

Inicjatywa nauczycielska w telewizji

Pozycja społeczna nauczyciela szkoły podstawowej

SPRAWA, którą zamierzam poruszyć, jest ważna, chociaż jeszcze nie nagła. Wynaga jednak dość długiego przygotowania ze strony tych, którzy się nią będą zajmować.

Rozwój telewizji postępuje u nas jeszcze w tak wolnym tempie, że nie spostrzegamy, jaką ważną rolę telewizja może odegrać jako nadzwyczajny cenny instrument w rękach nauczyciela. Każda niemal emisja może przetrwać stać się żywą, atrakcyjną, potężnie działającą lekcją poglądową.

Zrozumiano to dobrze w tych krajach, w których tempo rozwoju telewizji odbywało się równocześnie z rozwojem przemysłu.

Kilka cyfr wystarczy, aby rozkładać ten obraz. W Wielkiej Brytanii było w 1947 r. — 14 tys. odbiorników, w 1954 r. — 3 mln. W Stanach Zjednoczonych w 1947 r. — 33 tys., a w 1954 r. już 30 mln.

A ile jest ich dzisiaj po upływie dwu lat?

W wolniejszym nieco tempie rosła ilość telewizorów we Francji. Dzięki inicjatywie nauczycielstwa stworzono tzw. tele-kluby, liczące po 40—50 członków. Dziś, jak obliczają, już około 19 milionów osób korzysta we Francji z telewizji.

I my również musimy być przygotowani na wzrost zainteresowania telewizją. Musimy się przede wszystkim upewnić, czy telewizja istotnie przyczyni się do rozwoju kultury i oświaty i nie będzie tamować czytelnictwa, samowłady i pedu do dalszego kształcenia. Musimy

zdać sobie sprawę z tych dziedzin, w których kształcenie przy pomocy telewizji, pod kierunkiem nauczyciela może być najskuteczniejsze. Musimy zbadać, czy potrafimy w naszej rzeczywistości przyczynić się do wzrostu ilości telewizorów w miasteczkach i na wsi. Musimy rozszerzyć się w możliwościach oświatowych programów telewizyjnych. Dziesiątki innych problemów trzeba będzie rozwiązać teoretycznie i przygotować praktycznie do ich realizacji.

Na szczęście możemy liczyć na szereg doświadczeń, które zostały przeprowadzone w innych krajach od chwili, gdy produkcja telewizorów przeszła do stadium laboratoryjnego do stadium fabrycznego. W doświadczeniach tych brały udział nie tylko ośrodki telewizyjne, nie tylko stowarzyszenia rodzimych rodziców i związków nauczycielskich, ale również i czyniki oficjalne, krajowe i międzynarodowe.

Do najpoważniejszych należą doświadczenia w Seattle (USA), w Iowa (USA) i w departamencie Aisne (Francja).

DOŚWIADCZENIE W SEATTLE

Do ośrodka telewizyjnego KING-TV w Seattle doszły alarmujące wieści, potwierdzone przez rezultaty wielu ankiet, że w związku z rozpowszechnieniem telewizji — w W. Brytanii i w Stanach Zjednoczonych — zmniejsza się zainteresowanie książką, a tym samym i czytelnictwo. Wieści były tak alarmujące, że rektor uniwersytetu w Chicago oświadczył: „Widzę zbliżający się czas, w którym, z powodu upowszechnienia telewizji, naród amerykański nie będzie już umiał ani czytać, ani pisać i żyć będzie po zwierzęcemu”.

Ośrodek telewizyjny KING-TV w Seattle postanowił dowiedzieć, że może być wręcz odwrotnie, że telewizja może przyczynić się do rozwoju czytelnictwa, jeśli będzie odpowiednio pokierowana.

W grudniu 1951 r. rozpoczęto nadawać specjalną serię emisji dla dzieci. Seria złożona była z 13 emisji, nadawanych w ciągu 13 tygodni, w każdy poniedziałek. Autorką, a równocześnie i lektorką emisji, była Gloria Chandler. Oto jak się zabrała do pracy.

Na ekranie ukazuje się grupa siedzących dzieci, widzących i słyszących z ekranu. Oczekują one, że na ekranie pojawi się nauczyciel, który uśmiechając się do nich otwiera książkę leżącą na stole i zaczyna czytać. Jest to jakieś nowe, nieznane opowiadanie znanego autora amerykańskiego. Równocześnie, na dalszym planie otwiera się duża, barwna, ilustrowana książka z kartą tytułową: „Przygody w telewizji”. „Był sobie raz...”

Po stronach tej olbrzymiej książki widnieją dawne ubrania Benjamin'a Scribbl'a, wyimaginowana postać amerykańskiego Kozaka-Opatka. Pomaga nauczycielowi, wyraża ja w opowiadaniu i pokazuje przesuwające się obraz. Zna on wszystkich autorów, czyta wszystkie książki. Takie jest początek emisji. Nauczycielka czyta książkę, a przed oczyma dzieci przewijają się na dużej kłódce obrazy ilu-

strujące czytany tekst. W pewnych chwilach milnie głos nauczycielki i już tylko obrazy przemawiają do wyobraźni dzieci. Tak trwał kilka minut. Powoli obrazy zaczęły zanikać, a w końcu zniknęły. W pokoju słychać dźwięczny głos nauczycielki czytającej dalszy ciąg opowiadania.

Druga część emisji poświęcona jest pewnego rodzaju zgadywance. Na filmie przedstawia się sceny ze znanych powszechnie książek dziecięcych. Dzieci mają odgadnąć i napisać na karteczkach imię postaci widzianej na filmie, nazwisko autora książki i tytuł książki. Wreszcie mają napisać na karteczce, dlaczego książka im się podobała.

Rezultat był natychmiastowy. Już po drugiej emisji biblioteki publiczne w Seattle wypożyczyły wszystkie egzemplarze książek, o których wspomniano w telewizji, a po trzeciej — zabrakło ich nawet w księgarniach, po czwartej — księgarnie były zmuszone sprowadzić większą ilość egzemplarzy omawianych książek.

Sukces ten należy oczywiście przypisać w dużej mierze czynnikiem niemal działaniu samej autorki — Glorii Chandler. Niewątpliwie nie mniej przyczynił się do sukcesu świetnie dobrany temat, a częściowo także niebawna staranna i pomysłowa realizacja.

W każdym razie był to sukces, który skutecznie podważył rozpowszechnioną tezę, że telewizja wyruguje całkowicie książki.

Nie dając się porwać zbyt optymistycznym perspektywom rozważanym przez ośrodek telewizyjny KING-TV w Seattle, nie ulegając również ponurym przewidywaniom wypływającym z rezultatów niektórych ankiet, należy stwierdzić, że telewizja może przyczynić się do wzrostu czytelnictwa, jeżeli do widzów przyjdzie z odpowiednim programem. Program ten winien być liczyć z potrzebami i możliwościami odbiorcy oraz z pedagogicznym i dydaktycznym podejściem do publiczności. To też przy jego opracowaniu musi współdziałać również i nauczyciel znający nie tylko problemy wychowawcze, ale i problemy telewizji.

DOŚWIADCZENIE IOWA STATE COLLEGE

Ludność wielu miasteczek amerykańskich złożona jest z mieszkanców rozmaitej narodowości: Anglików, Irlandczyków, Niemców, Francuzów, Włochów, Żydów, Polaków, Chinczyków, Niemców, Jugosłowian, Węgrov, Fersów, Syryjczyków itp. Jest to konglomerat tak różnorodny, że trudno o wspólny język, trudno o zorganizowanie zbiorowego współżycia. A co dopiero mówić o zorganizowaniu życia kulturalnego w miasteczku.

W stanie Iowa jest wiele takich miasteczek. Uniwersytet „Iowa State College” postanowił wnieść nieco życia kulturalnego i oświatowego w te środowiska, których jedyną wspólną cechą jest pogód za zarobkiem.

Na uniwersytecie powstał ośrodek telewizyjny obsługujący około 600 tysięcy mieszkańców. Ośrodek ten nadaje dziennie w ciągu jedenastu godzin rozmaite emisje. Organizuje on stałe dyskusje na temat tych emisji i dzięki nim oraz współpracy naukowców rozwija całą technikę badawczą przebiegu i rezultatów dyskusji.

Jednym z najbardziej interesujących doświadczeń badawczych zorganizowanych przez Iowa State College była seria emisji nadawanych pod tytułem „Cale miasto o tym mówi”. Pragnieniem organizatorów było wywołać przy pomocy tych emisji wywołania dyskusji wśród mieszkańców, tak aby „cale miasto mówiło” o sprawach ogólnych interesujących jego mieszkańców. Program realizowany był przy współpracy z nauczycielami nadawany „na żywo”. Mieszkańcy miały o swoich sprawach, stała przed kamerą, dyskutując, a na ekranie, na zewnątrz, stała osoba, która odczytywała z ekranu i przekazywała do mikrofonu, co mówili, co myśleli, co czuli. W ten sposób, jak opowiadał jeden z nauczycieli, który był przy kamerze, udało się osiągnąć, że w tym wypadku zawiadliby nadzieje rodziców, którzy tak cieszyli się myślą awansu społecznego ich syna. Są to zapewne względy uczuciowe, ale i z tym liczyć się należy.

Jest zupełnie mylne mniemanie, że nauczycielowi szkoły podstawowej nie jest potrzebne wyższe wykształcenie. Nauczyciel uczący jakiegoś przedmiotu nawet na szczeblu początkowym powinien mieć nie tylko pełny zakres wiedzy w tym kierunku, ale także powinien posiadać wiadomości nie przedstawione. To, że uczniowie przyglądając się sobie wiedzą przedmiotową na niższym poziomie, w żadnym wypadku nie może być jednoznaczne z tym, iż będzie ona nader uproszczona, a w niektórych wypadkach także nie bardzo solidna. Nauczyciel w pełni wykształcony przedmiotowo i pedagogicznie, w każdym wypadku nauczy inaczej i lepiej niż jego kolega, który ucznia przewyższa tylko szczeblem wykształcenia średniego.

Trudno określić ściśle, gdzie w szkole podstawowej kończy się nauczanie o charakterze fragmentarycznym i popularyzatorskim, do której klasy uczniowie myślą w sposób odpowiadający ich niżej stopniowi rozwoju umysłowego, a kiedy ich sposób myślenia odpowiada zasadom logiki i zaczyna nabierać cech myślenia naukowego.

Jestem skłonny twierdzić, że właściwie od najwcześniejszych lat winno się ucznia stopniowo wdrażać do najbardziej logicznego i naukowego sposobu myślenia, nie przekraczając jego możliwości rozumowania na tym poziomie.

Do tego może przysposobić i przyzwyczaić tylko nauczyciel, który sam osiągnął pod względem rzeczowym poziom odpowiadający ostatnim wy-

(Dokończenie ze str. 1)

podstawowej. Przejmują się im uczuciowo niewesoła, ich zdaniem, perspektywa powrotu i w zapamiętaniu twierdzą, że raczej pójdą do innej pracy, aniżeli mieliby wracać tam, skąd wyszli przed czterema laty. Nie wspominając o tym, że w stosunku do szkoły podstawowej mają pewne zobowiązania, że przecież uzyskali wykształcenie, a państwo płaciło im pobory tak, jakby normalnie pracowali, względnie dawalo im stypendia, wystarczające na pokrycie najwazniejszych kosztów utrzymania.

Wypowiedzi zależa w pewnym stopniu także od dochodzenia ich autorów. Większy żal za czasową utratę stanowiska nauczyciela szkół średnich odczuwają pochodzący ze sfer robotniczo-chłopskich, nadmieniam, że w tym wypadku zawiadliby nadzieje rodziców, którzy tak cieszyli się myślą awansu społecznego ich syna. Są to zapewne względy uczuciowe, ale i z tym liczyć się należy.

Jest zupełnie mylne mniemanie, że nauczycielowi szkoły podstawowej nie jest potrzebne wyższe wykształcenie. Nauczyciel uczący jakiegoś przedmiotu nawet na szczeblu początkowym powinien mieć nie tylko pełny zakres wiedzy w tym kierunku, ale także powinien posiadać wiadomości nie przedstawione. To, że uczniowie przyglądając się sobie wiedzą przedmiotową na niższym poziomie, w żadnym wypadku nie może być jednoznaczne z tym, iż będzie ona nader uproszczona, a w niektórych wypadkach także nie bardzo solidna. Nauczyciel w pełni wykształcony przedmiotowo i pedagogicznie, w każdym wypadku nauczy inaczej i lepiej niż jego kolega, który ucznia przewyższa tylko szczeblem wykształcenia średniego.

Trudno określić ściśle, gdzie w szkole podstawowej kończy się nauczanie o charakterze fragmentarycznym i popularyzatorskim, do której klasy uczniowie myślą w sposób odpowiadający ich niżej stopniowi rozwoju umysłowego, a kiedy ich sposób myślenia odpowiada zasadom logiki i zaczyna nabierać cech myślenia naukowego.

Jestem skłonny twierdzić, że właściwie od najwcześniejszych lat winno się ucznia stopniowo wdrażać do najbardziej logicznego i naukowego sposobu myślenia, nie przekraczając jego możliwości rozumowania na tym poziomie.

Do tego może przysposobić i przyzwyczaić tylko nauczyciel, który sam osiągnął pod względem rzeczowym poziom odpowiadający ostatnim wy-

nikom tej wiedzy, a z drugiej strony teoretycznie i praktycznie operujący sposobem naukowego myślenia. Nie chcemy twierdzić, że dyplom magisterski w każdym wypadku daje gwarancję tego, ale jesteśmy przekonani, iż nauczyciel w pełni wykształcony może i powinien wymagać tym w zupełności odpowiadać.

Nauczyciel szkoły podstawowej posiadający wyższe wykształcenie w dziedzinie przedmiotowej i pedagogicznej jest do pewnego stopnia przygotowany do prowadzenia potrzebnych badań naukowych w zakresie swego przedmiotu oraz w ogóle badań pedagogicznych i dydaktycznych. W każdej szkole znajduje on materiał do obserwacji nad młodzieżą, jednak w szkole podstawowej dziecku ulega tym zmianom, zjawiska wychowawcze są tak różnorodne, że chyba nigdzie nie znajdzie badacz tyle wiedzianego materiału do obserwacji.

Obserwacje i badania przeprowadzają tu ludzie nauki, wielce cennych przyczynków dostarczyli sami nauczyciele tych szkół. Coż za wspaniała byłaby sytuacja, gdyby pracownik naukowy, a równocześnie nauczyciel tej szkoły, przez długi okres czasu w warunkach zupełnie naturalnych, a więc nie stwarzających sztucznych sytuacji, lecz tylko obserwując codzienne życie i prace uczniów, prowadził badania nad interesującymi go zagadnieniami. Zdaje się, że w szkole podstawowej, w jej wprost niezauważalnym różnorodnym sygnale, znajduje się niewyczerpana studnia wszelkich materiałów, czekających na stwierdzenie, uporządkowanie i ujęcie wyników w formy naukowe.

Z drugiej strony ci nauczyciele, którzy choćby w najskromniejszym zakresie zajmują się pracą badawczą, winni spotkać się nie tylko z formalnym uznaniem, lecz i z daleko idącą pomocą. Wini oni mieć możliwość nawiązania stosunków z badawczymi ośrodkami uniwersyteckimi i innymi, aby nie wyczerpywać się w pracy dydaktycznej, lecz znaleźć się w obrębie pracy fachowej kierowanej. Ze strony władz z kolei tacy nauczyciele powinni znaleźć poparcie finansowe i — w wypadkach szczególnie cennych — redukcję godzin pracy.

Najtrudniejsze, choć wydawałoby się najprostsze, dzieło psychiczne u dzieci klas początkowych, wszelkie rodzaje trudności pedagogiczne i dydaktyczne spotykane na tym szczeblu nauczania są opracowane w literaturze naukowej na podstawie trwających zazwyczaj krótko badań i obserwacji. Zapewne wyglądałyby wyniki prac prowadzonych przez stałych nauczycieli posiada-

jących ku temu odpowiednie przygotowanie naukowe. Jeżeli ktoś twierdzi, że z nadmiaru wiedzy mógłby się nudzić w szkole podstawowej, przyjąć to można z pobłażliwym uśmiechem. Jeśli tylko nauczyciel taki zechce zająć się opracowaniem zjawisk, z którymi spotyka się w trakcie swojej codziennej szkolnej pracy, to nie tylko nuda się nie będzie, ale nade wszystko, że pochłona go one bez reszty, przekona się równocześnie, że dotychczasowe jego wykształcenie nie jest nadmierne.

Warunki bytowe sprawiają, że każdy kto tylko nieco wychylił głowę ponad przeciętną danego zawodu — czy chce — czy nie chce jest posuwany prawie automatycznie na szczebel wyższy, a to z powodu braku kwalifikowanych pracowników na danym odcinku. Niech jednak zaplenia się luki, niech szkoła podstawowa zostanie obsadzona nauczycielami o wysokim wykształceniu, niech ci nauczyciele zaczęli wykazywać się pracą pod względem jakości odpowiadającą ich kwalifikacjom, a powoli będzie zanikała różnica między pozycją nauczyciela jednego i drugiego typu szkoły.

Jak z naszych rozważań wynika, niechęć do pracy w szkołach podstawowych, spotykana u kończących szkoły wyższe, nie jest uzasadniona w całej rozciągłości i niektórych uprzedzeń należałoby się już wyrzucić. Szkoła podstawowa nie powinna być kłopotliwym, ale winna stanowić zarówno ważne ogniwem w całości kształcenia działającego szkoły w ogóle, jak i fundament, na którym opiera się dalsze kształcenie i wychowanie, a wyniki końcowe są w wielu wypadkach zależne od dobrej podbudowy, którą jest właśnie szkoła podstawowa.

Dyskryminacja pozycji nauczyciela szkoły podstawowej była następstwem jego niskiego wykształcenia, niewielkich poborów i skromnej pozycji społecznej, wyznaczonej przez niesprawdliwy ustrój polityczny.

Czasz te minęły, idziemy zdecydowanie ku lepszymu i mimo różnorodniejszych trudności dojdziemy zapewne do tego, że wszyscy nauczyciele szkół ogólnokształcących będą posiadali wykształcenie wyższe.

Zanim to nastąpi, należy powołać nie tylko oswajających kończących studia wyższe z możliwością pójścia do pracy, ale i w szkole podstawowej, ale należy ich iachować do tego przygotować. Zarówno w zakresie nauczania pedagogiki, jak i przede wszystkim praktyki pedagogicznej należy uwzględnić szkołę podstawową, a wtedy odpadnie jeden z czynników odstrasających.

Zupełnie realnie liczyć należy się z tym, że również warunki bytowe i kulturalne w kraju ulegną poprawie, zmieni się stopniowo opinia społeczeństwa o stanowisku nauczyciela szkoły podstawowej, inteligencja wiejska (lekarze, dentyści itp.) przestanie patrzeć na nauczyciela z góry, co wynika z rzeczywistego poprawienia jego warunków materialnych i z wyrównania poziomu wykształcenia, a wtedy zagadnienie, którym w tej chwili interesujemy się, przestanie istnieć.

Oczami romantycznego wyobraźni widzimy czas, kiedy na wsi przed gospodą nie będą wystawiać gromadki zataczających się pijaków, często nieletnich, kiedy nazajutrz po uroczystym dniu święta państwowego murawa nie będzie usiana szkiełkami potuchowanych butelek, kiedy lańna będzie w każdej wsi, a prad o normalnym napięciu w każdej izbie. Wtedy wiejski nauczyciel z dyplomem będzie ubiegał się o to, by mu oddano do prowadzenia pierwszej klasy szkolnej od I do IV, wymagając większego mistrostwa niż nauczanie w klasach licealnych. Wtedy będzie cenili sobie i cieszyli się obcowaniem z tymi czarującymi istotami, w których najwzrostu spojrzenia na świat łączy się z narodzinami wczesnego myślenia naukowego.

Prof. dr Z. MYSLAKOWSKI

Cenne wydawnictwo

BIBLIOGRAFIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb nauczyciela i szkoły za rok 1953 — Poznań, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka rok 1956.

Pod redakcją doc. dra Zdzisława Grota ukazało się niezmienne pożyteczne wydawnictwo pod powyższym tytułem. Jest to bibliografia wszystkich pozycji dotyczących zagadnień wychowania fizycznego w szkole za rok 1953. Są tu wymienione i omówione wszystkie pozycje książkowe, czasopisma i oddzielne artykuły

dotyczące wymienionych zagadnień. Całość obejmuje 273 pozycje, które podzielone są na poszczególne działy dają naukowemu i działaczowi oświaty doskonały przegląd tego wszystkiego, co ukazało się w naszej prasie i na półkach księgarskich w ciągu roku 1953. Spodziewać się należy, że i inne lata zostaną w ten sam sposób opracowane, co stanowić będzie źródło wiedzy dla każdego, komu na sercu leży także niezmienne ważne zagadnienie rozwoju fizycznego i zdrowia przyszłych pokoleń.

M. KRAWCZYK

ODEJMUC

po tych rozważaniach wstępnych określenie stosunku pedagogiki socjalistycznej do pedagogiki burżuazyjnej, pojmujemy przesłanki do tego, nowego wychowania.

Ruch pedagogiczny, mianem tym określamy, miał w XX wieku bardzo duże znaczenie, wyrażając się w bogatej i różnorodnej teorii, jak również i w licznych próbach szkół eksperymentalnych. Główne tendencje tego ruchu wymierzone były przeciw tradycyjnej szkole i przeciw tradycyjnemu systemowi wychowania i nauczania; nowa pedagogika chciała być pedagogiką „wychodzącą od dziecka”, pedagogiką nauczania i wychowania „na miarę”, pedagogiką swobody i twórczości dziecięcej, pedagogiką traktującą dziecko jako podmiot wychowania, a nie jako jego przedmiot.

Nowe szkoły próbowały zmieniać program nauczania, organizować naukę łączną, zastępować system klas zespołowy pracowni, łącząc nauczanie z pracą ręczną, organizować artystyczną działalność dzieci, dostosowywać tok nauczania do ich zainteresowań i do indywidualnych możliwości. Odpowiednikiem tych prób eksperymentalnych stawała się teoria, odśladająca swoistość psychiki dziecięcej, samostni rytym jej rozwoju, rolę popędów i potrzeb w życiu człowieka, znaczenie podświadomości, możliwość sublimowania instynktów itd.

Nowe wychowanie nie było kierunkiem jednolitym, chociaż jego zasadnicze hasła były wspólne dla wielu jego odmian. Hasła te wprowadzały w dyskusję pedagogiczne wielkie ożywienie, a walka nowego wychowania ze starą szkołą musiała być uznana za najważniejszy fakt dziejowy w XX wieku, nawet jeśli się pamięta o tym, iż społeczny zasięg wpływu nowego wychowania wcale nie był tak wielki. Tradycyjne systemy szkolne i tradycja pedagogiczna rutyną opierały mu się zwycięsko, co nie przeszkadzało jednak, iż w naukach pedagogicznych i w dyskusjach pedagogicznych zasady nowego wychowania stanowiły ognisko najżywiejszych i najpłodniejszych sporów.

Jak należy określać stosunek pedagogiki socjalistycznej do tego obrotu? Wiadomo, że był on w ostatnich czasach przedmiotem gwałtownej i całkowitej krytyki, odrzucającej w całości jego zasady. Pedagogikę tę oskarżano o pajołkację i pedologię, o niszczenie samych podstaw wychowania, o likwidację systemu szkolnego, o podcinanie autorytetu nauczyciela, o niweczenie systematycznego wykształcenia itd. Traktowano nowe wychowanie jako zamaskowaną obronę interesów burżuazji polegającą na tym, by niszczyć system klasowy, lekcyjny i wymagania systematycznej nauki w programach nauczania. Przeciwnicy widzieli „szkołę tworzącą” szkołę tradycyjnego typu, w której nauczyciel jako „centralna postać” wprowadza w ruch umysły dzieci w oparciu o jednokierunkowy dla wszystkich program, wyrażający system współczesnej wiedzy, szkołę, w której stopień i egzamin mają szczególne znaczenie wychowawcze i dydaktyczne.

Czy słuszna była ta krytyka i to przeciwstawienie? Sprawa nie od dziś budzi zastrzeżenia. Wiele pedagogów zastanawiało się od dawna, czy słusznie aprobuje się szkołę tradycyjną przeciw „nowej szkole” i czy to wynika z zasad socjalistycznej pedagogiki? Czy rzeczywiste pedagogiki socjalistyczne może nawiązywać do Herbartu, ale musi się przeciwstawiać Dewey'owi?

Niepokojąca siła tego pytania, oznaczonego symbolizmem i nazwiskami, była tak wielka, iż podejmowano wielokrotnie próby przekonania, iż szkoła socjalistyczna to tylko pozornie powtarzający tradycyjny model tak „starej”, atakowanej szkoły, nie przez ruch nowego wychowania, ale że w istocie jest to już zupełnie inna szkoła. Starano się przekonać, iż w szkole tej realizuje się wszystkie piękne zasady „nowego wychowania”, a więc zasadę samodzielności i odpowiedzialności ucznia, zasadę zainteresowania, zasadę indywidualizacji pracy nauczania, opiekę nad twórczością dziecka, społeczne współdziałanie itd. tylko, że się to realizuje w inny sposób i w innych formach, niż zalecał to teoretycy nowego wychowania i

Prawdy i błędy tzw. nowego wychowania

Prof. dr Bogdan Suchodolski

bez błędów, które popełniali.

Ta chęć pokazania „szkoły starej” jako „szkoły nowej” świadczy o zrozumieniu ważności problematyki wysunie- t przez ruch nowego wychowania, ale prowadzi na manowce mistyfikacji. Trudno twierdzić, aby nasza szkoła w minionym okresie miała rzeczywiste jakiegokolwiek cechy tego typu pracy szkolnej, jakiegoś domagała się wychowania. Ani nasze programy, ani nasze podręczniki, ani metody nauczania, ani zespół pomocy szkolnych, ani przerosł ocen i egzaminów, ani likwidacja robot ręcznych i rysunków wcale o tym nie świadczy.

Po co więc stwarzają mistyfikatorskie złudzenia? Jeśli rzeczywiście z zasad pedagogiki socjalistycznej nie wynika konieczna obrona starego systemu pracy szkolnej, to jak to tak jest naprawdę — wynika z nich postulat głębokiego odnowienia tego systemu, powinniśmy tę pracę odnowić, a nie ją likwidować. Wiele pedagogów zastanawiało się od dawna, czy słusznie aprobuje się szkołę tradycyjną przeciw „nowej szkole” i czy to wynika z zasad socjalistycznej pedagogiki? Czy rzeczywiste pedagogiki socjalistyczne może nawiązywać do Herbartu, ale musi się przeciwstawiać Dewey'owi?

Niepokojąca siła tego pytania, oznaczonego symbolizmem i nazwiskami, była tak wielka, iż podejmowano wielokrotnie próby przekonania, iż szkoła socjalistyczna to tylko pozornie powtarzający tradycyjny model tak „starej”, atakowanej szkoły, nie przez ruch nowego wychowania, ale że w istocie jest to już zupełnie inna szkoła. Starano się przekonać, iż w szkole tej realizuje się wszystkie piękne zasady „nowego wychowania”, a więc zasadę samodzielności i odpowiedzialności ucznia, zasadę zainteresowania, zasadę indywidualizacji pracy nauczania, opiekę nad twórczością dziecka, społeczne współdziałanie itd. tylko, że się to realizuje w inny sposób i w innych formach, niż zalecał to teoretycy nowego wychowania i

egzamin polega na losowaniu pytań, a nie tam, gdzie polega na inteligentnej, zindy-

widuallizowanej rozmowie? Czyż nie jest nieporozumieniem twierdzić, iż szkoła socjalistyczna jest tam, gdzie wszyscy uczniowie muszą się uczyć tego samego i w tym samym tempie, a nie może być tam, gdzie indywidualizuje się ten proces? Czy rzeczywiste laboratorium szkolne nie niweczy same podstawy socjalistycznej szkoły?

Listę takich pytań można by znacznie przedłużyć. Są one wyrazem słusznych niepokojów i wątpliwości. System pracy naszych szkół winien być poddany krytycznej analizie i rewizji. Ostatnio rozpoczyna się pewien ruch w tym kierunku. Ale jest on jeszcze bardzo nieśmiały. Słuszne hasło: „bliziej dziecku” nie wyszło poza sfera sferpionowych konferencji. Hasło odnowienia systemu nauczania przez związek teorii z praktyką, opracowane naukowo w zakresie nauk ścisłych, nie zastąpiło jeszcze w życie. Hasło indywidualizacji i uspołeczniania procesu nauczania znajduje się dopiero w fazie przemamywania oporów niechęci i obaw. Hasło rozwijania twórczej postawy dziecka w zakresie umysłowym i artystycznym staje się dopiero przedmiotem badań. Hasło

Skoro zaś nie umiemy realizować tych — a także i wielu innych — postulatów nowego wychowania, uznawanych także i przez nas za słuszne, to dlaczego tak wrogo i objętowo ustosunkowywać się mamy do różnorodnych prób ich realizacji, dlaczego tak zarozumiale i dogmatycznie mamy bronić naszego systemu postępowania dydaktycznego? Czyż nie jest nieporozumieniem twierdzić, iż szkoła socjalistyczna jest tam, gdzie

wiązywania zadań pedagogicznych w nowy, twórczy sposób. Ruch nowego wychowania dostarcza w tym zakresie wiele podnieć.

Podkreślamy to słowo: podnieć. Nie chodzi bowiem wcale o wzory, ale właśnie o podnieć. I tu dochodzimy do drugiego kręgu spraw. Wskazując na konieczność walki z szablonoem i rutyną, walki z tym wszystkim, co stare i przestarzałe w naszym systemie dydaktycznym, walki o autentyczną realizację ważnych zasad dydaktycznych i wychowawczych nie opowiadamy się wcale po stronie akceptacji hasła „nowego wychowania” w całości. Widząc ich wartość w posuwaniu naprzód teorii i w oświecaniu praktyki, widzimy również ich ograniczenia i błędy.

Nie sądzimy wcale, by współczesna pedagogika socjalistyczna miała się wzorować na „nowym wychowaniu”. Sądzimy tylko, iż może i powinna z jego doświadczeń skorzystać, i to korzystając bardziej niż jakiegokolwiek innego prądu pedagogiki burżuazyjnej. Wyciągając z korzyści powinna iść własną drogą.

Jakie są zasadnicze różnice między pedagogiką socjalistyczną a ruchem „nowego wychowania”?

Dotyczy one przede wszystkim koncepcji człowieka. Zwolennicy nowego wychowania pojmują człowieka jako istotę wyposażoną w określone popędy i potrzeby, istotę, której rozwój przebiega pod wpływem wewnętrznej parcia owych popędów i potrzeb, co powoduje konflikty ze światem otaczającym, którym można zapobiegać metodą sublimacji lub przystosowania. Z naszego punktu widzenia zasadniczym elementem w procesie rozwoju człowieka jest kulturalno-społeczny świat obiektywny; świat ten znajduje się w rozwoju i w każdej terażniejszości walczą w nim to, co nowe z tym, co stare; wychowanie jest rozwijaniem podmiotu za

sprawą jego uczestnictwa w tym świecie, za sprawą jego wyboru z pomiędzy sprzecznych sił terażniejszości jej sity postępu.

Gdy nowe wychowanie pojmuje kulturalne i społeczne środowisko ludzi jako teren ujęcia lub zahamowania ich wewnętrznych sił, jest ono dla nas zasadniczym, konstytutywnym elementem ich rozwoju.

Wychowanie nie jest procesem subiektywnego wzrostu, który daje się ująć w kategorię twórczego pedu i przystosowania. Wychowanie jest procesem przechodzenia podmiotu, aby w ten sposób wzbogacać siebie w toku udziału w przekształcaniu tego świata. Dlatego to o ile w obzbie nowego wychowania podejmuje się często analogie rozwoju człowieka i rozwoju rośliny, wykorzystuje się wielkie koncepcje organicznej ewolucji, zarówno w jej ujęciach spencerskich, jak i bergsonowskich, to dla nas podstawową tradycją filozoficzną w pojmowaniu człowieka i jego rozwoju jest tradycja marksowska, która precyzuje problem alienacji i jej przezwyciężenia.

Tradycja ta wskazuje, iż świat kulturalno-społeczny, aczkolwiek tworzony przez ludzi, uzyskuje w ich oczach niezależność i staje się dla nich fetyszem, któremu służą, zdemaskowanie tego złudzenia, powołanie ludzi do działalności mającej przekształcać same podstawy ich społecznego życia, tak, aby alienacja tego rodzaju przestała istnieć, oznacza wejście na drogę swobodnego rozwoju sił ludzkich dzięki panowaniu nad przyrodą i społeczeństwem.

Ta zasadnicza różnica w pojmowaniu człowieka pojęcia za sobą wszystkie inne. Nowe wychowanie nie precyzuje ideałów ani wzorów wychowawczych, nie określa przyszłości, w którą wchodzić będą wychowankowie; traktuje pracę wychowawczą jako obsługę bieżących potrzeb życia dziecka i jego „funkcjonalnego” rozwoju. Taktyka ta opiera się na przekonaniu, iż takie

„teraźniejszościowe” wychowanie jest równocześnie najlepszym przygotowaniem wychowanka do przyszłości. Ten punkt widzenia był i na zachodzie ostatnio poddawany krytyce. Kierunek pedagogiczny, zwany tam „rekonstrukcjonizmem” wskazywał, iż program nowego wychowania jest programem odpowiadającym okresowi liberalizmu w życiu gospodarczym świata i że nie zaspokaja wymagań okresu gospodarki planowej.

Zgadamy się z tą krytyką, aczkolwiek formułujemy ją znacznie radykalnie. W warunkach społeczeństwa kapitalistycznego nowe wychowanie ma do wyboru albo drogę utopijnej ucieczki z życia, albo drogę oportunistycznego przystosowania do jego wymagań. W warunkach społeczeństwa budującego socjalizm chcemy, aby wychowanie przygotowywało do udziału w tym budownictwie, to znaczy do udziału w przekształcaniu życia. Dlatego nie możemy nie zarysowywać przyszłości, nie możemy nie stawiać ideałów. Nie wyrażając się opieki nad kształtowaniem terażniejszości dziecka, nie możemy nie wiązać jej z określonymi perspektywami przyszłości.

Podobnie jak w stosunku do przyszłości różni się również i w stosunku do terażniejszości. Zasadnicza koncepcja nowego wychowania polega w tym zakresie na przekonaniu, iż proces rozwoju dziecka jest procesem zaspokajania potrzeb i popędów, przy czym chodzi o najbardziej o uswanie przeszkód i trudności w tym procesie zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Zorganizowanie terenu ujęcia dla potrzeb i popędów tak, aby mogły się one wydać, miało być głównym zadaniem wychowawcy. Natomiast apele do woli i świadomości wychowanka powinny być zaniechane: nie mogą one niczego zdziałać, a mogą zaskodzić rodząc opory, kompleksy, zahamowania.

Z naszego punktu widzenia sprawy przedstawiają się inaczej. Nie przecząc, iż popędy i potrzeby są ważnym składnikiem życia jednostki, nie sądzimy, iż rozwój osobowy jest identyczny z budowaniem wolnej drogi dla nich. Sprawa okazuje się

bardziej skomplikowana, gdy się zważy, iż potrzeby i popędy człowieka są uwarunkowane historycznie i społecznie i że zarówno ich siła w życiu jednostki, jak i ich charakter oraz kierunek, w jakim poszukują zaspokojenia, zależą w wielkim stopniu od społecznej sytuacji człowieka i jego działalności. Z pewnością wewnętrzne konflikty psychiczne — jak to wywodził — warunkująa współżycie i pracę dzieci, ale istnieje również zależność odwrotna: sposób zorganizowania współżycia i pracy decyduje o postawie psychicznej. Nie możemy dostrzegać tylko tego, jak ludzie z racji swych „klopotów wewnętrznych” niszczą swe stosunki z innymi i swą pracę; nie możemy sądzić, iż jedynie psychologiczna terapia mająca uleczyć ich z tych klopotów naprawia wszystko inne. Ta naprawa przychodzi również z przełamania kręgu subiektywizmu, z oddania się obiektywnej rzeczywistości, z działania, które pochłania i które dziecku temu osłabia doniosłość wewnętrznych konfliktów i zadrzaznień.

Wiążę się z tym skomplikowaną sprawą samodzielności i twórczości dziecka. Nie możemy tej sprawy ujmować jedynie jako swobodnego rozwoju wewnątrz samej jednostki. Musimy w tej dziedzinie widzieć drogę, jednostki kulturalno-społecznej rzeczywistości obiektywnej. Nie popędzając błędów przy

Dyskutowamy

Czas uprzątnąć nasze podwórko Uwagi o wychowaniu Nowy podział roku szkolnego

PRZED kilkoma miesiącami grzebiąc w stosie odrodzonej już prasy, która — nawiasem mówiąc — stała się dla wielu nauczycieli przysłówiowym chlebem codziennym, natrafiłem na ciekawy artykuł, gdzie między innymi dowiedziałem się, że zepsuta maszyna powinna naprawić ci, którzy ją zepsuli. Od tamtego czasu minęło wiele radosnych i obfitujących w przeróżne wydarzenia dni. Jestem głęboko przekonany, że każdy prawdziwy nauczyciel nauczył się w tych dniach dziesiątki razy więcej niż wtedy, gdy przez długie godziny wpatrywał się w martwe wyrazy kryptów — katechizmów, których treść nie zawsze trafiała do jego świadomości. Ostatnie miesiące były dla większości ludzi naszego zawodu okresem szczególnie trudnym. Niejedną z nas pamięta dobrze dni, kiedy to oszołomiony, pozbawiony instrukcji „po linii” i „na czasie” — do których przywykł — musiał stać przed grupą młodych oskarżycieli i odpowiadać na wiele mądrych pytań. Zdarzało się, że często nie umieliśmy odpowiadać i to w dużej mierze wpłynęło na szkodę, którą tu i ówdzie miały miejsce.

Kielich gorczy, jaki wtedy przyszło wycisnąć, nie zalał nas. Rozżewszani przez społeczeństwo staliśmy się wspólnie z nim, a w bardzo wielu wypadkach w jego czołowie, do walki z przeskodami na naszej drodze do socjalizmu. Zaczęła się u nas generalna naprawa obrzeczonych maszyn. Do tej pracy stanęli nie tylko ci, co są świadkami czy podświadomości psuli. Prawdę mówiąc, to pulsujący jak wszyscy z tą tylko różnicą, że jedni czynili to z przekonania, a inni dla chleba. Pierwsi byli rozkazodawcami, a drudzy ślepo posłusznymi wykonawcami tej naby „pedagogicznej” roboty. Świadomością błędów minionego okresu każe nam w imię socjalizmu uczynić wszystko, aby rozpocząć naprawa nie była tylko powierzchowna, lecz by została doprowadzona do końca.

Do tej historycznej naprawy jako pierwszy stanęli zawsze o flarni robotnicy. W zakładach pracy zaczęto wymyślać śmieci i często wywozić ich na symbolicznych taczakach. Wśród tego masowego czynienia porządku tu i ówdzie załatwiano prywatne porachunki, skutkiem czego razem ze zbędnym bagażem ładowano na taczki nieraz rzeczy wartościowe. Ładowano, ale nie wywieziono.

Sądze, że nadszedł już czas uprzątnięcia naszego, nauczycielskiego podwórka. Dużo się dziś mówi o nauczycielach, o krzywdzie, jaka im w ostatnich latach została wyrządzona. Zastanawiam się często — kto nam do licha te krzywdy wyrządził? Chyba nie będzie mi posadzać o to jedynie legendarnego już doktora Faula? Wydaje mi się, że to, co nas dzisiaj spotyka, jest potężnym uderzeniem porażającym fali spowodowanej właśnie przez nas samych. Bo trudno jest uwierzyć w to, że ktoś zmuszał kogoś do wypisywania kłamstw w podręcznikach lub układania mało wartościowych programów nauczania. Przeciwnie, za taką robotę dobrze płacono, a wśród nas — na nieszczeście — jest wielu karierowiczów. Nie zmuszano również nikogo do wyświadczenia na przeróżnych konferencjach dzikich wniosków, które „jednomysłnie” aprobowaliśmy i bez względu na ich społeczną wartość wprowadzaliśmy w życie. Wielu ludzi umiało wykorzystywać sytuację. Wiedzieli oni, co trzeba zrobić, aby otrzymać awans. A kiedy ich mianowa-

ZASTANÓWMY się nad generalnymi niedostatkami naszego systemu szkolnego w dziedzinie wychowawczej, konfrontując je z zasadniczymi potrzebami doby współczesnej.

Naszą szkołę cechuje niewątpliwie przerosła intelektualizm. Na domiar złego jest to intelektualizm wypaczony, gdyż występujący w formie werbalizmu, dogmatyzmu; intelektualizm prawie całkowicie oderwany od praktycznego działania. Intelektualizm kulturowy w naszym systemie szkolnym wiąże się głównie z fortyfikacją pamięci i zdolności werbalnych. Realnym wykładnikiem tych zjawisk jest powołanie szkolne uczniów. Jakiś typ uczniów osiąga w naszych szkołach powodzenie? Są to przeważnie uczniowie o pojemnej i gotowej pamięci, odznaczający się ułożeniami słownymi. Istotne wartości moralne, cechy charakteru nie posiadają na ogół w naszych szkołach zbyt dużego ciężaru gantkowego.

Innym ważnym mankamentem naszego systemu dyktatorsko-wychowawczego jest indywidualistyczna technika pedagogiczna, szczególnie w procesie nauczania i w ocenie wiadomości uczniów. Technika powyższa pozostaje w sprzeczności z postulatami uspołecznienia i z potrzebami naszego ustrój, w którym przed jednokrotną wyrażoną koniecznością zgodnej i twórczej współpracy ze społeczeństwem i walki o humanizację życia. Jakże wzorzy osobowe, jakie właściwości charakteru są kulturowe w naszych szkołach? Należą do nich: posłuszeństwo, uległość, niemożność przystosowania się, postawa bierna, pozbawienie niepokoju konsumenta wiedzy.

Indywidualizm dominujący w naszym systemie szkolnym jest ściśle sprzężony z hipertrofią intelektualizmu, z niedocenianiem wartości moralno-społecznych. Podstawową formą działalności młodzieży jest nauka.

I jeszcze jedna sprawa. Ciekaw jestem, jak się koledzy zapamiętali na gospodarce tzw. „godzinami nadliczbowymi” i kierowniczymi etapami w internatach, które często spoczywają w rękach kierowników szkół lub kogóż z ich bliskich? Czy kierownik szkoły może jednocześnie pełnić funkcję kierownika internatu, a więc mieć dwa etaty i dwa dodatki funkcyjne? Czy kierownik szkoły może dowolnie — bez zaskądniczej opinii Rady Pedagogicznej — dzielić cennociśnośc dodatków, biorąc przy tym swoją część dla siebie? W ten sposób, niestety, dzieje się tak, że ci, którzy w tym celu nie chcą, a ci, którzy chcą, nie mają prawa do tego. W ten sposób, niestety, dzieje się tak, że ci, którzy w tym celu nie chcą, a ci, którzy chcą, nie mają prawa do tego.

Poważnym niepokojem i zasadniczym zastrzeżeniem może budzić fakt, że ta forma z reguły nie tylko sprzyja formowaniu postawy społecznej, lecz utrwala, a niekiedy nasila postawę indywidualistyczną. Wyniki w nauce są przeważnie jedynie sprawą osobistą ucznia, a nie sprawą żywotną jakiejś grupy uczniów lub zespołu klasowego.

Nauczanie we współczesnej szkole nie sprzyja na ogół kształtowaniu postawy społecznej, tworzeniu jej moralnej odpowiedzialności za wspólną pracę. Technika indywidualnej oceny nauki wyzwała z jednej strony rywalizację i zawiść między uczniami, a z drugiej strony stwarza warunki formowania się różnych destruktywnych wychowawczych procesów społecznych, np. fałszywej solidarności, podpowiadania itp.

Trzecim wreszcie istotnym niedostatkim naszego systemu wychowawczego jest izolacja lub słaby związek szkoły z rzeczywistością życia. Wychowanie uczennicą będzie miało raczej bytu jedynie wówczas, gdy szkoła przestanie być izolowaną wyspą w społeczeństwie i gdy wrośnie w nie stając się jego żywotną tkanką.

Każda rzetelna i wnikliwa analiza procesu wychowawczego musi się mieć na względzie licząc z zasygnalizowanymi wyżej zjawiskami i sprzecznościami tkwiącymi organicznie w strukturze naszego systemu szkolnego. W przeciwnym wypadku analiza będzie abstrakcyjna, powierzchowna i zawieszona w powietrzu. Tezy wychowawcze opracowane przez A. Kowalczykowską („Głos Nauczycielski” nr 3, 4) nie uwzględniły w dostatecznym stopniu realnych warunków życia szkolnego, nie uwzględniły sprzeczności między tymi warunkami, a potrzebami społecznymi i zasadami współżycia ludzkiego.

Niesposób się zgodzić z autorką, że: „Cele i metody wychowawcze muszą być dostosowane do wyżej wymienionych zasad współżycia ludzkiego i do faz rozwojowych dziecka”. To jest symfonia problemu wychowania, oderwanie procesu wychowawczego od jego realnego podłoża, na którym rozwija się. Każda metoda wychowawcza jest potrójnie dostosowana do ogólnych celów i zasad, do materiału (dziecko) oraz do relacyjnych warunków (aktualna struktura systemu szkolnego).

Proces wychowania w toku nauczania nie wyczerpuje się w granicach samych tylko treści nauczania. Zagadnienie na powiekszenie form nauczania (np. organizacja zespołów uczniowskich) sprzyjających wychowaniu moralno-społecznemu nie orientuje się, jakie są kwalifikacje nauczyciela.

Tych kilka uwag dołącza się do poruszonego zagadnienia w głębokiej trosce o dobro sprawy.

NA Radzie Pedagogicznej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia licealnego TPD VIII w Warszawie został wysunięty przez kol. J. Ryttera projekt podziału roku szkolnego na trzy okresy, zamiast jak dotychczas na cztery.

W dyskusji poparto projekt następującymi argumentami:

1) Praktyka wykazała, że drugi okres jest zbyt krótki, toteż pod koniec okresu zaznacza się nasilenie gorączkowego tempa pracy nauczycielskiej. Trudno jest skontrolować wtedy jakość pracy i zakres wiadomości uczniów, szczególnie w licznych klasach. W wypadku 40-osobowego zespołu, przepytanie dwukrotnie każdego ucznia z takich przedmiotów jak: fizyka, chemia, matematyka — staje się zagadnieniem. Uczniowie są powoływani lub sami zgłaszają się do odpowiedzi, częstokroć do słownej w ciągu ostatnich godzin przed sesjami klasyfikacyjnymi.

2) Taki stan rzeczy prowadzi do fikcji, oceny są mało obiektywne, wprowadzają w błąd samego nauczyciela, rodziców i ucznia. Są one jednak brane pod uwagę przy promowaniu do klas następnych.

3) Doprowadza on do możliwości spekulowania tempem pracy (a raczej nierobostwem!) u części młodzieży. Doświadczeni wychowawcy wiedzą o rozmowach w sensie: „w pierwszym okresie mogę nie pracować, w drugim zaś nie warto się wysilać, gdyż przecież wolno na zlikwidować ocenę niedostateczną w trzecim i czwartym okresie”. Możliwość takiej spekulacji pacza charakter, a nauczycielstwo otrzymuje z klasy do klasy czestokroć promowania na podstawie „ocen”, nie zaś rzetelnych wiadomości.

4) Rada Pedagogiczna przedstawia Ministerstwu Oświaty projekt podziału roku szkolnego na trzy okresy za pośrednictwem „Głosu Nauczycielskiego”, na którego łamach mogłoby się wypowiedzieć w tej sprawie nauczyciele z całej Polski.

Przytoczony podział wyglądałby następująco: I okres od 1 września do 1 grudnia, II okres od 1 grudnia do 15 marca, III okres od 15 marca do końca roku szkolnego.

W ten sposób okres pierwszy trwałby trzy miesiące, drugi trzy i pół (ze względu na ferie — faktycznie trzy miesiące), trzeci zaś okres trzy miesiące, licząc do 15 czerwca.

Szczególne ważne jest okres ostatni, gdy należy bardzo wnikliwie sprawdzić stan wiedzy ucznia za cały rok szkolny. Przy takim podziale nauczyciel będzie mógł pracować bardziej spokojnie i systematycznie. Szczególnie jest ważne, by klasy maturalne miały dłuższy ostatni okres. Nauczyciele oprócz oficjalnego programu muszą przecież powtarzać materiał z lat ubiegłych. Dotychczas czynimy to kosztem najwyższego wyniku nerwowego. Spokojne tempo pracy (II i ostatni okres) — to umiejętna gospodarka energią ludzką — czynnik ważny, by zachować w dobrym zdrowiu szerokie rzesze starszych, wytrwałych pedagogów.

5) Ważnym argumentem, przemawiającym za wprowadzeniem trzech okresów, jest, jeśli chodzi o gospodarkę siłami ludzkimi, możliwość zredukowania pracy biurowej (dzienniki, katalogi, oceny), możliwości zredukowania setek tysięcy sesji klasyfikacyjnych i związanych z nimi statystycznych (mało obiektywnych) przygotowań.

6) Proponujemy w połowie drugiego okresu wprowadzić obowiązkowe „wywiadówki” — zebrania rodzicielskie.

7) Nauczycielstwo odciążone od wielu zbędnych prac (w wypadku podziału roku szkolnego na trzy okresy) będzie mogło poświęcić więcej czasu na doskonalenie się. Rada Pedagogiczna mogłaby więc stać się terenem pracy pedagogicznej, we właściwym tego słowa znaczeniu, nie zaś posępem do opracowywania „stopni”.

8) Przytoczona powyżej argumentacja pozwala przypuszczać, że nowy podział roku szkolnego stanie się pożyteczny dla młodzieży i nauczycielstwa.

RADA PEDAGOGICZNA SZK. OG. TPD-VIII Warszawa

ZBIGNIEW ZABOROWSKI

okres od 1 grudnia do 15 marca,

Jawne czy tajne rozprawy dyscyplinarne

ARTYKUŁ Kol. Henryka Porusiewicz, omawiający sprawę Okręgowych Komisji Dyscyplinarnych, zamieszczony na łamach „Głosu Nauczycielskiego” nr 4 z dnia 20 stycznia br. — jest pierwszym wydrukowanym głosem poruszającym zagadnienie tzw. „dyscyplinarności”.

Jednym dotychczasowym źródłem, z którego czerpią swą mądrość Okręgowe Komisje Dyscyplinarne, są „Przepisy służbowe nauczycieli”, opracowane przez Wilanowskiego, Wójcika i Buczkowskiego.

Ponieważ jednak źródło to z powodu stosunkowo małej ilości nakładu wysycha, z dużym prawdopodobieństwem można twierdzić, że wielu jest członków komisji, którym zarządzenia tak o komisjach dyscyplinarnych, jak i o postępowaniu dyscyplinarnym przeciwko nauczycielom są nieznane.

Mamy już nową ustawę o prawach i obowiązkach nauczycieli; zarządzenia wykonawcze do tej ustawy są w trakcie opracowania. Pożądanym byłoby, aby były wydane w takim nakładzie, by dotarły do każdej szkoły.

A teraz co do pracy samej komisji. Wydaje się, że dobrze byłoby, gdyby władze centralne rozpisaly rodzaj ankiety, w której przewodniczący Okręgowych Komisji przestaliby swoje uwagi, spostrzeżenia, wątpliwości i zapytania.

Zadaniem władzy byłoby po zebraniu materiału udzielić zbiorowych normatywnych wyjaśnień.

Odprowa — o której wspomina autor wymienionego na

wstępie artykułu — byłaby istotnie bardzo cenna. Wspólna wymiana uwag, spostrzeżeń, rozważań o niedogodności, rozwiązywałaby niejedną zawiłą problem i usunęła niedociągłości.

A niedociągłości są; oto najdostojniejsze: wdrożone dochodzenie dyscyplinarne ciągnie się miesiącami. Nauczyciel przez cały ten czas jest zawieszony. Prócz cierpienia moralnego ponosi straty materialne, ponieważ ma ograniczone uposażenie. Po 5 miesiącach przeprowadzona rozprawa całkowicie rehabilituje obwinionego. A przecież, gdyby aparat wykonawczy był bardziej uczulony na zagadnienie dyscyplinarne, odpowiedzialności za złozenie fałszywego zeznania. Po mimo ostrzeżenia, że fałszywe zeznanie jest przestępstwem przewidzianym w kodeksie karnym — konsekwencje w stosunku do wymienionych świadków nie są wyciągane. Przeczenie, czy zlekceważenie nie powinno mieć miejsca, szczególnie gdy fałszywie zeznający świadkiem jest nauczyciel.

Albo: świadek składa pismem zeznanie w czasie dochodzenia wstępnego. Wzwaną na rozprawę dyscyplinarną, zeznając przed komisją coś wręcz przeciwnego pomimo uprzedzenia o odpowiedzialności za złozenie fałszywego zeznania. Po mimo ostrzeżenia, że fałszywe zeznanie jest przestępstwem przewidzianym w kodeksie karnym — konsekwencje w stosunku do wymienionych świadków nie są wyciągane. Przeczenie, czy zlekceważenie nie powinno mieć miejsca, szczególnie gdy fałszywie zeznający świadkiem jest nauczyciel.

Albo: toczy się rozprawa dyscyplinarna. Obecni są miejscowi obywatele — chłopcy, ciekawości przygnani przypadkowo widzowie. Czy słusznie? Czy rzec dopuszczalna? Przecież to odpowiedzialność wyłączenia służbowa. Co będzie z autorytetem tego nauczyciela w środowisku?

A teraz zagadnienie — „czy otworzyć drzwi?”

Tu powinni wypowiedzieć się bezpośrednio zainteresowani nauczyciele, ci, którzy stale z rąk zajmowanego stanowiska czy pełnionej funkcji mają styczność z komisją i uczestniczą w rozprawie oraz masy nauczycielskie.

Najprawdopodobniej większość tych, którzy chociażby raz uczestniczyli w tej mimo wszystko „łaźni” dla nauczycieli, powie: jednak nie otwierać drzwi!

Przeważająca ilość przewinień nauczyciela, za które odpowiada dyscyplinarnie, to za stosowanie kary fizycznej w stosunku do uczniów.

Praca nauczyciela — to jakże często „orka na ugorze”. Jeśli w tej swojej ciężkiej pracy zostanie wyrwany z równowagi i popełni wykroczenie, czy prócz tego, że odpowiada dyscyplinarnie za swój błąd — musi być wystawiony pod pręgierz opinii publicznej przez otwarcie drzwi sali rozpraw? Raczej nie. Kto raz widział i wczuł się w położenie zupełnie zlamane, nie umiejącego się bronić obwinionego, który ma

za sobą wiele lat nienaganej pracy — ten powie: nie.

Autorowi poruszonego zagadnienia jawności rozpraw dyscyplinarnych są nie tylko narządami kary, ale i oczyszczającą ją nauczyciela z niesłusznych zarzutów, oraz stanowią pewnego rodzaju „memento” dla szerokiej masy nauczycieli.

Czy nie byłoby wobec tego racjonalne, żeby władze szkolne zapoznały bliżej kierowników wydziałów oświaty PP i MRN z zagadnieniem komisji dyscyplinarnej, a ci na konferencjach nauczycielskich poinformowali szerokie masy nauczycielskie o zakresie pracy omawianych komisji; wachlarz występów jest szeroki — o problem nauczycielstwa faktycznie nie orientuje się, jakie są kwalifikacje przewinień.

Tych kilka uwag dołącza się do poruszonego zagadnienia w głębokiej trosce o dobro sprawy.

MARIA SEKRETA



Staraniem Kierownictwa Szkoły i Wydziału Zdrowia w Bystrzycy w lutym br. otwarto przy Szkole Podstawowej w Łądku Zdrowia Gabinet Dentystyczny, z którego korzysta około 1000 dzieci ze szkoły podstawowej, licealnej i przedszkolnej.

Dyskutujemy nad programami

WIEJACZYM roku szkolnym wprowadzono nowe programy do klas I-IV szkół podstawowych. W związku z tym programem, zaczynającą się dąć głosy krytyki (patrz „Głos Nauczycielski” nr 6, z 6 lutego 1957 r.).

W przyszłym roku szkolnym mają wejść do szkół nowe programy dla klas V-VII. Projekty tych programów nie są znane szerokości ogółu nauczycielstwa, chociaż były w całości czy w części (jak program języka polskiego) ogłoszone w czasopiśmie przedmiotowym. Nie rozwinęła się nad nimi dyskusja, a w każdym razie nie była to dyskusja ani powszechna, ani wyczerpująca. Programy są, które nie przejdą przez taką dyskusję, mogłyby spaść na nauczycielstwo właściwie nieprzygotowane, a to w każdym razie nie byłoby dobre dla naszej szkoły.

Wprawdzie w chwili obecnej, gdy powstał w Ministerstwie Oświaty Departament Programowo-Metodyczny i przejął lub przejmie od Instytutu Ped-

agogiki przygotowane opracowania, istnieją niewątpliwie duże trudności z ich publikowaniem, ale z drugiej strony jest też szczególnie dogodna okazja wyrażenia żywej dyskusji: nadchodzący Zjazd Oświatowy.

Komisje Refery Programów i Metod Nauczania mającej nieco po omacku, nie mając ściśle wytyczonych spraw i nie dysponując konkretnymi materiałami. Tymczasem komisje te z całą pewnością powinny przelać w wszystkim bardzo dokładnie przeanalizować projekty programów dla klas V-VII; programy bowiem klas I-IV wystarczająco pdać krytyce, a co do programów klas VIII-XII — wysunąć szereg postulatów.

Jeżeli nowy program ma być naprawdę wprowadzony w przyszłym roku szkolnym do klas V-VII, to nie można zwlekać, lecz jak najszybciej trzeba dostarczyć projekty programów do rąk nauczycielstwa, aby rozbudzić pełną, wyczerpującą dyskusję.

JAN KULPA

Rozpocząć nareszcie demokratyzację szkoły

WODNYM zastanowienia jest fakt, że walka o demokratyzację szkoły nie rozpoczęła się, mimo że jej czasu minęło od VIII Plenum. Milej, w tej sprawie władze i, niestety, milczą najbardziej w tym zakresie nauczyciele, którzy, zdając sobie chyba sprawę z wielkiej korzyści, uczęszczają do „ogórnych” załatwień.

„Głos Nauczycielski” powinien zapoczątkować najkrótszy szeroki dyskusję na temat jak najdalej posuniętej demokratyzacji szkoły, wyjaśnić gruntownie cel i znaczenie tego zagadnienia w życiu szkoły, jej wpływ na proces nauczania, wychowania oraz organizację życia codziennego szkoły a nade wszystko zachęcić najszersze masy nauczycielskie do omówienia tej sprawy na łamach „Głosu” oraz w poszczególnych ogniskach na terenie całego kraju.

Jedne uwagi tyczące w sensie zresztą ogólnym demokratyzacji umieścił „Głos” w nrze 50 z dnia 9.XII.56 r. w artykule „Potrzeba samorządu szkolnego”, w którym kol. Jędraszko wykazał potrzebę demokratyzowania dzisiejszej szkoły.

Rzecz nie ulegająca dyskusji jest pewnik, że dotychczasowy stan istniejącej w szkołach wszechwładzy dyrektorów czy kierowników, którzy w oparciu o swą bezkrytyczną pewność rządu szkołą samowładnie — musi ulec całkowitej likwidacji. Słusznie kol. Jędraszko zaznaczył, że „na miejsce gromadki nauczycielskiej, popędzanej przez dyrektora i tracącej przez to własne oblicze i poczucie odpowiedzialności, powinny powstać w szkole samorządne, oparte o wysokie poczucie godności osobistej i roli społecznej zespoły pedagogiczne...”

Dosyć bowiem szkół wyrządzała szkolnictwo forma dyktatorskich rządów dyrektorów (kierowników) szkół, nie licząc się zupełnie z najważniejszym czynnikiem istniejącym w szkole — nauczycielem, który silną treścią najlepiej orientuje się w potrzebach szkoły czy szkolnictwa.

Czas zatem najwyższy skończyć z tą niemożliwą i wysoczkodliwą formą pracy w szkole.

laci i wprowadzić samorząd szkolny o zdecydowanym obliczu reprezentowanym przez radę pedagogiczną.

Należy jak najrychlej nadać prawa radzie pedagogicznej, jako najważniejszemu czynnikowi szkoły, który powinien decydować wraz z dyrektorem o wszystkich najistotniejszych sprawach swojej szkoły.

Regulamin rady pedagogicznej powinien być ustalony przez Min. Oświaty w porozumieniu z ZNP i jak najszybciej wprowadzony w życie z tym, że dyrektorzy (kierownicy), którzy usłuchają będą ograniczać jej prawa i obowiązki, winni być pociągnięci do surowej odpowiedzialności służbowej.

Rada pedagogiczna powinna mieć zdecydowany wpływ na: 1. wszystkie sprawy pedagogiczne, 2. sprawy personalne, 3. niektóre ważniejsze sprawy administracyjne. Powinna ona wyznaczać komisje, które referowałyby na zebraniach sprawy im polecone do zbadania, przedstawiać wnioski, które

winny być w tej czy innej formie uchwalane.

Rada pedagogiczna ma nie tylko prawo ale i obowiązek przedstawiania władzom szkolnym wyższych instancji wniosków, które, w jej zdaniem, mogą wpłynąć dodatnio na pracę w szkole.

Uchwały rady pedagogicznej muszą być wprowadzane w życie przez dyrektora (kierownika), w razie zaś niezgodności poglądów, co mogłoby mieć miejsce w bardzo rzadkich wypadkach, sprawę rozstrzyga wyższa władza szkolna.

Rada pedagogiczna powinna mieć wpływ na wybór dyrektora (kierownika) danej szkoły i jego odwołanie z tego stanowiska.

Wprowadzenie w życie reform w zakresie demokratyzacji szkoły powinno być jak najrychlej zrealizowane, ponieważ wymagają tego nowe formy naszego życia społecznego, tak odmienne od form niedawnej przeszłości.

ESTAN Nowy Sącz

List do redakcji

Ze zdumieniem przyjmujemy wiadomość, że zwalniani z różnych resortów b. nauczyciele, wracający obecnie do swego zawodu, mają otrzymywać dodatki wyrównawcze do uposażenia nauczycielskiego.

Nauczyciele, którzy w roku 1945 nie przystąpili do pracy w szkole lub później ją porzucili, czynili to często z pobudek egzystencyjnych. Szukali pracy lepiej płatnej, leższej i dającej większe szanse życiowe.

Tych, którzy w szkole zostali, uważali oni za niedołęgow żyjących, nie umiejących korzystać z pomocy państwa. To właśnie my, którzy nie porzuciliśmy swego zawodu w najcięższym okresie, dźwigaliśmy na swoich barkach cały ciężar tych trudnych lat. Kłopoty lokalowe, brak pomocy naukowych, kiepskie podręczniki, fatalne programy nauczania, braki w przygotowaniu dzieci, nierówny poziom klas oraz lata komendowania przez tzw. czynnik społeczny ZMP i wielu innych mentorów — to wszystko wytrzymałymi, powoli dźwigając szkołę, zwyciężając wymagania w stosunku do siebie i młodzieży. Uczyliśmy się samoradnie, uczyliśmy się z nakazu, składaliśmy egzaminy. Musieliśmy się przeciw nauczycielowi nowego sposobu umiowania różnych zagadnień, musieliśmy się poddawać ciężarowi tysięcznych, często sprzecznych instrukcji i pouczeń. Sami z trudem i kosztem wielu godzin pracy szukaliśmy materiału, aby się tych nowych dla nas rzeczy dowiedzieć i przyswoić je sobie.

Niepodobna wyliczyć tych wszystkich wysiłków, jakie podejmowaliśmy, aby stać się wartościowymi nauczycielami w państwie zbudowanym na nowych zasadach. Ileż przy tym niejednemu z nas przeżył gorzkie, ale przesyłające upokorzenie.

I teraz, kiedy się trochę wyrównało, uporządkowało, kiedy wejść w życie rozsądne programy, lepiej opracowane podręczniki, zmniejszyć się ilość godzin pracy, urosnąć uposażenie — wracają „marnotrawni synowie”. A kto ich pyta, czy potrafili dziś uczyć? Czy to wracają pełnowartościowi pedagodzy i dydaktycy? Czy rozporządzają potrzebną dziś wiedzą? Naszym zdaniem, ci, którzy wracają obecnie do zawodu nauczycielskiego, powinni być poddani specjalnemu egzaminom. Lata odejścia od szkoły trzeba odrobić i trzeba się tej szkoły na nowo nauczyć, tak jak i my musieliśmy się jej uczyć.

I dziś w ubogim skarbce państwa ludowego dla nich muszą się znaleźć dodatkowe fundusze, których brak na reformę ustroju szkolnego i w ogóle poprawę bytu szkoły. Ta „sprawiedliwość” wobec „pokrzywdzonych” jest jakimś niezrozumiałym dla nas nagradzaniem tych, którzy nie zawsze na to zasłużyli.

Ognisko ZNP przy Szkole nr 50 i TPD 8 w Warszawie

Wśród książek

- Nowości Wydawnictw PWN**
- Filozofia — Historia — Ekonomia** — Mały — Pisma wybrane. Biblioteka Książek Filozofii. PWN 1956, s. 422, zł 23,70.
- Rousseau — Trzy rozprawy z teorii społecznej**. Biblioteka Książek Filozofii. PWN 1956, s. 397, zł 27.
- Voltaire — Elementy filozofii Newtona**. Biblioteka Książek Filozofii. PWN 1956, s. 247, zł 20,50.
- P. Langevin — Myśli i działania**. PWN 1956, s. 207, zł 10,40.
- J. Fréville — Poglądy Marksa i Engelsa na literaturę i sztukę**. PWN 1956, s. 139, zł 8,90.
- Witold Hensel — Słownictwo w języku polskim**. PWN 1956, s. 493, zł 25,00.
- Paweł Korzec — Walki rewolucyjne w Łodzi i w okolicy łódzkiej**. PWN 1956, s. 213, zł 14,15.
- Tadeusz Lepkowski — Początki klasy robotniczej w Warszawie**. PWN 1956, s. 23, zł 3.
- Anna Owsńska — Wojna francusko-niemiecka 1870-1871**. Komuna Paryska. PWN 1956, s. 29, zł 3.
- Kazimierz Piwarski — Sytuacja międzynarodowa 1871-1914**. PWN 1956, s. 50, zł 4,25.
- Józef Pawełski — Pierwsza wojna światowa**. PWN 1956, s. 55, zł 4,50.
- Edward Lipiński — Studia nad historią polskiej myśli ekonomicznej**. PWN 1956, s. 35, zł 4,60.
- Artur Hutkiewicz — Żeromski i naturalizm**. PWN 1956, s. 207, zł 29.
- Biologia — Nauki o Ziemi — Geografia**
- W. Serafiński — Jędraszko**. Biblioteczka Przyrodnicza. PWN 1956, s. 126, zł 4,50.
- S. Kostin — Podstawy meteorologii**. Przekł z ros. PWN 1956, s. 335, zł 25,30.
- P. George — Miasto**. Przekł z franc. PWN 1956, s. 420, zł 22.
- Matematyka — Fizyka — Chemia — Technika**
- F. i E. Otto — Zbiór zadań z geometrii wykreślnej**. PWN 1956, s. 158, z zeszyt z analfami, zł 19,50.
- S. Nowosiółski — Specjalny wykład trygonometrii**. Przekł z ros. PWN 1956, s. 513, zł 33.
- S. Pliński — Geometria różniczkowa**. Przekł z ros. PWN 1956, s. 338, zł 25,40.
- A. Łomnicki — Kartografia matematyczna**. PWN 1956, s. 176, zł 16.
- M. Bloch — Fizyka promieni rentgenowskich**. PWN 1956, s. 456, zł 48,70.
- K. Bajew, W. Szyzakowski — Podstawy nauki o wszechświecie**. Biblioteka Problemów. PWN 1956, s. 12, zł 4,70.
- L. Landau i J. Smorodnicki — Wykłady z teorii jądra atomowego**. PWN 1956, s. 130, zł 12,60.
- B. Nikarsz — Chemia ogólna**. Przekł z ros. PWN 1956, s. 1141, zł 82.
- W. Wierzbicki — Zadania z teorii ram, łuków i krat**. PWN 1956, s. 440, zł 31,80.

0 projekcie reformy oświaty w ZSRR*)

Roman Polny

AKTUALNY system oświaty i struktura szkolnictwa na całym świecie przeżywa zasadniczy kryzys. Żaden naród nie jest zadowolony ze stanu wychowania młodego pokolenia. Politycy i pedagogowie wysuwają różne projekty.

O zamierzeniach na Zachodzie pisze się u nas i powszechnie dyskutuje. Mało jednak śledzi się to, co dzieje się obecnie w Związku Radzieckim w dziedzinie reformy oświaty. Jest to może spowodowane przeświadczeniem, że przecież w 1952 roku na XIX Zjeździe podjęto w ZSRR olbrzymie zadanie upowszechnienia szkoły średniej i przekształcenia jej w szkołę politechniczną, że wobec tego nie nowego dlań nie może. Życie jednak w naszych warunkach jest tak zmienne, rodzi ono w krótkim czasie tyle nowych potrzeb i trudności, że niedawno zarysowane plany już nie zadowalają. Obecny system oświaty i struktura szkoły nie odpowiada planom ekonomicznym, politycznym i kulturalnym Związku Radzieckiego. Dlatego też w dniach 19-20 stycznia zwołano Ogólnokrajową Radę Aktywno-Pedagogiczną, na której przedyskutowano koncepcję reformy oświaty na najbliższe 10-15 lat.

Na zebraniu tym podstawowy referat wygłosił prof. N. K. Gonczarow — pierwszy zastępca Prezesa Akademii Nauk Pedagogicznych.

Zgodnie ze zdaniem kierownictwa partii i rządu radzieckiego — problem reformy oświaty to jeden z aspektów pokojowego współzawodnictwa z krajami kapitalistycznymi. Już obecnie w prasie zachodniej ukazują się artykuły, które świadczą, że wielu publicystów dostrzega fakt, iż na polu propagandy wiedzy technicznej i kształcenia kadr technicznych Związek Radziecki zaczyna wyprzedzać inne kraje.

My również stoimy przed wielką reformą oświaty.

Nie od rzeczy będzie więc zapoznać się szczegółowo z zamierzeniami Związku Radzieckiego sformułowanymi na wspomnianej wyżej konferencji.

O REZULTATACH REFORMY 1952 R.

Przed wszystkim wypada powiedzieć słów kilka o ilościowej stronie zagadnienia.

Na XIX Zjeździe KPZR podjęto uchwałę zobowiązującą rząd do zwiększenia szkół średniej w ciągu najbliższych 10 lat. Podjęciem szkół średniej dyktowała Zjazd rozumiejąc przede wszystkim ogólnokształcące szkoły politechniczne o 10-letnim nauczaniu. Uważa się również jednocześnie za konieczne dalsze utrzymywanie, a nawet utrwalenie sieci szkół zawodowych średnich, operujących na 7-letnim nauczaniu ogólnokształcącym. Dla ilustracji stopnia trudności w realizacji tego zadania i zakresu tego przedsięwzięcia wystarczy przytoczyć następujące liczby: w 1952 r. uczyło się w klasach V-X — 14 milionów uczniów. Z tej liczby w klasach VIII-X uczyło się 3,5 milionów osób. Znacząco (przy założeniu, że w każdej klasie jest równa ilość uczniów), że przeszło 55% absolwentów klas VII kontynuuje już obecnie nauczanie w klasach wyższych szkół średnich. W związku z tym ilość szkół średnich w ośrodkach miejskich powiększyła się o 52%, a w ośrodkach wiejskich nawet o 82,2%.

Ilościowy rozwój szkół średnich jest tylko jedną stroną reformy, zapoczątkowanej w 1952 r. Bardziej istotną jest zmiana funkcji szkół średnich. Do 1952 roku, gdy powszechna tylko była szkoła 7-letnia, funkcja jej była przygotowanie do dalszej nauki w szkolnictwie zawodowym lub ogólnokształcącym. Jej funkcja w stosunku do wielu uczniów, zwłaszcza w ośrodkach wiejskich, było przede wszystkim przygotowanie do praktycznej działalności w życiu (jak powszechnie stwierdzono, szkoła nie spełniała należycie tych zadań, ale nie o to teraz chodzi).

Pełna dziesięcioletnia przygotowywała jedynie do studiów w szkole wyższej. W związku z dyktującą upowszechnienia 10-letniej szkoły średniej przyjmuje ona nowe funkcje. Zasadniczym jej zadaniem społecznym jest przygotowanie uczniów do szybkiego i łatwego włączenia się do produkcji w oparciu o wykształcenie politechniczne. Pozostawia się również dziesięcioletniej jej dotychczasową funkcję przygotowania do dalszych studiów w szkole wyższej.

Przebudowano więc treść nauczania szkoły średniej. Skrócono programy nauczania cyklu humanistycznego, wzmocniono linowy układ treści nauczania (zachowując koncentrację i uściślając tam, gdzie widziały psychologię tego wymagania), nasycono elementami wiedzy technicznej programy nauczania przedmiotów cyklu przyrodniczego, wprowadzając nowe zajęcia w klasach I-IV — prace ręczne, w V-VII — prace w warsztatach i na działce przyszłości, w klasach VIII-X — podstawy nauk technicznych, organizację pracy produkcyjną uczniów klas VIII-X.

Reforma ta to dopiero pierwszy krok ku zmianom, jakie konieczne są w związku z realizacją zadań kształcenia politycznego.

Ala nawet już te minimalne przedsięwzięcia są do tego stopnia dynamiczne i rewolucyjne, że nie mogą zmieścić się w dotychczasowej strukturze szkoły, że wymagają dalszej generalnej przebudowy systemu oświaty, która zapoczątkowalaby nową drogę rozwoju szkoły dostosowanej do wymagań automatyzacji produkcji i komunistycznych zasad społecznego życia.

25 WERSZY Onauczycielach świata

W szeregu szkół Stanów Zjednoczonych zakłada się w klasach lekcyjnych nadajniki telewizyjne, przy pomocy których dyrektor szkoły może w dowolnej chwili na ekranie urzecz pracę klasy i nauczyciela bez ruszania się ze swego gabinetu. Dyrektorem takie urządzenie bardzo ułatwia pracę, można jednak wątpić, czy wszyscy nauczyciele są zadowoleni z tej bądź co bądź kłopotliwej innowacji.

M. D. A. Pidgeon, członek Narodowej Fundacji dla Badań w zakresie Wychowania (W. Brytania) w wyniku długoletniej pracy zaatakował jedno z podstawowych twierdzeń pedagogiki anglo-saksońskiej, że testy inteligencji zawsze dokładnie obrazują uzdolnienia i realne możliwości dziecka. Po statystycznym przebadaniu 10.000 dzieci i porównaniu z danymi testowymi p. Pidgeon doszedł do wniosku, że „trzeba podjąć nowe poszukiwania, obejmujące całą dziedzinę określania i wyznaczania uzdolnień dziecka, jak też oceny wyników osiągnięć „ich przez dziecko“.

(mk)

nie i programach nauczania określone zadanie spełnić można tylko w warunkach stopniowego przejścia na 11-letnie, a następnie 12-letni kurs nauczania w szkole średniej.

O TYPACH SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Podstawą systemu oświaty ludowej w ZSRR będzie zgodnie z wysuniętym projektem powszechna ogólnokształcąca szkoła o 12 latach nauczania. Projektuje się przy tym obowiązek szkolny dla dzieci w wieku od 6*** do 17 lat nauczania. Realizacja tego zamierzenia powinna być zakończona w 1970 roku.

Ze względu na wielką różnorodność środowisk przyrodniczo-geograficznych kraju, ze względu na różne warunki ekonomiczne i kulturalne nie może istnieć w całym Związku Radzieckim jeden typ średniej szkoły. Dla zachowania zasady jednolitości szkoły ważna jest sprawa zabezpieczenia ciągłości programowej w różnych typach szkół.

Istnieć więc będą szkoły czteroletnie, szkoły siedmioletnie, szkoły dziesięcioletnie, które przekształcone będą na 12-letnie. W najbliższej pięcioletce wprowadzi się szkoły obejmujące klasy V-X, a także szkoły obejmujące klasy VIII-X. Zamierza się również przeprowadzić eksperymenty funkcji w niektórych szkołach obejmujących tylko klasy VIII-X. Będzie to szkoły z przewagą: a) przedmiotów cyklu matematyczno-fizycznego i technicznego, b) przedmiotów cyklu biologiczno-ekonomicznego, c) przedmiotów społeczno-ekonomicznego cyklu humanistycznego. Przy przedłużeniu ilości lat nauczania do 12 lat przewidziana jest począwszy od klasy IX.

We wszystkich jednak typach szkół byłaby wspólna podstawa wykształcenia ogólnego i politechnicznego, która obejmowałaby podstawowe przedmioty nauczania: języki, literaturę, historię, geografę, matematykę, fizykę, chemię, biologię, podstawy produkcji.

Jednak w różnych cyklach ilość godzin na nauczanie poszczególnych przedmiotów będzie różna.

Prof. Gonczarow proponuje wprowadzenie pewnej ilości szkół, w których nauczanie prowadzone będzie w jednym z języków międzynarodowych (angielski, francuski, chiński, niemiecki). Takie szkoły o charakterze eksperymentalnym istnieją już obecnie. Ten typ szkół podległoby jest podległoby, rozszerzenia kontaktów międzynarodowych. Dąży się również do rozszerzenia sieci szkół ogólnokształcących o nacieleniu artystycznym i wojskowym.

W najbliższym dziesięcioleciu istnieje konieczność utrzymania odpowiedniej sieci szkół zawodowych. Prof. Gonczarow nie precyzuje jednak dokładnie, na jakim stopniu szkoły ogólnokształcące będą one oparte, natomiast żąda przedłużenia ilości lat nauczania, a także podniesienia poziomu wykształcenia ogólnego i ogólnotechnicznego.

W referacie autor precyzuje warunki materialne, które stworzyć należy dla realizacji powyższego planu. Zastanawiając się nad problemem kadr prof. Gonczarow wysuwa następujące postulaty:

1. Trzeba zrównać prawa i wymagania w odniesieniu do stopnia wykształcenia nauczycieli klas I-IV z nauczycielami klas wyższych.

2. Należy zmniejszyć obciążenie nauczycieli literatury i matematyki.

3. W najbliższym pięcioletcu należy nadać nauczycielom rysunku, śpiewu, wychowania fizycznego, pracy ręcznej i podstaw produkcji prawa, które posiadają nauczyciele innych przedmiotów.

4. W ciągu najbliższych pięcioletni wprowadzić laboratoria z zakresu biologii, fizyki i chemii niezależnie od ilości uczniów i klas w szkole.

5. Instytutom doskonalenia kadr oświatowych

wielic do instytutów pedagogicznych w postaci wydziałów doskonalenia czynnych nauczycieli.

*

Oto problemy i projekty, które w Związku Radzieckim dyskutuje się szeroko biorąc pod uwagę nowe zadania budownictwa socjalistycznego. Jak widzimy, wiele projektów przedstawionych powyżej odbiega od sztywnego schematu pojęcia jednolitości szkoły. Jak widzimy, sprawa zasadnicza, którą akcentuje się w rozważaniach nad reformą oświaty i struktury szkoły, nie jest problem ilości lat nauczania, lecz zagadnienie treści i funkcji szkoły ogólnokształcącej. Z tego punktu widzenia materiały, do których dostęp miałem dzięki uprzejmości prof. Gonczarowa i prof. Skatkina, są dla nas bardzo wartościowe i rozszerzają nasz horyzont widzenia własnych spraw oświatowych.

ROMAN POLNY

Niniejszy artykuł oparty jest na referacie prof. N. K. Gonczarowa pod tytułem: „O perspektywicznym planie rozwoju oświaty ludowej w ZSRR“.

N. K. Gonczarow: „O perspektywicznym planie rozwoju oświaty ludowej w ZSRR“, str. 10.

Obecnie obowiązek szkolny w ZSRR zaczyna się w 7 roku życia.

NA SZEROKIM ŚWIECIE

Gaza i Ghana

Nie trudno się domyślić, co by się stało, gdyby obie strony miały pełną swobodę działania. Dlatego też delegaci na XI sesję Zgromadzenia Ogólnego ONZ mieli prawo odebrać z ulgą na wiadomość o wycofaniu się wojsk Izraela na pozycje wyznaczone. Byłoby chyba jednak przekrwiałą, gdyby ci delegaci wyrażali sobie przypisanie sukcesu, bo w rzeczy samej ani Egipt, ani Izrael nie objawiały szczególnej sympatii do Izraela, który w tym odwieku granicy powtórzyły się zbrojne starcia, wtedy rząd Izraela nie cofnie się przed pozornym użyciem siły.

W tym stanie rzeczy tylko traktat pokojowy mógłby położyć kres nieustannym zajęciom na granicach Izraela. Ale w tym cała trudność, bo ani Egipt, ani Jordania, Syria i Liban nie uznają i nie chcą uznać państwa Izrael, a traktat taki równałby się właśnie uznaniu go za równoprawnego partnera. Co gorsza — ostatnie miesiące jeszcze bardziej oddaliły szanse porozumienia, gdyż po obydwóch stronach uczucia nacjonalistyczne rozpalają się do białości.

Izrael, podniesiony na duchu sukcesami militarnymi, chce uduku mentować swoje zwycięstwo aneksją Gazy, z której sam w 1949 r. tak lekkożylnie zrezygnował. Delegacja Izraela na konferencji protestowała skrajnie nacjonalistycznie i komunistycznie.

Z drugiej strony Nasser, do żywa dotknięty klęską wojenną, która stała się dla niego dotkliwym ciosem dla prestiżu jego dyktatorskiego reżimu, pragnie teraz na drodze dyplomatycznej doprowadzić do upokorzenia, a najlepiej zniszczenia przeciwnika.

Zebrania delegatów oddziałów dzielnicowych ZNP

Pierwsze wybory w Warszawie



Prezydium i uczestnicy konferencji

Zdjęcia Cz. Górski

W DNIU 10 bm. odbyło się zebranie delegatów dzielnicowych w Warszawie — Śródmieście. Było to pierwsze zebranie sprawozdawcze i wyborcze w Warszawie i dlatego wzbudziło duże zainteresowanie. Wzięli w nim udział obok prezesa ZNP kol. Wojewskiego i trzech członków prezydium Okręgu Stołecznego.

Referat poza częścią ściśle sprawozdawczą dawał wyraz ustosunkowaniu się nauczycieli warszawskich do aktualnej sytuacji politycznej.

Fragment tej części referatu cytujemy:

„Punktem zwrotnym na każdym odcinku naszego życia było VIII Plenum KC PZPR. Uchwaliło VIII Plenum spotkać się z gorącym poparciem całego społeczeństwa i całego nauczycielstwa, gdyż kierunek uchwalił o powołaniu najwyższej instancji interesu całego narodu. Dlatego też wokół kierownictwa partii i z tow. Gomułką na czele skupiły się wszystkie siły pragnące dobra naszej ojczyzny. Im bardziej oddalaliśmy się od Października — tym wyraźniej widzieliśmy przemiany, które obalały nieżywcze dogmaty, przywracając właściwą treść pojęciom socjalizm, demokracja.

Miliony okres zaciążył na całym życiu naszego kraju, zaciążył również na całej działalności związków zawodowych w ogóle, a zatem i naszego Związku również.

Związki zawodowe były w tym okresie transmisją partii do mas, nie było natomiast transmisji mas do partii — jak ocenilo to IX Plenum CRZP. Związki Zawodowe były uzależnione od aparatu państwowego, od partii i dlatego nie mogły spełnić należytej roli. Nie mogły działać w oparciu o masę — nie mogły być ich rzecznikami, a stały się machiną aparatu państwowego i partii.

Trzeba nie tylko krytycznie rozliczyć się z przeszłością, ale po nowemu spojrzeć na obecne zadania związków zawodowych.

Stąd też obecnie wyraźnie obserwujemy tendencję do usamodzielnienia się ruchu związkowego. Związki zawodowe speł-

nia należyć swoją rolę tylko wtedy, jeśli będą działały w oparciu o masę, jeśli będą broniły ich interesów i jeśli będą je reprezentowały.

Dyskusja po referacie wykazała, że nauczycielstwo Śródmieścia interesuje się bardzo żywo działalnością Związku. Ocena działalności minionego okresu bardzo krytycznie, stawia Związkowi wysokie wymagania, ale stwierdza równocześnie, że i zarządy, i wymagania stoją także do siebie, gdyż jak powiedział jeden z delegatów: „Związek to my“.

Wysuwając postulaty pod adresem Rządu, a szczególnie Ministerstwa Oświaty, Zarządu Głównego ZNP, władz oświatowych — nauczycielstwo wyraźnie określiło swoją rolę w tym procesie odnowy oświaty i życia związkowego. „Nikt z nas tego nie zrobi“ — wypowiadali się liczni mówcy.

Dużo mówiono o katastrofalnych wprost warunkach mieszkaniowych nauczycielstwa Warszawy, ostro krytykowano DMN, domagając się ich likwidacji, wiele też gorzkość słów padło na temat uposażenia nauczycieli, ale nie „wzorem lat ubiegłych“, nie „przerwywał delegat ich wypowiedzi i nie okiełbiał je jako „bladolenia“, nauczyciele Śródmieścia w dyskusji wykazywali, iż interesują ich nie tylko sprawy materialne.

Jeżeli istnieje bierność w działalności związkowej — mogli liczyć delegaci — to jest ona wynikiem braku ciągłości w pracy. Wciąż zaczynało od nowa, wciąż zmieniano, usuwano stare i przekazywano dorobek ideowy i materialny Związku.

Przez ubiegłe 10 lat nie było w Związku ideowej działalności, w dodatku ówczesni „przewodnicy“ związkowi pozbyli się lekką ręką sanatorium w Zakopanem, „Naszej Księgarni“ itp.

Wiele uwagi poświęcono Zjazdowi Oświatowemu, reformie

ustrój szkolnego, programowi i podreżnikom.

Prezes ZNP kol. Wojewski od-

powiadał na wiele wysłuchanych

Zniżki kolejowe dla współmałżonków nauczycieli i rencistów

Ministerstwo Oświaty wyjaśniło (Nr K-1585/52), że w oparciu o postanowienia art. 29 i art. 6 ust. 5 pragmatyki nauczycielskiej prawo do 50% zniżki taryfowej przy przejazdach kolejami przysługują meżom nauczycieli, które pozostają w służbie czynnej i są zatrudnionymi w wymiarze przynajmniej 50% obowiązkowego wymiaru godzin, oraz posiadają prawo do ulgi taryfowej przy przejazdach kolejami.

Ułga kolejowa nie przysługuje współmałżonkom tych nauczycieli (ek) którzy pozostają na urlopie bezpłacytnym z wyjątkiem urlopu uzyskanego na sprawowanie mandatu poselskiego oraz z wyjątkiem zwolnienia od pracy zawodowej na podstawie uchwały Nr 46 Prezydium Rządu z dnia 7.VII.54 r. (Monitor Polski Nr 23, poz. 892).

W ten sposób współmałżonkowie

(S. Gilnicki)



Zdjęcia Cz. Górski

z potrzebami szkolnictwa — to

Wydobył prezesa Oddziału Dzielnicowego ZNP, wybory delegatów na Zjazd Okręgowy i Krajowy Zjazd Delegatów da- lekie były od dawnych, doko- nywanych w atmosferze do- ności i apatii. Pierwsze gło- sowanie na prezesa oddziału nie dało wyników. Dopiero w dru- gim głosowaniu wybrana zosta- la kol. Janina Selwa.

Początek, jaki zrobiła dziel- nica Śródmieście, był dobry i na- leżałoby życzyć innym dziel- nicom, by ich zebrania nie wy- padły gorzej niż w Śródmie- ściu. (best)

W szkole na Marymoncie...

SZKOŁA nr 151 przy ulicy Kolektorskiej w Warsza- wie na Marymoncie obchodziła w dniu 10 lutego br. jubileusz.

Uroczystości skupia się wokół nauczycieli-rencistów Marii Filipińskiej, która w ciągu swoich 76 lat przeszła 50 przepracowa- nia w marymonckich szkołach i była pierwszą nauczycielką i za- lożycielką szkoły polskiej w od- ległej wówczas od wielkiej

skole przemianowują na rządo- wą. Nauczycielka wraz z dzieć- mi przenosi się na Stodowice do niewygodnego, ale gościnnego lokalu Stowarzyszenia Robotni- ków Chrześcijańskich. W 1916 r. przejmuje szkołę warszawski Magistral, nadając jej miano Szkoły Powszechnej nr 53.

Z tej to szkoły 53 wyszło wle- ku nauczycieli, którzy potem jak kierownicy nowopowstałych szkół z zapalem i poświęceniem pracowali i w większości do dziś pracują w żoliborskich szkołach.

Wojna i okupacja zabrały swoje krawce żłwio — wielu z nauczycieli Marymontu. Po- wazek czy Bielan zginęło z rak hitlerowców.

Przyszły lata powojenne, na gruzach dawnych szkół pobudo- wano nowe, nauczyciele związani serdecznie niać wspom- nienia i przyjaźnią z mieszkani- kami uczą już trzecie pokolenie tych z Potoku, Kaskady, Rud- czy Buraków.

Dobre słowa o kochanej nau- czycielce, pani Marii, wypowie- działa jedna z jej byłych uc- zennic — dziś babka uczen- niczki szkoły na Kolektorskiej. Nie zapomniała nawet wiersza, którego ją angli uczyła ucho- kana nauczycielka.

W uznaniu zasług — Rada Państwa PRL przyznała Marii Filipińskiej wysokie odznacze- nie Kawalerski Krzyż Or- deru Odrodzenia Polski, a ko- ledzy ze Stołecznego Okręgu ZNP w serdecznych słowach po- dziękowali jej za tydzień trud- nądy wychowaniem dzieci, wrę- czając kwiaty i nagrodę pie- niężną.

Dla upamiętnienia tego nie- odziedziennego jubileuszu odsło- nięto na gmachu szkoły pamiąt- kową tablicę. Uroczystość za- kończyły występy dzieł szkol- nych i zaproszonych kolegów z Muzykalnej Szkoły im. Karola Szymanowskiego.

Słowa uznania należą się kierownictwu i nauczycielom o- raz członkom Komitetu Rodzi- celskiego Szkoły nr 151 za tak troskliwie przygotowanie pięknej uroczystości dla uczczenia nau- czycielki. (pm)

W Warszawie dzielnicę-wsi Mary- mont. Nie można jednak mó- wiać o pracy sędziwej jubilat- ki, nie mówić równocześnie o rozwoju szkolnictwa w tej dziel- niczce.

Pierwsza szkoła na Marymon- cie założona przez Macierz Szkol- ną w grudniu 1906 r. i prowa- dzona przez Marię Filipińską przechodziła najróżniejsze koleje — już w styczniu 1907 roku zam- knęła ją zamykami carscy. Trzeba było więc prowadzić tajne nauczanie w niewielkich komple- tach we własnym mieszkaniu. Panna Maria zaczęła zabiegać o zezwolenie na otwarcie prywat- nych szkół i oto już od 1.IV 1908 r. gromadzą się dzieci znow na Potoku (dawniej wieś na Marymoncie) i uczą się zabro- nionych przedmiotów — hi- storii, geografii Polski, a przede wszystkim ojczystego języka. W 1913 roku szkołę tę władze car-

owywiona działalność w Afryce Północnej i Zachodniej. Wystarczy wspomnieć np. o podróży wicepre- zydenta USA — Nixona, podjętej z okazji proklamowania afrykańskiej republiki Ghana, a przewidzianej także wizyty w Maroku, Libii, Tunisie, Etiopii, Sudanie, Ugandzie i Liberii.

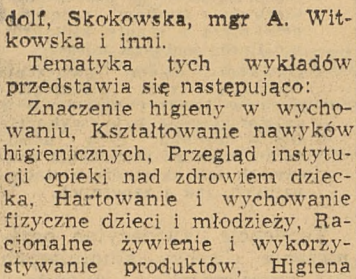
W normalnych warunkach objazd taki nie budziłby podej- rzeń, w tym jednak wypadku wywołał duże zdenerwowanie w Anglii, Francji i Belgii. No, bo i okoliczności nie są zwykłe. Afryka przysparza metropoliom europejskim, coraz więcej kłopotu. Dokładnie w 113 rocznicę podporządkowania sobie Złote- go Wybrzeża nad Zatoką Gwinijską Anglia musiała prokla- mować niepodległość tego kraju pod starą nazwą Ghana. Pań- stwo to obejmuje kolonię Złote Wybrzeże kraj Aszanti, tzw. Obszary Północne i brytyjską część Togo. Liczy ono 4,7 milio- na mieszkańców, zajmując obs- zar 203 700 km kw., jest naj- większym producentem kakao, ma najbogatsze złoża boksytów oraz wiele innych kopalni, a w szczególności mangan, złoto i diamenty.

Ghana zdobyła sobie niepodleg- łość po długiej walce, w której od 1947 r. czołową rolę odgrywał dr Kwame Nkrumah. Ten — jak go nazywają „afrykański Nehru“ — głosi program, który sformułow- ał w następujących słowach: „Wolność Złotego Wybrzeża nie będzie nie dla mnie znacząca, jeśli nie będzie ona znacząca dla wolności dla całej Afryki“. Premier Ghana lan- sując koncepcję sferalizowania nie- zależnych państw całej Afryki Za- chodniej.

Rosnąca popularność tej kon- cepcji niepokoi metropolie. Bo czym to grozi? W ub. r. pow- stały trzy niezależne państwa afrykańskie: Sudan, Maroko i

Wm

Czytelnictwo młodzieży a jej postawa moralna



Głównym nurtem pracy był jest „kurs wychowania w rodzinie”, na który złożyło się w pierwszym półroczu 20 wykładów z dyskusją z zakresu psychologii, pedagogiki i organizacji życia rodzinnego. Do współpracy w kursie i seminariach pozyskał uniwersytet wielu wybitnych naukowców, pedago-

cyziela, higienisty, lekarza i rodziców tak ważna dzisiaj, gdy przystępujemy do wyrównania zaniechań, będzie łatwiejsza, gdy na wykładzie, w rzeczowej dyskusji odnajdziemy wspólny język, wspólne zadania.

WLADYSŁAW SALA



Sa to wlec pewnego typu badania eksperymentalne, kontrolujące wyniki otrzymane z ankiet i wywiadów. Metoda ta nie jest jeszcze u nas prawie zupełnie opracowana w odniesieniu do badań z kłasiakami. Musimy się wlec liczyć z niepowodzeniami lub tylko częściowymi wynikami w stosunku do zamierzeń.

Wydaje się jednak, że wypróbowanie i uściślenie tej metody

Wielka aktywność w zakresie
spraw wychowania estetycznego

Zdajemy sobie sprawę z tego, jak subtelne są podjęte przez nas problemy, jak dyskusyjne mogą być próby wnioskowania. Chcemy zainteresować tymi zagadnieniami ogół nauczycielstwa. Nawiazanie przez Was, Koleżanki i Koledzy, kontaktu z katedrą pedagogiki UW może okazać się owoce i dla prowadzonych przez nas badań, i dla Waszej praktyki szkolnej.

W imieniu Zespołu Badawczego

Na podstawie korespondencji
J. PODGÓRECNIEGO
z Bydgoszczy

W roku szkolnym 1956/57 kierownictwo szkoły objął dyrektor **Józef Reich**, absolwent Liceum Krzemienieckiego i Uniwersytetu Lwowskiego. Związany ze społeczeństwem polskim, wychowuje wraz z całym gronem nauczycielskim młodzież w duchu przyjaźni polsko - radzieckiej. Dlatego też każdą wycieczkę w Polskę, wszystkich gości witają uczniowie.

ę sadzicie, że trzeba katów
aby obrzdzić człowiekowi
Fo, w Sammonokomedoma

o również żywy składnik pa-
riota kochający prawdziwie
może stać na gruncie nieło-
rakcji to jeden z warunk-
ów potrzebny nam jest do
ownictwa nowego życia. Tak

„Czyż siła rzeczywista
jego bogactwa, a przede
wszystkim szczęśliwość nie są zawisłe
nad jego głową? Czyż nie
ktoś panuje wewnątrz tego
światła i sprawę splecioną z so-
bą z tolerancją dla przekonań,
wszystkimi dla przekonań reli-
gijnych, które mogą wzburzyć
tylko dla kraju oczystego
i dla dobroczynne skutki. Tak
nawiasem do całej ludzkości,
wspólnym jej stosowaniem
w tym środkem ustanowienia
braterstwa między ludźmi!”
„Czyż nie uczyli, by uważali
jak braci traktowali bliźnich,
przekonania sprzeczne z ich
wiarą? Czyż nie uczyli, że
mają być obywatelami, a nie
podległymi? Czyż nie uczyli,
że mają być ludźmi, a nie
zwierzętami?”

...ze będzie stosowana nie tylko stroną. Jeśli religie nawiązuje, to tylko dowód, że nią władza, jest duchem wro- 7. Tak samo należy niewąt- eć narzucanie ateizmu drogą

litera utwierdzamy się w wysiłkowej, choć trudnej drogi. Codzienna praktyka dostarcza nam wiele przykładów możliwości. Wybrałem niektóre. A w Traktacie o tolerancji"

e. Wszystkie są głębokie
Warto i trzeba przestudiować
sci. Studia w tym zakresie
j nas rozgrzewać będą do za-
humanistycznej postawy
jże postawy w naszych wy-
ich rodzicach.

w zakresie przekonań i wle-
a rzetelnej wiedzy prowadził
a wszechstronnie rozwiniętej
dzikiej. Człowiek o takiej oso-
będzie umiał odróżnić
szu, zabobon od nauki, pra-
pości. A jeśli się spotka z nie-
jakiegokolwiek dziedzinnie życia
kie formie, zajmie wobec niej
kie gość? Wiktor Hugo.

uzjasta Woltera: „...jeżeli są-
t na imię: tortura, jeżeli ko-

a imię: Inkwizycja — wowa-
gał się spodłać im prosto w ty-
mu: Nie chcę twego prawa!
Nie chce twego dogmatu! nie
posu na ziemi i piekła w nie-

gospodarów pisząc do wielkiego
„admiralów” poruszył sprawę
„ran rodzaju ludzkiego, któ-
jest kula ziemską.” W za-
skasło powiedział: „Książka
o drzewi i mówi: Otwórz-
„żeby pomóc Wam”.
„Traktat o tolerancji” Wol-
 możemy podobnie: otwór-
nam.

w zbiorze pt. „Literatura i po-
(PWL).

Nakładem

Państwowych Zakładów
Wydawnictw Szkolnych



ukazało się II wydanie książki
Jan Koziecki

ZBIOR ZADAŃ ALGEBRAICZNYCH

dla kl. X—XI, zł 4,90.

Do nabycia w księgarniach pedagogiczno-szkolnych
„DOMU KSIĄŻKI”

