIERZ CZARNOMSKI
Koronowo

Gdy w ciasnej kancelarii Szkoły nr 21 w Gdańsku rozmawiałem z koleżanką Pietraszkiewicz, przez cały czas haczyk przylgał do niej. Szukałem na niej śladów, jakie musiał być koleś podbiegunowy, wilgoć też wierzniennych, lata spędzone za drutami obozu koncentracyjnego. Na próżno. Twarz miała zwykłą, normalną, taką jak każdy z nas, którzy nie zasnali w czasie pokonania udręki oddalenia od Ojczyzny, gorczy niewinnego skazania na 10 lat obozu pracy, przymusowej separacji od jednego, dziesięcioletniego synka. Tak, twarz miała zwykłą, rysy spokojne. Staranne ubranie, fryzura i inne ślady kobiecej troski o wygląd zewnętrzny uniemożliwiały wyobrazić sobie jej sylwetki za kolezastym płótnem „konklagru”. Potem, w miarę dłuższej obserwacji zauważyłem jednak różnicę: o czy. Tak jest, oczy ma przedziwne; z niezwykłą łatwością, przy bodźcach dla nas całkowicie niewystarczających naplinala się łzami. Nabierała wówczas takiego wyrazu, jaki ma dziecko niewinnie skrzywdzone. I to jest tak nieoczekiwane i wstrząsające, że postronny widz nie może wytrzymać ich spojrzenia. Opuściła wzrok, w poczuciu nieokreślonej, a przecież dojmującej winy li. zobowiązań.

Rzecz charakterystyczna — gdy opowiadała o aresztowaniu w roku 1949, o bezasadnym skazaniu na 10 lat, o zsyłce za Murmański, o ciężkich latach po amnestii 1952 roku, kiedy przez pewien czas żyła z plebem „pozbawioną wszelkich praw” — wówczas pozbawiona wszelkich praw — nie płakała. Nie narzekała. Co więcej, wyrażała współczucie dla ludziom rosyjskim, cierpieli jeszcze bardziej o wiele dłużej w berlińskich konklagrach i w więzieniach epoki stalinowskiej. Ale np. zaczynała płakać wtedy, gdy wspominała swój przylot samolotem z Włna do Warszawy. Kiedy z wysokości kilkuset metrów ujrzała po blisko 20 latach „te pola malowane zbożem rozmatem”, wierzby nad miedzą, ubogie wioski błoskotliwie przypięnięte nad brzegami rzek i rzucąją — tę całą ziemię nieoznaną, a tak serdecznie znaną, o której tylko śnić mogła w zlemlan-

kach i barakach karnego obozu. Zaledwie dwa miesiące jest kol. Pietraszkiewicz na ojczystej ziemi, a już czuje się to zadomowioną na dobre. Pracę otrzymała natychmiast. Syn studiuje na Politechnice Gdańskiej. Tyśląc złotych zapomogi otrzymała na granicy i bieżąca skromna pensja nauczycielska pozwala jakoś rozpocząć budowę swego życia od podstaw, na nowo. Związek stara się dla niej o miejsce na wczasach leczniczych lub w sanatorium, gdyż lata przeżyte na obozie pozostawiły ślady na jej zdrowiu.

— Byłoby wszystko dobrze, gdyby nie... — mówi z zażenowaniem.

Oczywiście, chodzi o mieszkankę. Na razie mieszka u krewnych, którzy — jak to w przeludnionym Gdańsku — sami nie mają zbyt wiele miejsca. A naprawdę nie łatwo jest przygotowywać się do lekcji w przedpokojach... No i chciało być się nareszcie pomieścić wraz z synem, którego z powodu ciasnoty musiała umieścić w domu akademickim.

Zarząd Okręgu obiecał uczynić wszystko, aby po powrocie z sanatorium kol. Pietraszkiewicz otrzymała „niezależne mieszkanie”. Miejmy nadzieję, że uda mu się dotrzymać słowa.

Boję się zadać pytanie, jak kol. Pietraszkiewicz zamierza umieścić i urządzić sobie to wymarzone mieszkanie. Z opowiadania jej wynikało, że poza radem i harmonią syna, jak też maszyną do szycia (przed wyjazdem władze radzieckie wypłaciły jej wkłady na różne Pożyczki Państwowe) niczego z sobą nie przyniosła. Tyśląc złotych miesięcznie, to diabeł mało, jeśli ma się przed sobą zadanie zakładania ogniska domowego zupełnie od początku, od fundamentów.

Optymizm napelniła mi dopiero sprawa kol. B. (czytelniczka za chwilę zrozumieją, dlaczego nie podaję nazwiska). Kol. B. jest także repatriantem i wrócił niedawno do kraju.

Co to jest pedagogika socjalistyczna

(Dokończenie ze str. 1)

socjalistyczne np. w Chinach i w Polsce nie mogą być identyczne. Co jest wspólną treścią wszelkiego wychowania socjalistycznego, w jakich granicach wyraża się narodowa odrębność historii, chwili bieżącej, zadań najbliższych?

Wreszcie: czy można mówić o pedagogice socjalistycznej poza krajami socjalizmu? A w takim razie w jakim zakresie? Czy tylko w zakresie działalności partii komunistycznych i ich członków w krajach kapitalistycznych, czy również i w odniesieniu do działalności filozofów i pedagogów zajmujących jawnie pozycje marksistowskie, ale nie związanych z partią komunistyczną? Czy może także i pedagogiczne teorie lewicy społecznej w tych krajach miałyby być zaliczane do pedagogiki socjalistycznej?

I ostatnie pytanie: jeśli przyjąć, iż w naukach pedagogicznych zachodzi pewien postęp poznawczy, a nie tylko przemiany ideologiczne — a przyjęcie takiej opinii jest konieczne skoro pedagogika jest nauką — to jak określać stosunek pedagogiki socjalistycznej do tego postępu, gdy dokonywa się on poza krajami socjalizmu i poza założeniami materializmu?

Nie zamierzamy tu odpowiadać na wszystkie te pytania, niekiedy bardzo trudne i złożone. Wymieniamy je, aby uzasadnić przekonanie, iż bardzo realnym i ważnym zadaniem jest problem wskazania, co się uważa za socjalistyczną; wymieniamy je, aby również dlatego, aby przekonać, iż nie może dziś być uznana jako słuszna jakakolwiek próba zawiązania pedagogiki socjalistycznej i w związku z krytyką wielu błędów przeszłości powstaje zagadnienie dotychczas dogmatycznie likwidowane, zagadnienie: jaki zakres ma pojęcie pedagogiki socjalistycznej?

Ustalając ten zakres nie powinniśmy zamazywać historycznie ukształtowanej różnicy między pedagogiką socjalistyczną a pedagogiką kapitalistyczną, ale nie powinniśmy również w sposób sekciarski i bogatej i różnorodnej tradycji socjalistycznej myśli pedagogicznej wycinać jej jednego nurtu lub jednego okresu, nawet jeśli ten właśnie nurt lub ten właśnie okres uznawany był może słusznie za sam rdzeń socjalistycznej pedagogiki. Postępowanie takie nie tylko niepotrzebnie zuboża nas — tradycję, przekazującą jej nieśmiertelność na konto burżuazji, ale utrudnia również i współczesną walkę o postęp socjalistycznej pedagogiki. Postępek ten jest powiązany z historycznym rozwojem społeczeństw i ich świadomości; dlatego jest sprawą żywą i dlatego również obraz przeszłości myśli pedagogicznej musi się zmieniać: w jej ocenie i w naszym sięganiu do

źródeł mogą i muszą nastąpić przesunięcia, które pobudzają do dalszego rozwoju.

Zgodnie z tymi zasadami powinniśmy widzieć pedagogikę socjalistyczną w szerszych perspektywach historycznych, dzięki czemu ujawniałyby się jej całe bogactwo, a zarazem jej istotne przeciwstawienie pedagogice burżuazyjnej. Jak należy więc określać tę linię graniczną wyznaczającą wielki nurt pedagogiki socjalistycznej?

W wytyczeniu tej linii znaczenie szczególne musi przysługiwać kryterium dwójakiego rodzaju: zasadom, określającym wszechstronny rozwój człowieka i zasadom, określającym upowszechnienie oświaty i kultury. Do socjalistycznej tradycji pedagogicznej nie należy te kierunki pedagogiczne, które podejmowały obie te zasady rozdzielnie. Nie należy więc te kierunki, które opowiadały się za wszechstronnym rozwojem człowieka, ale ograniczały te możliwości jedynie do grona wybranych, do grona elity. Ale nie należy również i te kierunki, które pojmowały zasadę upowszechnienia jako hasło zaspokajania elementarnych potrzeb społecznych w zakresie oświaty, jako hasło oświaty ciasno utylitarnej, jako oświaty-koncesji warstw panujących, oświaty „dla ludu”.

Tradycja pedagogiki socjalistycznej wyznaczona jest przez ściśle powiązanie obu tych zasad: wszechstronnego rozwoju człowieka i upowszechnienia tego rozwoju. Jest to więc wielka tradycja renesansowej myśli utopijnej, wymierzonej przeciwko elitaryzmowi humanizmu, przeciwko supremacji kościoła, krepującą wolność ludzi, przeciwko uległości człowieka wobec przyrody; myśli utopijnej ukazującej wielkość, szczerść i równość ludzi, zdobywaną za sprawą ich rozum, rządzącego żywiołami przyrody i ustanawiającego rozumne prawa i instytucje społeczne.

Jeśli myśl utopijna należy do tradycji socjalistycznej pedagogiki, to jednak nie stanowi ona — w dalszym rozwoju — jej istoty. Historyczna istota pedagogiki socjalistycznej kształtuje się w rozwiązywaniu problemu urzeczywistnienia utopii, a nie jej zachowywania. Oczywiście, iż pewne perspektywy utopii zachowywane są i nadal w pedagogicznej myśli socjalistycznej, widoczne zarówno u samego Marksa, jak i u jego uczniów — dość wskazać kwestię pracy dzieci i sprawę likwidacji różnic między pracą fizyczną i umysłową — ale problematyka główna, warunkująca wszystko inne, jest problematyka realizacji utopii.

Z tego punktu widzenia nurt pedagogiki socjalistycznej jest tam, gdzie łączność wskazana przed chwilą zasadą pojmowaną jest w związku z walką o taką społeczną przebudowę, która ich realizację będzie mogła zapewnić. Nie należy do tradycji socjalistycznej myśli wychowawczej nadzieja, iż przebudowę społeczną można będzie osiągnąć przez przekształcenie ludzi za sprawą odpowiedniego ich wychowania; nie należy nadzieja fundowana na psychologii i moralistyce. Ale nie należy też do tej tradycji przekonanie, iż przebudowa społeczna może być dokonana i rozwijana bez angażowania ludzi

aż do samych głębin ich życia osobowego, bez przekształcania ludzi.

Nurt socjalistycznej myśli pedagogicznej płynął tym rytmem, w którym sprawa społecznej przebudowy była w każdym jej etapie — przygotowania, walki, budowy — nierozdzielnie powiązana z programem wychowania, rządzonego zasadami wszechstronnego rozwoju człowieka i upowszechnianiem tego rozwoju.

Nie był to oczywiście nurt jednolity. Sprawa powiązania walki o przebudowę społeczną z wychowaniem mogła być rozwijana bardzo różnorodnie; dość wskazać na przeciwnieństwo robotniczych dążeń rewolucyjnych i programu działania, jaki był formułowany przez ruch spóldzielczy. Nie ma powodu, aby wychowawcze tradycje tego ruchu wyrzucać poza krąg tradycji socjalistycznej pedagogiki, ale też nie byłoby uzasadnione twierdzić, iż są to jej tradycje właściwe.

Rzecz historyczny czasów najnowszych, czasów zwycięstwa socjalistycznej rewolucji, wyznacza dalszy krok na drodze historycznego kształtowania się pedagogiki socjalistycznej. Jej zasady, ukształtowane w dotychczasowym rozwoju dziejowym, zyskują aspekty nowe dzięki państwowym możliwościom realizacyjnym.

W ten sposób to, co stanowiło — jak wskazywaliśmy — jedną z zasadniczych cech tradycji: dążenie do realizacji utopii może się stawać elementem oświatowej polityki socjalistycznego państwa; w ten sposób powiązanie wychowania z przebudową społeczną może się stawać tematem codziennej pracy wychowawczej wszystkich placówek oświatowych; w ten sposób wiążące zasady wszechstronnego rozwoju człowieka z zasadą upowszechnienia takiego rozwoju może być wytyczną powszechnego działania. O tym, czy te możliwości będą się stawały rzeczywistością decyduje i decydować będzie twórcze rozumienie zasad pedagogiki socjalistycznej, rozumna umiejętność wcielania ich w życie.

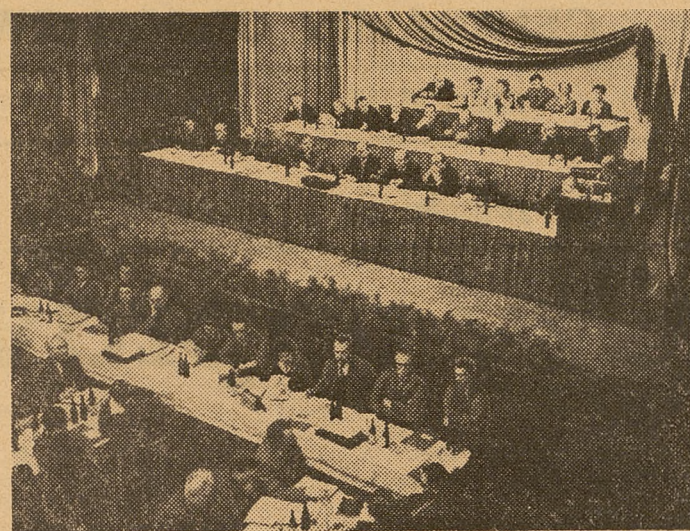
Pedagogika socjalistyczna, kontynuując swe wielkie tradycje, rozwija się i rośnie wraz ze zwycięstwami socjalizmu w świecie. Nie usiłujemy metafizycznie i dogmatycznie zamknąć jej konkretnego programu w formułki, usztywniające pewien etap jej rozwoju jako trwałą i jedyną normę. Ale okazując niewzruszoną wierność jej podstawowym zasadom kształtującym, idąc równym krokiem ze społeczną historią naszych dni, jej instytucje, programy i metody w sposób twórczy.

BOGDAN SUCHODOLSKI



Powitanie delegatów

I ZWIĄZKOWY ZJAZD NAUCZYCIELI I NAUKOWCÓW CZECHOSŁOWACJI



Prezydium Zjazdu

ZWIĄZEK nasz, który obejmuje swą działalnością 200 tysięcy członków, skupia dużą część czeskosłowackiej inteligencji, a przede wszystkim nauczycieli wszystkich stopni szkół.

Zjazd odbył się w dniach 7-8 lutego 1957 r. w Pradze. Przybyło nań ze wszystkich stron republiki 151 delegatów z głosem decydującym. Uczestniczyli również liczni goście, pracownicy szkolnictwa i związków, jak akademik dr Chlup, obecny sekretarz Centralnej Rady Związków Zawodowych Koudel, główny sekretarz czeskosłowackiej Akademii Sormy, członkowie Centralnego Komitetu Komunistycznej Partii Czechosłowacji i Czechosłowackiego Związku Młodzieży — o. g. — przewodniczący Centralnego Komitetu Związku Nauczycieli SSR, Alfred Wilke — przewodniczący Centralnego Komitetu Związku Nauczycieli NRD, Teofil Wołoski — przewodniczący ZNP i Sander Lukacs — generalny sekretarz Związku Nauczycieli Węgierskich.

I Zjazd ocenił dotychczasową działalność ruchu zawodowego i ustalił główne wytyczne pracy. Uchwalono także nowy statut, którego projekt przedstawił Związek poprzednio członkiem do szerokiej dyskusji. Członkowie mieli sposobność zapoznać się z nim, dyskutowali o statucie w „Uczciwych Nowinach” i przysłali swe uwagi wprost do Centralnego Komitetu Związku (było tych poprawek 700). Dyskusja nad nowym statutom wykazała, że istnieją różnice w rozumieniu zasadniczej roli związku zawodowego, członkowie mieli dużo krytycznych uwag dotyczących pracy organizacji związkowych. Braki te trzeba usunąć z naszej pracy, aby wykonać nowe zadania. Nowa nazwa Związku brzmi: Związek Zawodowy Pracowników Szkolnictwa i Zakładów Naukowych.

Materiałem do dyskusji był referat sprawozdawczy o działalności Centralnego Komitetu Związku. Referat wygłosił Stepanek, przewodniczący Związku, i przemówienie ministra szkolnictwa i kultury dr Kahudy, a następnie przemówienie omawiające niektóre zadania pracowników nauki — akademika Sorma.

Przewodniczący Stepanek mówił o konieczności zwarcia szeregow nauczycielskich i pracowników nauki. Zanalizował braki w dotychczasowej działalności najwyższych organów związkowych i przyszłość krepującą pracę pedagogiczną w szkołach.

Związek widzi dalsze zadanie Związku w niestannym i skutecznej pomocy przy organizowaniu różnych zajęć w szkołach wszystkich stopni i w zakładach naukowych oraz w zakładach wychowawczych.

Za główne zadanie również uważa Zjazd dążenie do zwiększenia materialnej troski o członków, o dobre warunki życiowe, zdrowotne i kulturalne każdego człowieka obywatela, czy chodzi o nauczyciela, czy sprzączkę.

Atmosfera panująca wśród delegatów wykazywała, że działacze wykazywali dużo entuzjazmu i dobrej woli dla wykonania stojących przed nimi zadań.

M. PEROUTKOVA

Redaktor „Uczciwych Nowin” Praga

Konferencja działaczy oświatowych

WSPÓLNYM staraniem Departamentu Oświaty, dosłysz Ministerstwa Oświaty, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr i Związku Nauczycielstwa Polskiego od 23 do 28 lutego br. w Warszawie odbywała się konferencja, przewodniczącą Sekcji Pracy Społ.-Ośw. Zarządu Okręgowych ZNP, kierownikowi Sekcji WODKO i Oddziału Oświaty Dorosłych WRN. W konferencji tej wzięli udział prof. prof. Chalański, Kotarbiński, Suchodolski, Ptasinski, dyrektorzy Barbag, Tomasiak oraz działacze kulturalni.

Profesorowie naszych uczelni mogą wreszcie z powrotem słyszeć swą wiedzę nauczycielstwa, a także korzystać z jego doświadczeń i obserwacji jako praktyków. Uczestnicy konferencji — nauczyciele z terenu — skrzętnie notowali każdą wypowiedź ludzi nauki. Wykład profesorów i wypowiedzi

Minister Kahuda przedstawił obecnym plan rozwoju czeskosłowackiego szkolnictwa do roku 1960. Partia stawia jako główne zadanie — szeroki rozwój politechnicznego wykształcenia i umożliwienie coraz większym masom młodzieży osiągnięcia wykształcenia w jedenastoletnich średnich szkołach.

Minister zalecił popieranie twórczości wychowawczej i odkrywczości w dziedzinie metod nauczania oraz stanowczo odrzucił jakiegokolwiek ograniczenia praw nauczycielstwa. Mówił również o rozwoju ilościowym szkół (poczynając od powszechnych a na wyższych kończąc), które w najbliższej przyszłości zostaną wybudowane i wyposażone.

Owacyjnie witany i z uwagą wysłuchany był przewodniczący Związku Nauczycielstwa Polskiego, T. Wołoski, „Uczciwskie Nowiny” zamieściły w numerze zjazdowym jego fotografię i tezy jego przemówienia.

Oprócz głównych referatów, popitanych przemówień gości, sprawozdań przewodniczących poszczególnych komisji oraz wyborów, pozostały czas obrad Związkowi poświęcony był dyskusji. Wskazywano m. in. na to, że Zjazd nie zajął się jeszcze w sposób dostateczny wieloma zagadnieniami szkół, to znaczy treścią i jakością nauczania i wychowania, które wymagają ulepszenia, jak również intensywną pomocą dla związków, np. przy gromadzeniu wniosków dotyczących programów i podręczników.

Podkreślano, że w administracji szkolnej i organizacji związkowej są ciągle jeszcze zakorzenione biurokratyczne formy i metody pracy, których likwidacja musi się zająć nowy Komitet Centralny.

Dyskutan ci domagali się również zbliżenia do mas członkowskich i skrupulatnego przestrzegania zasad centralizmu demokratycznego. Ministerstwo i Związek muszą również wybyć się pośpiechu i niedostatecznego przemyslenia przy podejmowaniu niektórych decyzji w zasadzie słusznych i pozytywnych.

Nauczyciele przedszkoli oraz wychowawcy domów dziecka i domów młodzieżowych wskazywali na niedostateczne zainteresowanie i małą pomoc wyższych organów w rozwiązywaniu wielu zagadnień, zaś pracownicy nauki wskazywali krytykować gospodarkę ministerstwa.

Zjazd widzi dalsze zadanie Związku w niestannym i skutecznej pomocy przy organizowaniu różnych zajęć w szkołach wszystkich stopni i w zakładach naukowych oraz w zakładach wychowawczych.

Za główne zadanie również uważa Zjazd dążenie do zwiększenia materialnej troski o członków, o dobre warunki życiowe, zdrowotne i kulturalne każdego człowieka obywatela, czy chodzi o nauczyciela, czy sprzączkę.

M. PEROUTKOVA

Redaktor „Uczciwych Nowin” Praga

Ziemia serdecznie znajoma...

I oto znaleźli się przyjaciele, którzy wyciągnęli dłoń pomocną dłoń w tym krytycznym momencie życia — koleży, nauczyciele, związkowcy. Jeden z nich (kol. Kurkowski ze szkoły nr 28) wystosował z własnej inicjatywy apel do nauczycieli gdańskich o udzielenie pomocy ciężko doświadczonemu koleżance. Gdy byłem w Gdańsku, z sum doborowo wykrawanych ze skąpych poborów nauczycielskich powstała poważna kwota 6.000 złotych, którą nauczyciele ofiarowali na pomoc kol. B. a przecież akcja bynajmniej nie była zakończona! Naprawdę, wzruszający dowód solidarności, koleżeństwa i serdeczności nauczycieli gdańskich.

W Zarządzie Okręgu i Zarządzie Miejskim ZNP o sprawie repatriantów pamięta się stale, i to nie tylko o tych, którzy już przyjechali i zaczęli pracę nauczycielską na Wybrzeżu, ale także o tych, którzy jeszcze przyjeżdżają. Przypadkowo podsłuchana przeze mnie rozmowa w Zarządzie Miejskim była telefoniczne ponaglenie, skierowane przez jedną ze szkół, o wyznaczenie miejsca na magazyno-

wanie zebranych darów w naturze. Okazuje się, że jest to cały problem: gdzie składować ubrania, bieliznę, obuwie, książki, rzeczy osobiste składane przez nauczycieli na pomoc dla koleżan-repatriantów. Niekiedy z koleżan (np. kol. R. Nowak z Lizak, pow. Kościerzyna) zgłasza gotowość ofiarowania poszczególnych mebli (ważna rzecz, dla repatriantów znajdujących się w sytuacji kol. Pietraszkiewicz). Koleży z zarządów instancji związkowych muszą dobrze popracować, aby dągonie inicjatywę poszczególnych ognisk i zapewnić zbiorcze darów należyte formy organizacyjne.

A meldunki sypią się jak z rekiawa: pracownicy WODKO zebrali 1.200 złotych, Szkoła Podstawowa w Wiślinie, pow. Pruszcz, zebrała 700 złotych, Szkoła nr 26 w Oliwie zebrała 1.000 złotych, nie licząc darów w ubranie, obuwie i innych naturaliach, ognisko przy Szkole nr 21 we Wrzeszczu przygotowało przedstawienie „Pan Twardowski”, z którego dochód przeznacza na pomoc nauczycielom-repatriantom itd., itd.

Naprawdę, serce rośnie widząc szczerość i ofiarność nauczycielskich serc.

Ogniwom Związku sekundują dzielnie wydzielone oświaty, które rezerwuja także pewną ilość etatów dla nauczycieli repatriantów i to zarówno ze Wschodu, jak i z Zachodu. A np. wydzielone oświaty w Gnieźnie pomyślały nie tylko o etacie, ale i o mieszkaniu, które wyremontowane i odnowione czeka już na koleżę, który w tej chwili być może dopiero pakuje swoje węzki gdzieś w stępkach Kazachstanu.

Oto garść informacji, co się dzieje w województwie gdańskim. Nie można wątpić, że i w innych województwach nauczycielstwo przyjmie koleżan wracających z obozów, nie mniej serdecznie i nie mniej troskliwie. Bawim ludzi, którzy do nas wracają, przeżyli już tak wiele, że byłoby niesprawiedliwie, gdyby w ich oczach pod polskim niebem pojawiały się inne lzy niż lzy radości i rozrzewienia!

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ

W. POLKOWSKI

