



Głos Nauczycielski

Tygodnik społeczno-oświatowy

Rok XLVIII nr 51—52 (1454—1455)

Warszawa, 20—27 grudnia 1964 r.

Cena 1,60 zł

Dobrego świątecznego
wypoczynku
wszystkim Nauczycielom
i Czytelnikom pisma życzą
ZG ZNP i Redakcja

KOŃCZY SIĘ ROK

1964

Kończy się rok 1964. Był to, jak każdy z minionych dwudziestu powojennych lat, rok wyjątkowej pracy całego społeczeństwa. Przyniósł nam, jak i poprzednie lata, dalszy rozwój wszystkich dziedzin naszego życia, dalszy wzrost autorytetu i znaczenia wśród innych narodów świata.

Był to jednocześnie rok o szczególnym znaczeniu. Po 20 latach istnienia Polski Ludowej dokonaliśmy oceny bilansu wysiłków narodu, od niezapomnianych pierwszych dni ogłoszenia Manifestu PKWN aż po dzień dzisiejszy. Ocena ta przedstawiona została na IV Zjeździe PZPR, jak również podczas uroczystości lipcowych.

Liczy, fakty, zestawienia i porównania wykazały niezbicie, że wykrwawiona i zniszczona przez wojnę i hitlerowską okupację Polska przekształciła się w ciągu 20 lat z kraju biednego, zacofanego pod względem gospodarczym i kulturalnym w nowoczesne, dynamicznie rozwijające się państwo socjalistyczne.

„Wspaniały dorobek 20-lecia Polski Ludowej dowodzi, że partia nasza dobrze wywiązała się ze swojej misji kierowniczej, zdała trudny egzamin przed narodem i historią” — mówił na IV Zjeździe tow. Gomułka.

Podczas IV Zjazdu PZPR, jak również VIII Zjazdu Delegatów ZNP dokonaliśmy też podsumowania wyników pracy w okresie 20-lecia na odcinku oświaty; stwierdziliśmy, że, w bilansie osiągnięć Polski Ludowej zajmują one jedno z czołowych miejsc.

Patrząc z perspektywy 20 lat na ogrom dokonanej pracy — możemy stwierdzić, że nie mały był w niej udział nauczycieli. Zebrane w ramach konkursu „20 lat Polski Ludowej we wspomnieniach nauczycieli” prace dają obraz wysiłków nauczycieli od pierwszych dni istnienia Polski Ludowej nad odbudową szkolnictwa, organizowaniem życia społecznego, podnoszeniem poziomu kultury w naszych wsiach, miastach i miasteczkach. Są one potwierdzeniem słów wypowiedzianych przez I sekretarza KC PZPR: „Gdzie nie dotrze żadna organizacja, tam dotrze nauczyciel. Bo jest on wszędzie — w najmniejszych nawet i zapadłych miejscowościach kraju (...) Nauczyciele — to wielka, ofiarna armia pracującej inteligencji (...)”.

Wielka i bogata problematyka 20-lecia znalazła swój wyraz — jeśli chodzi o szkołę — w pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczycieli i młodzieży. Można bez przesady powiedzieć, że w 1964 roku we wszystkich szkołach poświęcono wiele wysiłków i uwagi pogłębieniu patriotyzmu młodzieży, rozwijaniu dumy narodowej i zrozumieniu zadań i obowiązków młodego pokolenia wobec ludowej ojczyzny.

Podsumowując dorobek 20 lat, IV Zjazd partii wyznaczył jednocześnie kierunek dalszych prac, perspektywę rozwoju we wszystkich dziedzinach życia. W zakresie oświaty zadania te sprowadzają się do pełnej realizacji reformy szkolnej, do podniesienia na wyższy poziom wykształcenia młodzieży i jej przygotowania do pracy zawodowej, do polepszenia pracy ideowo-wychowawczej szkoły.

Realizacja zadań postawionych przed szkołą wymaga czynnej i twórczej postawy ogółu nauczycieli. W 1964 roku nastąpiły w tej dziedzinie poważne, pozytywne procesy. Aktywizacji szeregów nauczycielskich, dążeniu do polepszenia sprawności szkolenia, podnoszeniu poziomu dydaktycznego i wychowawczego szkół sprzyjały ważne ogólnonarodowe i ogólnonauczycielskie wydarzenia, o których wspominaliśmy. W przygotowaniach do VIII Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP brały udział wszystkie ogniska naszej organizacji związkowej. Dalsze ożywienie i pogłębienie pracy nastąpiło w związku z dyskusją nad tematem na IV Zjeździe partii. Nauczycielstwo wszystkich typów szkół, zakładów i placówek oświatowo-wychowawczych wzięło aktywny udział zarówno w ogólnonarodowej dyskusji nad tematem zjazdowym, jak i w podejmowaniu masowych czynów społecznych, w ustalaniu konkretnych środków do polepszenia wyników nauczania i wychowania oraz podnoszenia kultury środowiska. Informowaliśmy w „Głosie Nauczycielskim”, że młodzież szkolna jednego tylko miasta i powiatu Inowrocław wspólnie z nauczycielstwem, komitetami rodzicielskimi, organizacjami społecznymi, dla uczczenia 20-lecia Polski Ludowej i IV Zjazdu partii, podjęła zobowiązania na sumę 15 836 315 zł. Do 1 listopada wykonano już prace wartości 11 855 tysięcy zł.

Wnioski i uchwały przyjęte na VIII Zjeździe Delegatów ZNP, a przede wszystkim uchwała IV Zjazdu PZPR — stanowiły źródło dalszej, szerokiej i pogłębionej pracy wszystkich ogniw związkowych.

W ostatnim dniu czerwca odbyło się Plenum ZG ZNP, które nakreśliło zadania ideowo-pedagogiczne, jakie stoją przed naszą organizacją oraz określiło środki i formy ich realizacji. Plenum zatwierdziło przy tym trzyletni program samokształcenia ideowo-pedagogicznego nauczycieli, który stanowi zasadniczy wkład Związku w realizację uchwały IV Zjazdu partii i podstawę działalności ZNP nad kształtowaniem ideowo-moralnych postaw nauczycieli.

Rok 1964 to także kolejny etap wprowadzania w życie reformy szkolnej. Programy nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej i nowe podręczniki wprowadzone zostały do klas VI. Szkoły licealne i zawodowe otrzymały na okres przejściowy zmienione programy nauczania, umożliwiające pogłębienie i umocnienie w tych szkołach pracy ideowo-wychowawczej.

Rady narodowe na wniosek administracji szkolnej ustaliły sieć 8-klasowych szkół podstawowych, zapewniając powszechność nauczania w zakresie pełnej szkoły podstawowej. Jednocześnie Ministerstwo Oświaty opracowało projekt założeń organizacyjno-programowych szkolnictwa zawodowego oraz projekt nowej nomenklatury zawodów mających być podstawą do reformy szkół zawodowych.

Nad dokumentami tymi — przedstawionymi w maju na zebraniu kuratorów okręgów szkolnych oraz w lipcu na zebraniu Sekcji Szkolnictwa Zawodowego ZNP — rozwinęła się szeroka dyskusja. Dyskusję tę zorganizowały ogniska związkowe, włączając do niej nie tylko nauczycieli, lecz również zakłady pracy, związki zawodowe i instytucje naukowe. Zebranie wniosków i podsumowanie wyników dyskusji dokonane zostało na Plenum ZG ZNP w listopadzie. W chwili oddawania do druku tego numeru odbywa się kolejne Plenum ZG ZNP, na którym omówione zostaną problemy związane z następnym planem 5-letnim na szkolnictwie oraz ustalone zadania na 1965 rok.

Związek nasz — jako organizacja zawodowa nauczycieli, będąca współgospodarzem w dziedzinie oświaty — mógł w bieżącym roku coraz pełniej i lepiej wykonywać swoje zadania dzięki m.in. stałemu rozszerzaniu aktywności społecznej. Stwierdziliśmy np. coraz większą aktywność sekcji związkowych oraz ognisk. Zwiększenie aktywności, poczucia odpowiedzialności za rozwój i poziom szkolnictwa, poszukiwanie nowych, lepszych metod pracy cechowały w kończącym się roku coraz większe kręgi nauczycieli, szkół, organów administracji szkolnej. Podjęty został na szeroką skalę tzw. eksperyment lubelski, rozwijała się w całym kraju sieć szkół wiodących i eksperymentalnych. W Warszawie ustanowiono „Fundusz postępu pedagogicznego”. Równoległe z tym, dzięki rozbudowie zakładów kształcenia nauczycieli i studium zaocznym, podnosi się poziom kwalifikacji naukowych i zawodowych nauczycieli. W 1963 roku mieliśmy w szkolnictwie podstawowym 34 proc. nauczycieli z wykształceniem wyższym niż średnie. W 1964 roku procent ten podniósł się do 36,5.

Wynikiem stałego wzrostu poziomu kwalifikacji kadr nauczycielskich, rozwoju szerokiego ruchu nowatorstwa metodycznego, stałego ulepszania procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole była poprawiająca się sprawność kształcenia. Warto podkreślić, że procent uczniów drugorocznych w szkołach podstawowych, który wynosił w 1963 roku — 6,5 proc. spadł w bieżącym roku do 6,3 proc. Poprawia się też w tym zakresie sytuacja w szkołach zawodowych: w zasadniczych szkołach zawodowych (młodzieżowych) procent uczniów drugorocznych spadł do 2,7, w technikach młodzieżowych do 4,3. Jedynie w liceach ogólnokształcących utrzymuje się na poziomie 1963 roku i wynosi 5,9. Jednocześnie we wszystkich typach szkół poprawiła się sprawność kształcenia; w szkołach podstawowych wskaźnik sprawności kształcenia przekroczył 90 proc., w liceach ogólnokształcących wzrósł do 58,6 proc., w zasadniczych szkołach zawodowych (młodzieżowych) — do 59,7 proc., a w technikach młodzieżowych — do 56,8 proc.

Patrząc więc z perspektywy 366 minionych dni możemy powiedzieć, że 1964 rok był w życiu narodu, a więc i w życiu szkoły i nauczyciela — rokiem wielkich wydarzeń o doniosłym znaczeniu politycznym i wychowawczym, był jednocześnie rokiem systematycznej, twórczej i owocnej pracy.



Fot.: Fr. Karasiewicz

ANDRZEJ WERBLAN

przewodniczący
sejmowej komisji
oświaty i nauki

pomyślne perspektywy

Przemówienie wygłoszone w Sejmie w dniu 8 grudnia br. podczas debaty nad planem i budżetem państwa na rok 1965

Wysoki Sejmie!

Budżet 1965 roku, który dziś jest przedmiotem rozważań Izby, przeznaczając na oświatę i wychowanie oraz na szkolnictwo wyższe 11,5 proc. ogółu wydatków budżetowych państwa, co mniej więcej odpowiada ustaleniom do wielu lat udzielał tych wydatków w budżecie. Nie są to bynajmniej sumy małe, stanowią one dobitny wyraz wagi i znaczenia, jakie nasze socjalistyczne społeczeństwo przywiązuje do rozwoju oświaty i szkolnictwa wszystkich szczebli.

W 1961 r., w pierwszych miesiącach obecnej kadencji, Sejm uchwalił ustawę o rozwoju oświaty i wychowania, ustalając w niej zasady reformy szkolnictwa podstawowego, średniego i zawodowego. Rokrocznie w planach i budżetach państwa staraliśmy się zapewnić niezbędne warunki nie tylko dla normalnego — że tak się wyrazić — bieżącego rozwoju i funkcjonowania szkolnictwa, lecz również sfinansować to, wielkie i trudne przedsięwzięcie, jakim jest reforma szkolna. Dziś po upływie z górą trzech lat, a początku ostatniej debaty budżetowej w tej kadencji Sejmu, należy stwierdzić, że zbliżamy się pomyślnie i w zamierzonym tempie do realizacji głównego zadania reformy szkolnej, mianowicie do wprowadzenia ośmiolletniej szkoły podstawowej. Wówczas, gdy podejmowano decyzję w tej sprawie największą troskę budziła kwestia stworzenia odpowiedniej bazy lokalowej i wykształcenia we względnie krótkim czasie dostatecznej liczby nauczycieli. Obecnie można powiedzieć, że oba te trudne i skomplikowane zadania zostaną rozwiązane względnie pomyślnie. Od 1961 roku do końca roku bieżącego zostanie zbudowanych w Polsce 2,5 tysiąca nowych budynków szkolnych, co da prawie 20 tys. izb szkolnych. Zgodnie z planem na 1965 rok zasób izb szkolnych powiększy się o z górą 6,5 tysiąca. W rezultacie polepszą się warunki pracy szkół, a zmniejszą się koszty, z 1,59 w 1961 r. do 1,53 w 1965 r. Następuje przy tym również nader istotna, choć trudno wymierna w liczbach, poprawa jakości pomieszczeń szkolnych. Nowo wznoszone szkoły odpowiadają bowiem współczesnym standardom, są odpowiednio wyposażone w urządzenia dydaktyczne, w laboratoria, w sale zajęć praktyczno-technicznych, instalacje sanitarne i oświetleniowe.

Ważny udział w finansowaniu budow-

nictwa szkolnego wzięło bezpośrednio społeczeństwo. W przyszłym roku zostanie oddana do użytku tysiącna szkoła zbudowana ze środków zebranych na Fundusz Szkół Tysiąclecia, a wpływ ogólny tych środków znacznie przewyższy pierwotne założenia.

W rezultacie u końca bieżącej 5-letki będziemy dysponować bazą lokalową, aczkolwiek nieco skromniejszą niż przewidywano w 1961 roku, ale wystarczającą mimo wszystko dla wprowadzenia w 1966/67 roku ósmiej klasy w szkołach podstawowych. Niepokoje jednak muszą dość znacznie różnić w warunkach lokalowych, szkolnictwa podstawowego między poszczególnymi województwami i powiatami w kraju, które to różnice znajdują wyraz w rozpiętości wskaźnika zmianowości od 1,46 w woj. opolskim do 1,63 w woj. kosiński. Dlatego też należy postułowac, aby rozdział środków inwestycyjnych na budownictwo szkolne w latach 1965—1967 dla poszczególnych regionów kraju był dokonywany na podstawie wnikliwej analizy potrzeb i zmierzal przede wszystkim do stworzenia wszędzie minimum niezbędnych warunków dla reformy szkolnictwa. Niektóre województwa i powiaty, korzystające w latach poprzednich z większych dotacji inwestycyjnych, będą musiały teraz ustąpić pierwszeństwa tym regionom, które znalazły się we względnie trudniejszej sytuacji.

Pomyślnie przebiega również kształcenie i przygotowanie kadr nauczycielskich. Już w roku bieżącym szkolnictwo podstawowe dysponuje pewną nadwyżką nauczycieli ponad bieżące potrzeby, a więc tworzy rezerwę niezbędną dla wprowadzenia klasy ósmiej. Większe jeszcze znaczenie ma ewidentny wzrost kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych. W przyszłym roku należy oczekiwać, że 43 proc. ogółu pełnozatrudnionych nauczycieli tych szkół posiadać będzie ukończone studium nauczycielskie, lub nawet dyplomy studiów wyższych. Można by wskazać również i na inne nie mniej istotne symptomy stałego podnoszenia poziomu naszego szkolnictwa, na szybki rozwój zasadniczych szkół zawodowych przy zakładach pracy, na znaczne przekroczenie założonego planu w rozwoju średnich szkół technicznych, na upowszechnienie nowego, efektywniejszego ekonomicznie i korzystnego wychowawczo trybu zaopatrywania młodzieży w podręczniki i na wiele innych zjawisk.

Podstawowe, powiedziałbym, wstępne, warunki dla reformy szkolnej istnieją. Czy oznacza to jednak, że automatycznie niejako spełnione będą wszystkie nadzieje i oczekiwania, które wszyscy wiążemy z tą reformą? Zbyt optymistycznym byłoby tak sądzić. Wprowadzenie ośmiolletniej szkoły podstawowej i w ślad za tym wydłużenie do lat 12 cyklu nauczania młodzieży — w relacji szkoła podstawowa — szkoła średnia lub nawet do lat 13 w przypadku młodzieży kończącej większość średnich szkół zawodowych — stwarza jedynie dogodniejsze warunki dla przeprowadzenia zmian w programach nauczania i dla pomyślnego rozwiązania licznych, trudnych problemów kształcenia i wychowania. Potrzebne będą jeszcze wielkie wysiłki nauczycieli, administracji szkolnej i całego społeczeństwa, aby reforma szkolna przyniosła pewne efekty.

Na niektóre sprawy, związane z tym problemem, pragnę zwrócić uwagę Obywateli Posłów.

P o p i e r w s z e — Istnieje i narasta charakterystyczny dla drugiej połowy XX wieku konflikt między gwałtownym wzrostem zasobów wiedzy, które absolutnie szkoły powinny opanować, a ograniczoną siłą rzeczy okresem czasu, który na jego kształcenie można przeznaczyć. Od wielu lat, i to nie tylko w Polsce, można obserwować uzasadnione skargi nauczycieli szkół podstawowych i średnich na przeciążenie programów szkolnych i nie mniej uzasadnione pretensje nauczycieli akademickich na zbyt niski poziom wiedzy współczesnej. Wymaga to śmielszego eksperymentowania w dziedzinie metod nauczania. Wymaga to intensyfikacji wysiłków naukowo-badawczych, które są stosunkowo skromnie u nas rozwinięte, wymaga to też przeznaczania na ten cel większych niż dotychczas funduszy.

P o d r u g i e — zasadniczego podniesienia poziomu pracy szkoły nie da się osiągnąć bez dalszego i szybkiego wzrostu

kwalifikacji i umiejętności nauczyciela. Odnosząc znaczne osiągnięcia na tym polu, chciałbym jednak zauważyć, że dziś na 2—3 lata przed zakończeniem reformy szkoły podstawowej i w pełnym toku prac programowych nad reformą szkolnictwa zawodowego i średniego — dojrzała do postawienia na porządku rozważań i planowania kwestia dróg i metod kształcenia nauczycieli dla przyszłej, zreformowanej szkoły podstawowej. W środowiskach działaczy oświatowych dość powszechna jest opinia, że liceum pedagogiczne — wielce zasłużone w kształceniu kadr nauczycielskich dla naszego systemu oświatowego — w przyszłości nie będzie mogło być uznane za wystarczającą formę kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, że konieczne będzie zapewnienie kandydatom do tego trudnego zawodu wykształcenia wyższego niż średnie. Sprawa ta nie nadaje się do pochopnych decyzji, ale na pewno dojrzał czas, aby nad nią się zastanowić.

P o t r z e c i e — problemy zasadniczej wagi stoją do rozwiązania przed szkołami średnimi, zarówno wchodzącymi, jak i ogólnokształcącymi. Jeśli chodzi o te pierwsze, to na czoło nadal wysuwa się troska o podniesienie poziomu kwalifikacji zawodowych absolwentów tych szkół, a także sprawa prawidłowego określenia rzeczywistych i długofalowych potrzeb gospodarki narodowej w dziedzinie zapotrzebowania na absolwentów poszczególnych kierunków kształcenia oraz potrzeba zaktualizowania nomenklatury zawodu.

Jedną z ważnych dróg podnoszenia poziomu kształcenia techników byłoby szybsze — szybsze nawet niż przewiduje to plan na rok 1965 — tworzenie i rozwijanie liceów technicznych przy największych zakładach przemysłowych w kraju.

Jeśli chodzi o licea ogólnokształcące, problemy są bardziej złożone. Z roku na rok szybko wzrasta liczba absolwentów tych szkół. W przyszłym roku liczba maturzystów przekroczy 75 tys., podczas gdy liczba miejsc na I roku studiów wyższych dziennych nie będzie większa niż 25 tys. Przy tym o miejsca te ubiegać się będą również absolwenci średnich szkół zawodowych, i ważne przyczyny natury społecznej i kulturalnej przemawiają przeciwko stwarzaniu im przeszkód w tym względzie.

(dokończenie na str. 2)

W dniach 17—19 grudnia br. obradował w Warszawie, w Pałacu Kultury i Nauki, III Zjazd Związku Młodzieży Socjalistycznej. Materiały poświęcone temu ważnemu wydarzeniu w życiu młodzieży i jej wychowawców zamieścimy w następnych numerach „Głosu”.

„112 prób samobójczych dzieci i młodzieży, przypadkowo uchytychych i zarejestrowanych w ciągu lat 1961—1962 (i nieco więcej w następnym dwuleciu) w jednej tylko Wojewódzkiej Poradni Zdrowia Psychicznego w Warszawie...” (cytat z „Życia Warszawy” nr 265/1964).

W 4 numerze „Kultury” z dnia 26 stycznia 1964 roku Hamilton w swoich „Perswazjach” polemizuje z prof. Henrykiem Elizebergiem na temat samobójstw. Jakkolwiek, generalnie rzecz biorąc, przyzna-

o party na postulatcie jednakowego stosunku do wszystkich uczniów. Obiektywizm ten wypływa z przesłanek rozumowych i stąd jego znaczenie ogranicza się do reagowania na działanie ucznia niezależnie od sugestii emocjonalnych. Wymaga to ustawicznej kontroli rozumowej, wciąż bowiem wpływ niezależnych od naszej woli uczuć może spowodować stronniczość postawy nauczyciela w stosunku do uczniów. Wcale niełatwo zdać sobie sprawę z tego, w jakim stopniu urok ładnej buzi

Witek nie chciał być sam. Miał 18 lat i marzył o „kwiatkach miłości”. — Podobają mi się dziewczyny — opowiada wychowawca — lecz żadna nie odważała się chłopcu zainteresowaniem. Był zbyt nieśmiały, delikatny, uprzejmy, a to wystarczało na miano „ciemiąg”. Piastował funkcję starosty klasy. Organizował wycieczki i wieczorki taneczne, lecz nie brał w nich udziału. Nie umiał tańczyć. Samemu uczyć się trudno, a publicznie na zabawie — wstyd. I znów

— Czy rozmawiała z nim pani, kiedy na drugi okres zanosiła się mu ponownie dwója z biologii? — Nie pamiętam, w klasie jest 44 uczniów, ja mam tam tak mało godzin, musiał nie umieć, skoro postawiłam mu taką ocenę.

Wychowawca Witka powiedział: „Kto go dobrze nie znał, mógł mu wyrządzić dużą krzywdę”.

W szkole liczącej 700 uczniów, gdzie lekcje trwają od rana do późnego wie-

„TWOIM PRODUKTEM JEST CZŁOWIEK”

Cokolwiek by się powiedziało i napisało na temat wychowania, to sprawa będzie wciąż aktualna i otwarta. Stosowane bowiem zabiegi wychowawcze dalekie są od osiągnięcia zamierzonych celów, a wiedza, jaką dysponujemy, wciąż zda się nie nadążać za zmianami w stosunkach społeczno-kulturalnych. Dlatego też słusznie, że Mikołaj Kozakiewicz w swojej książce *) nie daje gotowych recept wychowawczych, a jedynie ukazuje wielkie perspektywy, które otwierają się przed wychowaniem w wyniku przemian ustrojowych i postępu cywilizacji. Według zamierzeń autora — publikacja ta ma zachęcać do poszukiwań i zmuszać do myślenia. Składa się ona z czterech odrębnych części:

- Postępy techniki i postępy wychowania.
- Wychowanie „religijne” w rodzinie niewierzącej.
- Uwagi o moralności zawodowej nauczyciela.
- Wychowanie i polityka.

Czytelnik otrzymuje wiele różnorodnych informacji począwszy od cybernetyki, a zwłaszcza maszyn uczących, przez wiadomości na temat telepatii i parapsychologii (przekazywanie informacji na odległość i jasnowidztwo), aż do ostrzeżenia przed nadużywaniem środków farmaceutycznych. Informacje te, podane bardzo przystępnym językiem, stanowią dla autora podstawę do snucia wniosków na temat nowych dróg w wychowaniu.

W drugiej części Kozakiewicz porusza problem właściwego stosunku do religii w wychowaniu dzieci przez niewierzących rodziców. Autor, stanowiący zwolennik wychowania laickiego, uważa za wielce szkodliwy analfabetyzm religijny. Uważa, że ateista i wolnomyśliciel powinien wiedzieć wszystko o religii z obiektywnego, racjonalnego stanowiska. Dziecko, które nie posiada takiej wiedzy religijnej, ma okazję do obrazu rzeczywistości, nie jest w stanie zrozumieć wielu przejawów życia współczesnego, jak ceremonie, procesje, obrzędy, konflikty polityczne państwa z kościołem, niezrozumiałość stała się dla niego narracją treść arrasów wawelskich i wreszcie ze świadomości jego wypadają obrazy, przenośnie i skojarzenia, które pochodzą z tradycji biblijnej, a weszły w krew języka polskiego i obficie występują w literaturze. Ponieważ jednocześnie nie posiada wiedzy religijnej i obficie występują w literaturze. Ponieważ jednocześnie nie posiada wiedzy religijnej i obficie występują w literaturze.

Wiele palących problemów poruszonych zostało w trzeciej części. Omówione tu zostały takie zagadnienia, jak autorytet urojeny i prawdziwy, zdobywanie prawdziwego autorytetu, konieczność koleżeńskości stosunku kierownika do nauczyciela, koleżeństwo i kumoterstwo.

Kozakiewicz przypomniał, że ze względu na rangę społeczną zawodu, nauczyciel powinien posiadać takie cechy osobowości, jak prawy charakter, wysoki stopień wyrobienia intelektualnego i moralnego. „Szewc — pisze — może powiedzieć, że 1000 zł uszyje mocniej, lepsze buty niż za 500 zł. Ty tego powiedzieć nie możesz. Czy zarabiasz 1000, czy 1200, czy 25 000 złotych musisz zawsze dać produkt najlepszy, na jaki cię stać. Twoim produktem jest człowiek. A nikomu nie wolno kaleczyć i deformować człowieka” (str. 197).

Kozakiewicz ostro rozprawia się ze zja-

wiskiem kumoterstwa i klik w gronach pedagogicznych. Bardzo trafnie zauważa, że w małych miasteczkach i na wsiach wiele kumoterskich praktyk jest wokół szkolnych postępów i zachowania się dzieci nauczycieli i ich pociotków. Szkoda, że zagadnienie zostało tylko dotknięte. Zjawisko to bowiem nie licujące z postawą prawdziwego człowieka, kompromitujące szczególnie wśród nauczycielski, ma liczne i bogate korzenie. Wypływa ono chyba głównie z picyzmy intelektualnej, kompletnego braku zainteresowania, niezdrowych ambicji „znaczenia coś”, z wygodnictwa i niechęci do wszelkiej nowości, z zawiesi w stosunku do osób wybijających się, wyróżniających się pracą, niekiedy ze skłonności do alkoholizmu i wrodzonych chyba tendencji do wicherzliwości.

Zagadnienie to godne zajęcia się nim przez socjologów i psychologów, staje się palącym, choć wstydliwym problemem wielu szkół. Atmosfery pracy wychowawczej nie może zatrząsnąć ferment w gronie pedagogicznym. I wydaje się, że samo koleżeńskie działanie — jak radzi Kozakiewicz — tu jeszcze nie wystarczy. Kliki bowiem — jak zresztą stwierdza sam autor — kryją wiele chwastów i pokrzyw, ale jednocześnie stanowią tak mocno popłatany żywopłot, że kolce wystawiają przeciw temu, kto by próbował dotrzeć do ich wnętrza. Niestety, niewiele osób ma odwagę przeciwstawić się kłici, zdecydowana większość, nauczona życiowym doświadczeniem, wybiera oportunistyczne nienarazanie się: potakiwanie, a nawet schlebienie.

Najwyższy czas, by sprawy wicherzliwości, kliki i kumoterstwa w gronach pedagogicznych stały się przedmiotem rad pedagogicznych, zebrań związkowych, przedmiotem uwagi wizytatorów, znalazły się na łamach prasy. Cześć te kończy ciekawie sformułowany „Projekt kodeksu etycznego nauczyciela”.

Ostatnia część pracy — objętościowo najmniejsza — poświęcona jest wzajemnemu stosunkowi wychowania do polityki. Poruszono w tej części problemy wskazujące, jak delikatną sprawą jest wychowanie, jak niełatwo uniknąć czasami dysonansu wychowawczego — przykrej konfrontacji pięknych słów z tym, co jest zara rzeczywistością. Młody człowiek bowiem kształtuje swoje przekonania polityczne w zależności od własnych doświadczeń, sytuacji politycznej, jaką przeżywa.

Żdzi nie ma państwa, gdzie nie zrealizowano by postulatów wychowania politycznego. Wychowanie to wymaga z jednej strony wiele taktu pedagogicznego, a z drugiej — złączenia wszystkich sił i organizacji zajmujących się tymi sprawami. Nakłada ono duże obowiązki na nauczyciela.

★

Podsumowując należy stwierdzić, że książka Kozakiewicza — napisana żywym i lekkim stylem stanowi pasjonującą lekturę. Lekturę rzeczywistie skłaniającą do myślenia, zmuszającą do zastanowienia się nad trudnym problemem wychowania. I aczkolwiek drażni niezbyt przemyślanym i luźnym zestawieniem zagadnień, to jednak ze wszelkim miar zasługującą na przeczytanie przez każdego nauczyciela i wychowawcę.

JANUSZ GAJDA
*) Mikołaj Kozakiewicz: Niezbędne lekczyki wychowania. Nasza Księgarnia, Warszawa 1964, stron 288, nb 4.

„bliżej książki współczesnej”

KONKURS CZYTELNICZY „GŁOSU PRACY”

„Głos Pracy” przy poparciu CRZZ oraz Ministerstwa Kultury i Sztuki ogłosił konkurs-plebiscyt pod hasłem „Bliżej książki współczesnej”. Celem konkursu jest upowszechnienie czytelnictwa współczesnej literatury polskiej oraz książek popularnonaukowych i społeczno-politycznych wśród ludzi pracy, a zwłaszcza w środowiskach robotniczych.

W konkursie-plebiscytcie może wziąć udział każdy, kto przeczyta kilka książek współczesnych autorów polskich wydanych lub wznowionych w 1964 r. i wypełni specjalny kupon konkursowy. Kupon ten będzie drukowane w „Głosie Pracy”. Uczestnik konkursu powinien wpisać na kuponie dwie książki, które uznał za najlepsze spośród przeczytanych zarówno w kategoriach książek beletrystycznych, jak też popularnonaukowych i społeczno-politycznych. Wypełniony kupon należy nadesłać do 1 kwietnia 1965 r. pod adresem redakcji „Głosu Pracy”, Warszawa, ul. Smolna 12, dopisując na kopercie: „Konkurs-plebiscyt”. Uczestnicy konkursu mogą krótko uzasadnić wybór zgłoszonych książek.

„Głos Pracy”, pragnąc ułatwić uczestnikom konkursu spełnienie jego warunków, systematycznie zamieszcza informacje o najbardziej wartościowych pozycjach współczesnych autorów polskich, wydanych w 1964 r.

Oprócz czytelników książek, udział w konkursie mogą wziąć zespoły bibliotek, domów kultury, klubów i świetlic, mło-

dziewcze zespoły zainteresowań, ogniwa organizacji społecznych. Ich udział polega na szerokiej popularyzacji konkursu, pomocy czytelnikom w wyborze lektury książkowej, zbieraniu wypełnionych kuponów czytelników i łącznym przesyłaniu ich pod adresem redakcji.

Dla uczestników „konkursu-plebiscytu” przewidziane są wartościowe nagrody, ufundowane przez CRZZ, Ministerstwo Kultury i Sztuki oraz „Głos Pracy”.

LISTA NAGRÓD

- 1) 60 nagród indywidualnych po 1000 zł każda. Będą one rozlosowane wśród uczestników konkursu, którzy nadesłali wypełnione kupony indywidualnie bądź zbiorowo (za pośrednictwem bibliotek lub innych placówek k.o.).
- 2) 10 wycieczek zagranicznych — dla bibliotekarzy, którzy uzyskają najlepsze wyniki w propagowaniu konkursu i zdobędą nań najwięcej odpowiedzi.
- 3) 30 nagród pieniężnych po 2000 zł każda — dla bibliotekarzy, którzy zajmą następne miejsca pod względem dobrych rezultatów tej działalności.
- 4) Nagroda rzeczowa w postaci sprzętu bibliotecznego — dla publicznej biblioteki wojewódzkiej, która osiągnie najlepsze wyniki w propagowaniu konkursu.
- 5) 18 nagród rzeczowych (wypożyczenie) — dla wyróżniających się w tej akcji bibliotek powiatowych, miejskich i związkowych.

KUPON KONKURSOWY „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”

UPOWAŻNIAJĄCY DO UDZIAŁU W KONKURSIE-PLEBISCYCIE „GŁOSU PRACY”

„Bliżej książki współczesnej”

1. Wymień dwie książki polskich autorów współczesnych, wydane w 1964 roku, które uważasz za najciekawsze i najbardziej wartościowe. Książki należy wybrać z literatury pięknej (powieści, nowela, opowiadanie), popularnonaukowej i społeczno-politycznej (w tym wspomnienia, pamiętniki, reportaże).
2. Jeśli chcesz, uzasadnij krótko swój wybór.
3. Podkreśl, skąd bierzesz książki do czytania: z biblioteki publicznej, z biblioteki zakładowej, z wypożyczalni w domu kultury lub klubie, z prywatnej wypożyczalni prywatnej, od znajomych, z własnego zakupu w księgarni lub u kolejarza.
4. Imię i nazwisko
5. Adres
6. Zawód
7. Wypełnij ten kupon, wytnij i przekaż do 31 marca 1965 r. pod adresem: „Głos Pracy”, Warszawa, ul. Smolna 12, dopisując na kopercie: „Konkurs-plebiscyt”.

skłócenie z życiem

Je Hamiltonowi rację co do jego wywo-
dów o „nieopłacalności” tego rodzaju roz-
wiązania trudnych sytuacji życiowych, to
absolutnie nie zgadzam się z określeniem
podkreślonym w „Perswazjach”, iż „sa-
mobójstwa są trywialne”.

Hamilton twierdzi, że u źródeł przelate-
nych statystycznie samobójstw tkwią
cierpienia drobne o racjach trywialnych.
Na dowód czego przytacza przykład
pewnej uczennicy, która odebrała sobie
życie, „bo egzamin z czegoś tam zakończył się niepowodzeniem”. Otóż to. Dorosła
w stosunku do młodzieży popełniają wciąż
jeden i ten sam błąd: jej postępowanie i
motywy oceniają z pozycji własnej do-
jrzałości. Komuż to z nas przyszyje do
głowy postawić znak równania między
otrzymaniem oceny niedostatecznej na
koniec roku szkolnego przez chłopca —
w utratę posady lub degradacją społeczną
poważnego ojca rodziny. A w intensywny
dopad doznał wewnętrznych, w kontekście
zagadnień, których ważność określają po-
szczególne okresy rozwoju człowieka, ten
znak równości życie stawia bardzo czę-
sto.

Dlatego rozpatrując zagadnienie samo-
bójstw wśród młodzieży szkolnej nie moż-
na fałszować prawdy psychologicznej,
która przede wszystkim powinna się li-
czyć w tego typu rozważaniach. Prawda
zaś składa się najczęściej z wielu istot-
nych motywów. Śledztwo nie ma ochoty
skrupulatnie ich wyszukiwać, wystarczy
mu jedna — ta ostatnia przyczyna, którą
można zamieścić w notatce prasowej.

Przestępstwo popełniane na sobie samym
jest już swoistego rodzaju wymiarem
sprawiedliwości w stosunku do siebie.
Przestępstwo popełnione na innych wy-
maga większego niż w pierwszym przy-
padku nakładu czasu i sił milicji z uwag-
gi na bezpieczeństwo i ład wśród żyją-
cych. Nie po, lecz przed samobójstwem
trzeba działać. Dlatego nie organa mili-
cyjne, lecz ci, którzy pełnią funkcje wy-
chowawcze w społeczeństwie, mają dużą
rolę do spełnienia w społecznej adapta-
cji skłócenia z życiem młodzieży. Aby
przedsiewziąć akcję profilaktyczną, trzeba
poznać przyczyny. Spróbujmy więc na
podstawie analizy wypadku samobójstwa
wśród młodzieży szkolnej dojść do po-
stulatów wychowawczych.

Skoczył w 25-metrowej wieży Przemys-
ława. Lęk próbował pokonać niebieskim
szalikiem. Zawiązał sobie oczy. Witek nie
oskarża nikogo. Pisze w liście wysłanym
owego nieśczęsnego dnia do swej kole-
żanki: „Przynajmniej tego postępu, a raczej
występku mogło być wiele, ale po co o
tym pisać”.

Przynajmniej szukałam chodząc dro-
gami Witek, nie ze względu na niego.
Nikt mu już bowiem pomóc nie jest
w stanie. Ale w trosce o wszystkich jemu
podobnych — wrażliwych, subtelnych,
broniących się przed niedokonalością
życia — samouczkę i wybaczenie.
Nie wszyscy kończą samobójstwem, bo
jak pisał Witek w jednym z listów, „że-
by stehorzyć, trzeba mieć trochę odwa-
gi”, ale wielu z nich przynajmniej się do
przegranej jeszcze przed rozpoczęciem
gry — ery o wagę istnienia.

Pierwszy z powodów rozpaczliwego
kroku Witek to niefortunny połączenie
delikatnej konstrukcji psychicznej chłopca
z jego wyglądem fizycznym.

— Nie był ładny — mówi wychowawca. —
Wysoki, szczupły, o zapadniętych policz-
kach, wystającym, świecącym nosie. Za-
czął już łysieć. Na tym tle zrodził się u
niego kompleks brzydoty. Wszelkie nie-
powodzenia przypisywał swojemu wyglą-
dowi. Witek ładnie śpiewał. Występował
czasem jako solista na uroczystościach
szkolnych. Przyszedł nowy profesor śpie-
wu. Kwalifikował poszczególnych uc-
niów do organizującego się chóru. Witek
nie został wybrany.

— Jak to się stało — pytam. Chłopak
uśmiechnął się tak jakos i powiedział:
— Profesor najpierw na mnie spojrzął,
a dopiero potem słuchał mego głosu.

— Pani nie zauważyła — pyta młody
kiedys — że nauczyciele innym tonem
zwracają się do ładnych, miło wyglądają-
cych uczniów, a innym do brzydkich?

Witek zwracał się do wychowawcy z tych
spraw, które nurtują niejednego chłopca
czy dziewczynę nie obdarowanych wzglę-
dami Afrodyty. W swych sądach miał
wiele racji. Brak urody przykrył, nie-
zasłużonymi konsekwencjami obarczył
człowieka od najmłodszych lat. Gdy-
w pieszczoty dały się ująć w lizbach, bi-
lans ich wypadłby na zdecydowaną nie-
określonych dzieł rzyżych, plegawych, o od-
stających uszach i nieforemnych gło-
wach. Dotyczy to nie tylko wychowania
w rodzinie. Podobnie bywa i w szkole.

Nauczycieli obowiązuje obiektywizm

dziecka zaważył na naszej decyzji. Do-
skonałe natomiast wyczuwają to uczni-
owie.

— W naszej klasie jednym uczniom to
się mówi po imieniu, a innym po na-
zwisku — opowiadają mi dzieci.

Jakoś odpowiedzi Witka uzależniona
była często od tego, czy profesor wyzwa-
jał go do tablicy powiedział: Witek czy
wezwał go po nazwisku. Przesada — po-
wie ktoś słuchając moich wywodów —
dzieci brzydkie też są lubiane, też uzy-
skują dobre wyniki w pracy. Naturalnie,
ale wtedy jeśli potrafią zdobyć się na
większy od innych wysiłek i zrekompen-
sować braki swego wyglądu walorami in-
nej natury.

Witek chwycił się różnych rzeczy, aby
zwrócić na siebie przyszaną uwagę ko-
legów i profesorów. Jeszcze będąc w kl.

Jedyna okazja, na którą zezwalała do-
rosła — aby spojrzeć z bliska w oczy
dziewczynie — została zaprzeczona.
Wreszcie spotkał Hela. Zakochał się w
niej, jak twierdzą niektórzy, dlatego, że
była kulawa. Wychowawca opowiadał mu
przecież kiedys, że w Sz. jest para glu-
choniemych. „Wiesz, przez całe życie nie
przemówili do siebie słowa i kochają się,
i są szczęśliwi”. Hela potrafiła pokonać
swe kalectwo. Ścieła pod meksu włosy,
złożyła spódnice kryjąc ortopedyczny but
i została przyjęta do Wojewódzkiej Hur-
towni Wyrobów Przemysłu Chemicznego
w charakterze gońca. Brak refleksyjnego
stosunku do życia obronił ją przed kom-
pleksami.

Witold pisał do niej: „Nie śmiej się,
jak napiszę, że ty jesteś pierwszą dzie-
wczynką, z którą byłem w kinie i którą

czora, gdzie nauczyciele z konieczności
mają dwa etaty — nie ma czasu na po-
znawanie uczniów.

Dyrektor, mówiąc o trudnych warun-
kach pracy szkoły, powiedział: „Mimo to
w sprawie Witek zrobiliśmy dużo. Nigdy
tylko człowiek nie może być pewien, czy
wszystko...”.

Chyba nie wszystko. Główny błąd szko-
ły (nie wina — wina musi być świadom-
ca) leży — moim zdaniem — w niedo-
cenianiu przez nauczycieli sądów i pro-
pozycji wychowawcy. Jeśli samemu nie
ma się możliwości, chociaż powinno, po-
znać dobrze ucznia, należy liczyć się ze
zdaniem tych, którzy stoją najbliżej nie-
go. W protokole rady pedagogicznej z
dnia 24 czerwca 1963 roku czytamy:

„Witold otrzymał oceny niedostateczne
z biologii, fizyki i PW. Nie otrzymał pro-



VII napisał wierszem wypracowanie o
„Panu Tadeuszu”. Naraził się na śmiech
kolegów. Wziął się za fotografię. Próbo-
wał robić artystyczne zdjęcia. Wysłał kil-
ka do redakcji. Nie wykorzystali. Zajął
się sportem. Już miał wyniki. Tylko, że
kiedy grał w piłkę, jego jasne, niezwykle
miękkie włosy zlepił pot. Wyglądał
wówczas gorzej niż zwykle. Przesłał brać
udział w meczach. Malował. Podobno
miał zdolności. Nikt się tym nie zainte-
resował. Rzucił pedale. Brak wiary w
siebie, wiary, której nikt nie podtrzymał,
eliminował wytrzymałość niezbędną do
osiągania celów.

Następny powód samobójstwa Witek —
to dom. Rodzice, mieszkający w Szczeci-
nie, jedynego swoje dziecko oddali na wy-
chowanie ciotkom i babci. Dorastający
chłopiec mógł mieć o to uzasadniony żal.
Ciotki kochały Witek. Czterdziestokil-
kuletnie, pobożne panny daryły go mi-
łością, której wyraz w ich pojeciu, był
dowodem najwyższej, uświęconej trady-
cji, formy wychowania. Wyraz ten obie-
dował dwie dziedziny: troskę o warunki
materiałne i czystość duszy chłopca.

Opowiadał jedną z ciotek:
— Mówię mu, nie zadawaj się z kole-
gami, oni ci zepsują (pani wie, jaka to
dzisiaj młodzież), on był inny, mówił
mu: „ciotko ci nie opuści, Wituniu”.
Zawsze się zgadzał: „jak ciotku” —
nigdy się nie sprzeciwiał. Taka jedna
dziewczyna Hela raz tu pod okno do nie-
go przyszła — niby po książkę — zabro-
niam jej spotykać się z Witekim. Wy-
krzyczałam ją. On miał naukę, nie dzie-
wczynę. Bo on był zdolny, prosił pani, on
miał talent. Ja zaraz pani pokażę moją
najdroższą relikwie po nim. Znalazłam
to kiedys u niego w kieszeni. Bardzo pa-
ni proszę, niech pani to przeczyta głoś-
no.

Wziłam do ręki maleńkie kartki wy-
pełnione strofami wierszy — „Perły
wspomnień”

Szary zmierzch
Opadł na miasto
Ulica w deszczu moknie
I smutno w taki wieczór
Mienią się światła w oknie
Jakże tak chodźcie samemu
Smutno jest chodźcie i źle.

naprawdę cenę jako koleżankę”. Zaczynał
listy: „Szanowna Hela”, kończył:
„Z poważaniem — Witek”. Obok „cha-
ty”, „szkła” i „babek” istnieją młodzie,
dla których serdecznym wydarzeniem sta-
je się pójście z dziewczyną do kina, któ-
ry nie umieją zautytuować listu do uko-
chanej ani zdobyć się na odwagę pierw-
szego pocałunku. Dorosli nawet w sto-
sunku do takiej młodzieży bywają po-
dejrzliwi i karnodziejcy.

Prezycja ciotek do Hell ostudziła jej
i tak niezbyt gorącą sympatię do Witek.
Nawrót wzmożonego jeszcze jednym nie-
powodzeniem pesymizmu pogłębia jego
kompleks brzydoty. Pisze wówczas:
„Chcesz, możemy się nie znać, myśle, że
potrafię sam siebie przekonać, iż wszyst-
ko przepadło, bo tak być musiało”. Do
niepowodzeń w miłości dołączają się nie-
powodzenia szkolne. Jeden z lepszych
uczniów w szkole podstawowej załamuje
się zupełnie w liceum. Nie ma przyjaciół
wśród kolegów, nie należy bowiem do
rządu tzw. równych chłopaków. Profes-
sorowie wykładają, odpytują i stawiają
stopnie. Lubią odpowiedzieć śmiało, pewnie,
zdecydowanie. Nie filozofować — uczyć
się. Trzeba do tego dużej dozy woli, trze-
ba wiary w swe możliwości, trzeba czy-
josiś przyjaznego słowa: „spróbuj”.

— Ile razy grał ze mną po południu
w koszykówkę, tyle razy byłem pewien,
że lekcje na drugi dzień odrobi dobrze,
że odpowie dobrze — mówi wychowawca
Witek. Przyszedł mu dwóch kolegów,
żeby razem pracowali. Twierdził, że Wit-
ek często umiał materiał „na medal”, a
wywołany na lekcji mówił: nie jestem
przygotowany. Zrażał go gest, ton głosu,
spojrzenie profesora.

S. Gerstman pisze, że w takich przy-
padkach u młodzieży o wzmożonej po-
budliwości emocjonalnej „blache, mało
znaczące zdarzenia powodują pojawienie
się przeczucia o większej sile natężenia,
aniżeli zasługuje na to wartość wywołują-
jącej je sytuacji. Trwają one dłużej, zbyt
długo w stosunku do obiektywnego zna-
czenia ich źródeł”.

U Witek nie tylko trwały długo, ale
pogłębiały się z lekcji na lekcje. Unika-
jąc niektórych nie lubianych profesorów,
opuszczał dużo godzin.

W 1958 roku zarządk koła przy pomocy
ZG ZNP zorganizował kurs, na którym
radzono nad nurtującymi szkolnictwem i
społeczeństwem problemami, szukano spo-
sobów ich rozwiązania. Na kurs zgłosiło
się tak dużo uczestników, że trzeba było
zorganizować w czasie tych samych wak-
acji dwa równoległe kursy o tej samej
tematyce. Interesujące było też to, że ci
doświadczeni pedagodzy, o dużym sta-
żu pracy, posiadający wyższe studia,
postanowili pogłębiać swą wiedzę i jed-
nocześnie zdobywać stopnie naukowe.

W wyniku tego w 1959 roku został zo-
rganizowany kurs w celu przygotowania
do studiów eksternistycznych II stopnia
na Wydziale Pedagogicznym. Spośród ko-
legów, którzy rozpoczęli studia w 1959
roku, zaledwie kilkoro nie ukończyło
jeszcze nauki, a to przeważnie wskutek
przypadków losowych, ale są i tacy kole-
dzy, którzy zdają lub zdali egzaminy do-
ktorckie.

W 1961 roku na zebraniu Centralnego
Koła Absolwentów Instytutów Pedago-
gicznych ZNP postanowiono opiekować się
chorymi, którzy z różnych stron Polski
zostają skierowani do szpitali w Warsza-
wie, są daleko od rodziny, potrzebują po-
mocy. Zdarzały się przypadki, że tę po-
moc otrzymali nie tylko członkowie koła.

Przy każdym okręgu powinna powstać
choć niewielka komórka mająca za zadanie
opiekę w szpitalach wojewódzkich
szczególnie nad tymi, którzy kierowali się
z różnych powiatów i których rzadko kto
odwiedza lub nie odwiedza wcale. Taka
opieka naszej organizacji związkowej
nad chorymi byłaby dowodem, że jeste-
my jedną wielką rodziną.

Zarząd koła nie zapominał również i o

MARIA ŁOPATKOWA

chorych leżących w domu, nawet poza
Warszawą, dawał dowód pamięci choćby
tylko serdecznym listem.

W 1964 roku na zebraniu Zarządu Cen-
tralnego Koła Absolwentów Instytutów
Pedagogicznych ZNP powstał zamiar opar-
owania monografii: Postępowe elementy
w działalności Instytutów Pedagogicznych
ZNP. W związku z tym w sierpniu bieżą-
cego roku odbyło się w Bronowicach se-
minarium naukowe, które utrwalilo w
nas przekonanie, że można uratować od
zapomnienia to wszystko, co godne jest
przekazania obecnemu szkolnictwu.

„Zorganizowanie Instytutów Pedagogicz-
nych ZNP — to jedna z form protestu
przeciwko bakałarskiemu kształceniu na-
uczycieli, a także jedna z form walki o
właściwą pozycję nauczycieli” — powie-
dzieć prof. Tadeusz Pasierbski, Z perspek-
tywy czasu tym bardziej widzimy, że
była to piękna forma protestu i walki.

Wspomniałem seminarium naukowe po-
zwoliło na ocenienie naszych sił, możli-
wości, jednocześnie pokazało trudności i
niełatwą drogę, prowadzącą do celu.
Jednak zapal kolegów, gorliwość w pra-
cy, ciepła, koleżeńska atmosfera pozwa-
lają wierzyć, że cel osiągniemy, uzupełni-
my historię naszego Związku ważną po-
zycją w jego postępowej działalności.
Pragniemy jednak, aby ta monografia
była jak najbardziej wyczerpująco opar-
owana, dlatego zapraszamy do współpra-
cy naszych profesorów, członków ZG ZNP,
a także wszystkich chętnych kolegów.

WŁADYSŁAW GANKO
Prezes Centralnego Koła
Absolwentów
Instytutów Pedagogicznych ZNP

„Żołnierze wielkiej sprawy”

Konkurs jest już zakończony. Zarówno do naszej redakcji, jak i do redakcji „Błękitnej Szafki”, „Na wirażu”, „Poznaj swój kraj”, „Stolicy”, „WTK”, „Za wolność i lud”, „Żołnierza Polskiego” oraz Rady Ochrony Pomników Walki i Męczeństwa napłynęły dziesiątki prac. Od uczniów szkół podstawowych i od studentów. Jednak przede wszystkim — od młodzieży z liceów i techników. Prac o walkach partyzanckich i prześladowaniach hitlerowskich, o konspiracyjnym nauczaniu i tragicznym wrznięciu, o akcjach sabotażowych Polaków i miejscach masowych egzekucji. Nadesłano także zdjęcia dokumentalne i fotokopie cennych dokumentów, rysunki i prace literackie, plakaty i zbiory piosenek okupacyjnych.

Uczestniczyłam w pracach jury konkursu. W trakcie lektury i oglądania tych bardzo swobodnych „dzieł” uczniowskich nasunęło mi się szereg refleksji i ocen. Zgodnie z regulaminem — na konkursy mogły napływać zarówno prace poświęcone sylwetkom partyzantów i walkom Polaków z hitlerowskim okupantem, jak i prace wykazujące wiedzę młodzieży o latach 1939—1945, zdobytą w szkole oraz na podstawie lektury, filmów, wystaw i innych źródeł.

Celem konkursu „Żołnierze Wielkiej Sprawy” (który stanowił w jakimś sensie kontynuację konkursu „Niech pamięć o nich nie zaginie”) było bowiem zainteresowanie — jak największą liczbą uczniów szkół średnich i podstawowych naszą najnowszą historią, zwrócenie uwagi pokolenia urodzonego już w Polsce Ludowej na przełomowe lata 1939—1945.

Czy udało się to osiągnąć? Wydaje mi się, że na pytanie to można dać odpowiedź twierdzącą. W pracach obrazujących wiedzę młodzieży o tamtych latach — widać bowiem bardzo wyraźnie, że przed przedstawieniem do pisania młodzieży zapoznała się z wieloma opracowaniami i materiałami źródłowymi. Ze przeczytała sporo wspomnień, pamiętników oraz książek naukowych i popularnonaukowych, mówiących o napaści Niemiec na Polskę i okresie okupacji.

Prace z cyklu „Moja wiedza o latach 1939—1945” poświęcone są najczęściej walkom w 1939 r. i powstaniom warszawskiemu. To prawda, że właśnie na te tematy mamy najwięcej różnych publikacji. Wydaje mi się jednak, że fakt ten tłumaczy tylko częściowo zainteresowanie młodzieży tymi zagadnieniami. Prace na ten temat są również wyrazem poszukiwania

przez młode pokolenie samodzielnej odpowiedzi na pytania, które je szczególnie interesują: dlaczego w 1939 roku doszło do drugiego ataku Polaków i kto właściwie ponosi odpowiedzialność za dramatyczny sierpień 1944 roku?

Dla mnie szczególnie cenne i interesujące były właśnie te prace, w których wyrażał się własny, bardzo często emocjonalny, stosunek autora do bohaterów czynów Polaków i barbarzyństwa hitlerowców. A prac takich — wbrew temu, co się dość powszechnie mówi dziś i pisze o braku głębszych wzruszeń u naszej młodzieży — było stosunkowo dużo. Szczególną uwagę budzą prace opisujące uczucia i wrażenia, jakie wywarła na autorze książka, wystawa czy też film mówiący o tamtych latach. Ukazują one bowiem głębokie doznania młodzieży na nieludzką poczynanie hitlerowskich „nadludzi”.

Materiały te są bardzo interesujące dla pedagoga i psychologa, dla historyków szczególną wartość mają prace o charakterze dokumentalnym. Miłym zaskoczeniem dla organizatorów był fakt, że prac takich napłynęło bardzo dużo.

Sporo opracowań wydobywa na światło dzienne nieznane, a ważne fakty i zdarze-

nia z lat wojny i okupacji. Wiele prac zawiera cenne informacje o ruchu oporu na poszczególnych terenach oraz o przygotowaniach walk partyzanckich. Są więc opracowania o konspiracyjnym ruchu ludowym na terenie powiatu brzezińskiego, o walkach partyzanckich w okolicach Olesznej i Tomaszowa Mazowieckiego, o represjach Niemców w Radomsku...

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że poważna liczba prac ma charakter wybitnie osobisty. Młodzież sięga w nich do wspomnień najbliższych: ojców, matek, dziadków. Ich słowami opowiada o kosztach tamtych dni, o zbiorowych egzekucjach, o pobycie w obozie, rewizjach w domach rodzinnych, udziale najbliższych w walkach wrzesniowych i potyczkach partyzanckich, epizodach świadczących o męstwie i bohaterstwie Polaków.

Zbierając materiał do prac konkursowych, młodzież przeprowadzała także liczne wywiady z byłymi partyzantami, poznawała miejsca walk i masowych egzekucji, szukała zdjęć i dokumentów z tamtych lat. Sporó opracowań zawiera właśnie takie zdjęcia i fotokopie dokumentów. Niektóre z nich stanowią dla historyków niezwykle cenną wartość.

Można bez żadnej przesady stwierdzić, że konkurs zbliżył poważnie młodzież do bohaterów ruchu oporu. Chłopcy i dziewczęta nawiązali z nimi bezpośredni kontakt (tak np. młodzież gdańska nawiązała kontakt z jednym z obrońców Westerplatte — Władysławem Deikiem. Słowo „partyzant” nabrało więc dla niej głębszej i bogatszej treści. Na tym właśnie polega najistotniejsza wartość konkursu.

Jakkolwiek na konkurs napłynęło sporo prac indywidualnych, to jednak najczęściej materiały podpisane były kilkoma czy nawet kilkunastoma nazwiskami. Na liście nagrodzonych znajduje się właśnie bardzo dużo prac zespołowych. Laureatami są kółka historyczne, kółka polonistyczne, szkolne koła krajoznawczo-turystyczne itp.

Reasumując — należy stwierdzić, że konkurs odegrał poważną rolę wychowawczą. Umożliwił młodzieży poznanie przełomowych chwil narodzin Polski Ludowej, nauczył samodzielnie pracy badawczej oraz wiązania poszczególnych faktów i zdarzeń w integralną całość, zmusił do refleksji nad wojną, faszyzmem i bohaterstwem. Stanowił on także doskona-

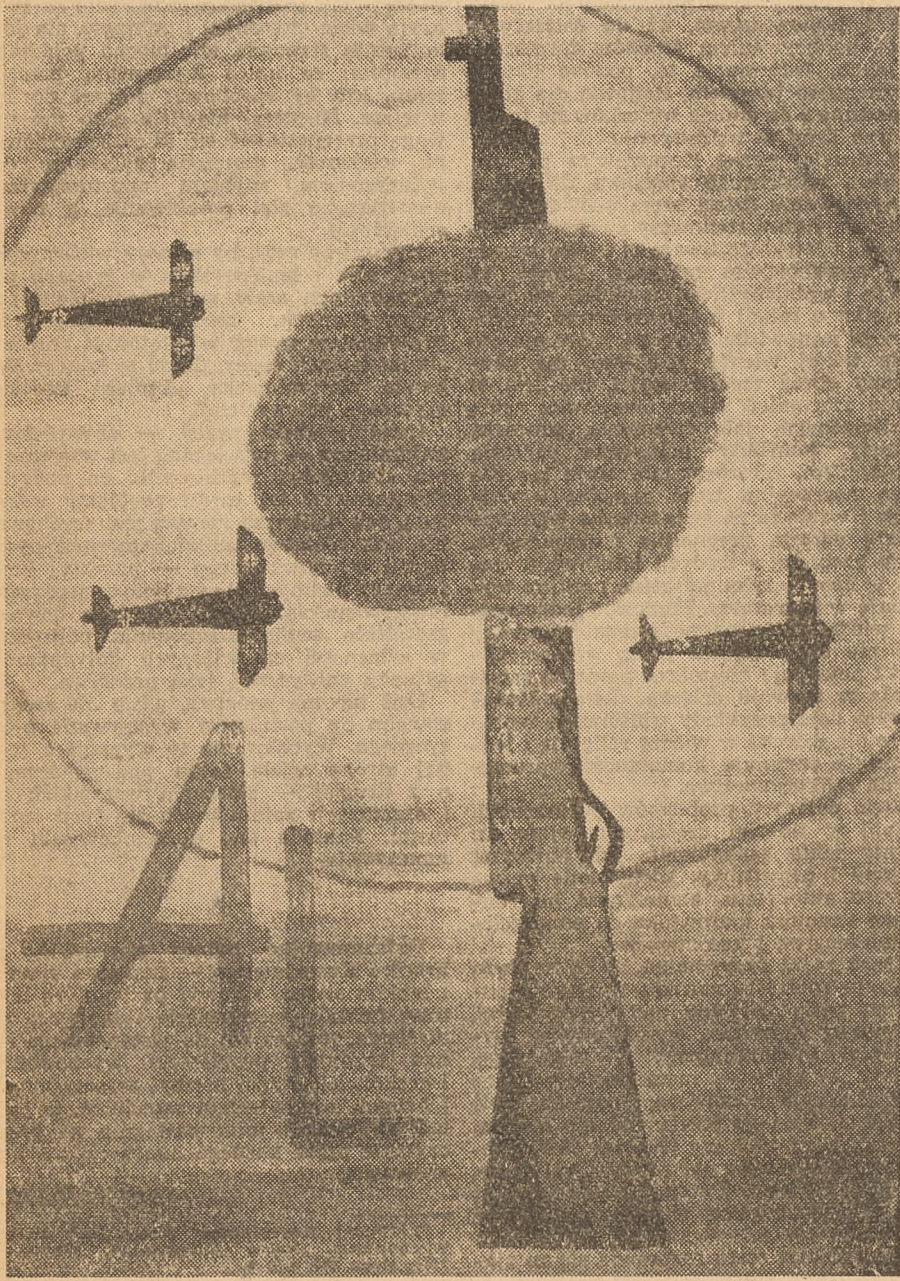
łą okazję do budzenia i kultywowania uczuć patriotycznych, do pogłębiania wiedzy o najbliższej okolicy i środowisku, o jego bohaterstwach i tradycjach.

Dokonanie w krótkim artykule pełnej oceny konkursu jest niemożliwe. Poniżej publikujemy fragmenty trzech nagrodzonych prac. Sądzimy, że ukaza one lepiej niż komentarz dziennikarza dorobek konkursu.

Każda z drukowanych prac zasługuje na uwagę z innego względu. „Stuthof” — oprócz bogatej informacji o hitlerowskim obozie — ukazuje emocjonalny stosunek autora do opisywanych zdarzeń, praca „Walki nad Bzurą”, której autorka opiera się na relacjach ojca — ujawnia interesującą i nieznany epizod bitwy nad Bzurą we wrześniu 1939 roku, a „Konspiracyjna matura” — z jednej strony wskazuje na zainteresowanie młodzieży tajnym nauczaniem, z drugiej zaś — pokazuje dorobek samodzielnych poszukiwań uczniów należących do kółka historycznego. Fragmenty te będą na pewno interesującą lekturą dla wszystkich nauczycieli.

HENRYKA WITALEWSKA

WALKI NAD BZURĄ



Plakat nadesłany na konkurs

Było to o świcie 18 września 1939 roku. Zatrzymaliśmy się na krótki wypoczynek na lewym brzegu Bzury. Samoloty niemieckie wypatrywały nas, gdyż teren był odkryty i artyleria nieprzyjacielska zaczęła nas ostrzeliwać: jedna od strony Płocka, dwie — od strony Kutna i Sochaczewa.

Właśnie wtedy przybył do nas sierżant z polskiej armii lądowej z przetrzezoną szycją. Prosił nas gorąco: „Panowie, na miły Bóg, pomóżcie, z drugiej strony Bzury idzie nasze natarcie, Niemcy nas rozbili, środek frontu w krótkim czasie będzie zepchnięty do rzeczki. Musimy za wszelką cenę wytrzymać, aż do momentu zorganizowania nowych sił (z robotników) i przerwania pierścienia”.

Moment był poważny, każda chwila na wagę złota i setek istnień ludzkich. To też, mimo iż zdania były podzielone, nie jeden odradzał uderzenia i wzięcia udziału w walce, zdecydowaliśmy: „Idziemy”. Złustrowawszy wyraz twarzy moich marynarzy, nabrałem pewności, że pomimo wielkiego wyczerpania z nocy forsownych nocnych marszów, „opędzania się” od

bojących ataków dywersji niemieckiej i co najważniejsze — wskutek kilkudniowej głodówki, bo od wyjścia z Zychlina nie w ustach nie mieliśmy — nie zawiodą i śmiało pójdą w bój. Wydałem więc rozkaz:

„Grupkami wpław przez Bzurę, na wprost nas, punkt zborny po drugiej stronie pod określoną w terenie chatą”.

Rzuciliśmy się naprzód — wraz ze Stanisławem Marciszem otwieraliśmy „pochód”. Artyleria niemiecka zaczęła nas silnie ostrzeliwać.

Gdy padła komenda: „Naprzód, do natarcia!” — z okrzykiem: „hurra!” rzuciliśmy się wszyscy do boju. Początkowo śliśmy w nieładzie. Ale po wykonaniu pierwszych „skoków” i rozpoczęciu przez nas i Niemców strzelania — zaczęłam wyrównywać linię. Dalej parliśmy już tyralierą.

Około godziny 10 zostałem ranny w prawą nogę.

Natarcie posuwało się szybko i Niemcy nie nadążali nawet wycofywać swoich samochodów, którymi podwozili piechotę na pierwszą linię. W jednej grupie samochodowej były przeważnie po trzy lub cztery wozy i dwa motocykle. Zniszczyliśmy trzy takie grupy, paląc je do szczytności, a zabierając tylko amunicję. Niszczyli je bosman mat — Marcisz, starszy marynarz — Turek oraz mat — Kleczkowski.

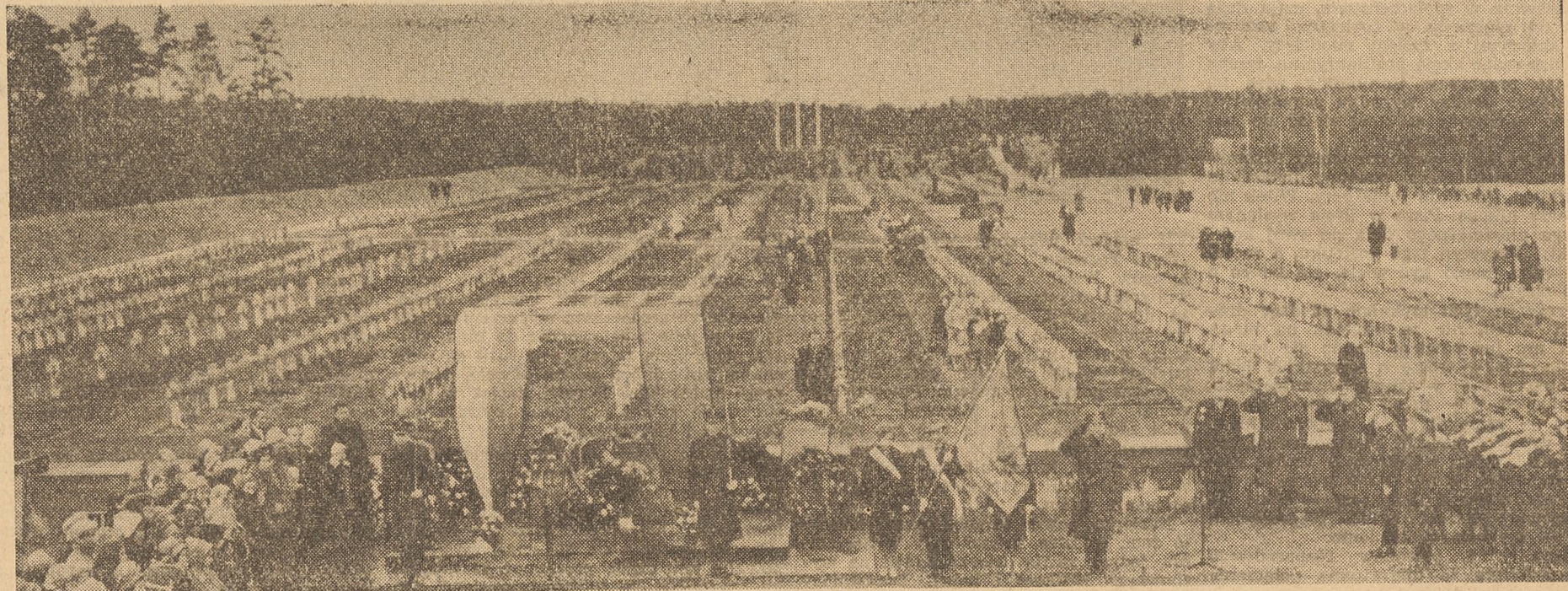
Tak poszliśmy naprzód około 5 kilometrów aż do pagórka Puszczy Kampinoskiej, za którym Niemcy mieli już ustawione małe czołgi, z których zaczęli nas ostrzeliwać. Natychmiast więc z drugiej strony pagórka zorganizowałem obronę. Ustawiając CKM-y, chciałem dać

być groźny. Wtedy rzuciłem się do ucieczki wśród gradów kul.

W pewnym momencie dostałem kulę w lewą dłoń, karabin wyleciał mi z ręki i więcej go nie podniosłem. Po drodze, gdy cofałem się — spostrzegłem jeszcze trzy czołgi niemieckie rozbite przez naszych ludzi.

(...) Po założeniu opatrunku wyskoczyłem z chaty, bo bomba czy pocisk artylerii urwał kawał dachu. Groziło zawaleniem. W nocy dotarłem do pierwszej linii. Przy świetle rannego światła odcinając nacierającego pozał mnie i gdy na jego pytanie odpowiedziałem, że mogę chodzić — rozkazał mi objąć komendę nad prawym skrzydłem.

Zanim zdążyliśmy uderzyć na czołgi — artyleria nasza (2 dział) oddała salwę, a potem ogień ciągły na czołgi niemieckie.



Żołnierze w Palmirach

Zdjęła: Cz. Górski

konspiracyjna matura

(...) Jeszcze w ubiegłym roku szkolnym rozpoczęliśmy zbieranie materiałów dotyczących tajnego nauczania na Białostocczyźnie. Bawiliśmy się nauczyciele i uczniowie z okresu okupacji są w naszych oczach „Żołnierzami Wielkiej Sprawy”.

(...) Od 1941 roku Białostocczyzna stała się aktywnym i tętniącym pracą ośrodkiem podziemnego życia oświatowego. Początkowo organizacja tajnego nauczania była samorządna. Nauczyciele lub uczniowie tworzyli tajne komplety składające się przeważnie z 5—8 osób. Zbierano się na lekcje coraz to w innych domach, nasuwających jak najmniej podejrzeń oraz posiadających zapasowe wyjścia. Stwarzano zawsze sytuację uzasadniającą obecność w domu większej grupy młodych ludzi spoza domowników (np. imieniny, urodziny itp.). Niezależnie od tego na ulicy przed domem wystawiano „czujki”, które miały zawiadomić o ewentualnym niebezpieczeństwie.

Przez pierwsze miesiące okupacji najbardziej aktywni na Białostocczyźnie nauczyciele utrzymywali kontakt z Warszawą za pośrednictwem zasłużonego pedagoga, ks. Stanisława Rauki, byłego dyrektora Gimnazjum i Liceum im. Zygmunt Augusta w Białymstoku. Został on jednak aresztowany i zamordowany w Oświęcimiu, co spowodowało zerwanie nici łączącej Białostocczyznę z podziemnymi władzami oświatowymi w Warszawie.

Dopiero w kwietniu 1942 r. przybył do Białegostoku wysłannik TON, zwany „Panem Władysławem”. Od tego momentu datuje się oficjalne podporządkowanie tajnej szkoły białostockiej jednostkom nadziedzim. Cały teren Ostlandu stanowił jeden konspiracyjny okręg szkolny i posiadał kryptonim „Puszcza”.

Sterowanie szkolnictwem Białostocczyzny z Warszawy było prawie niemożliwe

z powodu istnienia niebezpiecznej granicy między Generalną Gubernią a „Bezirk Białystok”. W tych warunkach powstała w Białymstoku Komisja Oświaty i Kultury — organizacja kierująca nauką na terenie „Puszczy”. W skład jej wchodziła: była dyrektorka Liceum im. Anny Jabłonowskiej — Maria Kolendo (przewodnicząca), zasłużony pedagog i działacz społeczny — Konstanty Kosinski (naczelnik wydziału szkół ogólnokształcących), dr Ryszard Wroczyński (obecnie profesor UW (naczelnik szkolnictwa zawodowego i oświaty pozaszkolnej) oraz S. Gaszów (naczelnik szkół podstawowych), a później — N. Motoszko.

Siedziba komisji mieściła się w domu państwa Pucielichów przy ulicy Wasilowskiej 21, gdzie mieszkała Maria Kolendo.

Organizowanie szkolnictwa było bardzo trudne. Okupant niszczył bowiem wszystkie pracownie i gabinety naukowe, a pomoce z nich zabrane gromadził przy ulicy Legionowej (obecnie Dzierżyńskiego).

Wszystkie pomoce naukowe ukrywał Henryk Ferencowicz, wybitny nauczyciel, dzięki któremu część przegranych trafiła na tajne komplety. Henryk Ferencowicz został jednak szybko wykryty przez Niemców i po 4-miesięcznym pobycie w więzieniu — rozstrzelany.

(...) W maju 1943 roku przeprowadzono w Białymstoku pierwszą tajną maturę w mieszkaniu doktorostwa Szarykowskich przy ulicy Mazowieckiej 7. Komisji egzaminacyjnej przewodniczył dr Kwapiński, a jej członkami byli: M. Kolendo, Z. Krasowski i H. Ferencowicz.

W tajnym nauczaniu wyróżniło się wielu uczniów i nauczycieli bądź jeszcze żyjących, bądź też bestialsko zamordowanych przez okupanta. Nie można zapomnieć tych dzielnych nauczycieli i uczniów: Henryka Ferencowicza, Czesława Sawickiego, Marii Kolendo, Mietka Ungera, Jurka Koradowskiego... — Wszystkich tych, którzy jako Żołnierze Wielkiej Sprawy bohatersko walczyli o każdy rozdział wiedzy...

Koło Historyczne przy Technikum Ekonomicznym w Białymstoku

W tym samym nauczaniu wyróżniło się wielu uczniów i nauczycieli bądź jeszcze żyjących, bądź też bestialsko zamordowanych przez okupanta. Nie można zapomnieć tych dzielnych nauczycieli i uczniów: Henryka Ferencowicza, Czesława Sawickiego, Marii Kolendo, Mietka Ungera, Jurka Koradowskiego... — Wszystkich tych, którzy jako Żołnierze Wielkiej Sprawy bohatersko walczyli o każdy rozdział wiedzy...

Nagrody IV: ZBIGNIEW KOZAK (Techn. Leśne w Mojej Woli) za pracę „Opowiadanie o ojcu”; BOŻENA MROCZEK (Szkola Podstawa nr 17 w Bydgoszczy) za cykl rysunków o tematyce wojennej; TERESA RADWANSKA (Lice. Pedagog. w Bydgoszczy) za pracę „Ze wspomnień z wojny”; JACEK CIESIELSKI (Techn. Budowy Okrętów w Gdańsku) za pracę „Walka w Warszawie”; TADEUSZ OGÓREK (Techn. Handlowe w Sopocie) za trzy plakaty o tematyce wojennej; MICHAŁ ZURKOWSKI (Szkola Podstawa nr 17 w Bydgoszczy) za cykl rysunków pt. „Pod sztandarami Ludowego Wojska Polskiego”.

Nagrody III: JACEK CIESIELSKI (Techn. Budowy Okrętów w Gdańsku) za pracę „Szlakiem Ludowego Wojska Polskiego”; JACEK CIESIELSKI (Techn. Budowy Okrętów w Gdańsku) za pracę „Westerplatte”; LECH DĄBOWSKI (Techn. Bud. Okrętów w Gdańsku) za pracę „Obozy koncentracyjne”; WALDEMAR PAWELEK (Techn. Bud. Okrętów w Gdańsku) za pracę „Utworzenie polskich formacji wojskowych”.

W tym samym nauczaniu wyróżniło się wielu uczniów i nauczycieli bądź jeszcze żyjących, bądź też bestialsko zamordowanych przez okupanta. Nie można zapomnieć tych dzielnych nauczycieli i uczniów: Henryka Ferencowicza, Czesława Sawickiego, Marii Kolendo, Mietka Ungera, Jurka Koradowskiego... — Wszystkich tych, którzy jako Żołnierze Wielkiej Sprawy bohatersko walczyli o każdy rozdział wiedzy...

Nagrody IV: ZBIGNIEW KOZAK (Techn. Leśne w Mojej Woli) za pracę „Opowiadanie o ojcu”; BOŻENA MROCZEK (Szkola Podstawa nr 17 w Bydgoszczy) za cykl rysunków o tematyce wojennej; TERESA RADWANSKA (Lice. Pedagog. w Bydgoszczy) za pracę „Ze wspomnień z wojny”; JACEK CIESIELSKI (Techn. Budowy Okrętów w Gdańsku) za pracę „Walka w Warszawie”; TADEUSZ OGÓREK (Techn. Handlowe w Sopocie) za trzy plakaty o tematyce wojennej; MICHAŁ ZURKOWSKI (Szkola Podstawa nr 17 w Bydgoszczy) za cykl rysunków pt. „Pod sztandarami Ludowego Wojska Polskiego”.

Nagrody III: JACEK CIESIELSKI (Techn. Budowy Okrętów w Gdańsku) za pracę „Szlakiem Ludowego Wojska Polskiego”; JACEK CIESIELSKI (Techn. Budowy Okrętów w Gdańsku) za pracę „Westerplatte”; LECH DĄBOWSKI (Techn. Bud. Okrętów w Gdańsku) za pracę „Obozy koncentracyjne”; WALDEMAR PAWELEK (Techn. Bud. Okrętów w Gdańsku) za pracę „Utworzenie polskich formacji wojskowych”.

Niemcy zaczęli cofać się, zostawiając na przedpolach olbrzymią liczbę trupów.

W pewnym momencie usłyszałem okrzyki: „Wiwat marynarze, niech żyją”. Zdziwiłem się, kto nas rozpoznał. Odpowiedział na pytanie znalazłem natychmiast: gdy rzuciliśmy się z pomocą do natarcia, starszy marynarz Łukaszewski, pomimo rozkazu zakopania bandery w lasach Starej Budy, nie zakopał jej, lecz przechował pod mundurem i w momencie uderzenia — rozwinął. Trzymając w rękach sztandar, biegł w pierwszej linii. Marynarz Łukaszewski najprawdopodobniej zginął podczas tego natarcia.

Okrzyki i wiwat podniosły nas na duchu oraz tych, którym przysyłaliśmy z pomocą. Dlatego też natarcie przybrało zawrotne tempo. Niemcy cofali się na zwiastanie karku, pozostawiając mnóstwo trupów.

Po pewnym czasie zaczęli się do mnie zgłaszać podoficerowie różnych formacji z lewego i prawego skrzydła, po rozkazach. Pierwszych dwóch odprawiłem z nicytym. Potem zacząłem jednak opierać całą linię. Rozpocząłem regularne natarcie na całym odcinku frontu.

(...) Pracę poniższą chciałbym poświęcić obozowi w Stuththof, gdzie pośród bohaterów 13 państw ginęli ludzie tylko za to, że byli Żydami, Polakami czy Rosjanami. Tego dnia, kiedy wraz z innymi kolegami zwiedzaliśmy muzeum w Stuththof, była piękna, słoneczna pogoda. Ponieważ namioty nasze były rozbite o kilka kilometrów od byłego obozu śmierci, postanowiliśmy dojść do celu pieszo.

Po kilkugodzinnej wędrówce znaleźliśmy się w pobliżu obozu. Już z daleka można było zauważyć kawałki zardzewiałego, kolczastego drutu. Jeszcze nie doszliśmy do celu, a już zaczęły się w nas kotłować najprzeróżniejsze myśli. Na naszych twarzach malowało się na przemian zaskoczenie i oburzenie (...).

Wokół nas stos butów — najrozmaitsze fasony i rozmiary. Najwięcej było butów dziecięcych. Zdawało się nam, że buty te krzyczą, płaczą. Zadawaliśmy sobie w myślach pytanie: za co dzieci? Co one zawińczyły?

(...) Idziemy dalej. Droga, która prowadzi obok komendatury, baraków policyjnych i baraku ewidencyjnego obopowej, dochodzimy do tzw. starego obozu. Granicę między częścią SS-mańską a tym obozem stanowi „Brama śmierci”. Tu następowało przywitanie więźniów. Oto jak wspominał ją twierdząc o tym: „Brama śmierci”. Tu następowało przywitanie więźniów. Oto jak wspominał ją twierdząc o tym: „Brama śmierci”. Tu następowało przywitanie więźniów. Oto jak wspominał ją twierdząc o tym: „Brama śmierci”.

ludziom wypocząć i namyślić się, co robić dalej.

W tym czasie skrzydła nasze załamały się i nieprzyjacieli zaczęli przerywać się czołgami na nasze tyły. Nie mając czym się bronić — kazaliśmy się wycofać, a sam — razem z bosmanem i starszym marynarzem Turkiem — markowaliśmy obronę, ostrzeliwując się z CKM-ów.

Gdy jednak czołgi zaszły nas od tyłu, poczyniliśmy wycofywać się: bosman-mat Marcisz w prawo, pod osłoną drzewa i dymiących chat, a ja ze st. marynarzem Turkiem — w lewo, pod stóg słomy. Gdy spostrzegliśmy, że czołgi, który nam zaśladają odwrót, zamierza przebiec przedpole w odległości około 200 metrów, zaczęliśmy go ostrzeliwać z KBK i z pocisków przeciwpancernych. Jedną z naszych kul musiała trafić w czołg, gdyż otworzyła się górna kłapa wieżyczki, a potem nastąpił wybuch. Czołg został unieruchomiony.

Nie zdążyliśmy jeszcze ochłonąć z wrażenia, gdy drugi czołg ukazał się zza stogu. Nie było czasu do namysłu, obiegłem stóg z drugiej strony i gdy znalazłem się z tyłu czołgu, wrzuciłem granat do górnej kłapy wieżyczki. I ten przestał

kle, rażąc i nas przy tym bardzo dotkliwie (...).

Artyleria nasza nie ponosi jednak za to winy, ponieważ rozkaz wydany był przed pół godziną, przez ustną sztafetę (bowiem innej łączności nie było). Bohaterska obsada artylerii spełniła jednak swoje zadanie i pomimo dużych strat zadanych nam — spowodowała popochł i zamieszanie wśród Niemców, a nam pozwoliła przedostać się — przez pierścienie — w głąb Puszczy Kampinoskiej. W czasie przerywania się przez wylot, zginał prawdopodobnie marynarz Lipiński.

Podczas dalszych walk byłem ranny pięć razy. Zostałem już bez swoich marynarzy, a miałem tylko żołnierzy różnych formacji lądowych. Ponieważ rany moje bardzo krwawiły — traciłem kilka razy przytomność. Do niewoli niemieckiej dostałem się 21 września w Puszczy Kampinoskiej, w odległości około 25 kilometrów od Modlina.

Na podstawie opowiadania ojca ZOFIA BONFIG uczennica Liceum Medycznego Pielęgniarstwa w Gdyni

STUTHTHOF

(...) Pracę poniższą chciałbym poświęcić obozowi w Stuththof, gdzie pośród bohaterów 13 państw ginęli ludzie tylko za to, że byli Żydami, Polakami czy Rosjanami. Tego dnia, kiedy wraz z innymi kolegami zwiedzaliśmy muzeum w Stuththof, była piękna, słoneczna pogoda. Ponieważ namioty nasze były rozbite o kilka kilometrów od byłego obozu śmierci, postanowiliśmy dojść do celu pieszo.

Po kilkugodzinnej wędrówce znaleźliśmy się w pobliżu obozu. Już z daleka można było zauważyć kawałki zardzewiałego, kolczastego drutu. Jeszcze nie doszliśmy do celu, a już zaczęły się w nas kotłować najprzeróżniejsze myśli. Na naszych twarzach malowało się na przemian zaskoczenie i oburzenie (...).

Wokół nas stos butów — najrozmaitsze fasony i rozmiary. Najwięcej było butów dziecięcych. Zdawało się nam, że buty te krzyczą, płaczą. Zadawaliśmy sobie w myślach pytanie: za co dzieci? Co one zawińczyły?

(...) Pracę poniższą chciałbym poświęcić obozowi w Stuththof, gdzie pośród bohaterów 13 państw ginęli ludzie tylko za to, że byli Żydami, Polakami czy Rosjanami. Tego dnia, kiedy wraz z innymi kolegami zwiedzaliśmy muzeum w Stuththof, była piękna, słoneczna pogoda. Ponieważ namioty nasze były rozbite o kilka kilometrów od byłego obozu śmierci, postanowiliśmy dojść do celu pieszo.

Po kilkugodzinnej wędrówce znaleźliśmy się w pobliżu obozu. Już z daleka można było zauważyć kawałki zardzewiałego, kolczastego drutu. Jeszcze nie doszliśmy do celu, a już zaczęły się w nas kotłować najprzeróżniejsze myśli. Na naszych twarzach malowało się na przemian zaskoczenie i oburzenie (...).

Wokół nas stos butów — najrozmaitsze fasony i rozmiary. Najwięcej było butów dziecięcych. Zdawało się nam, że buty te krzyczą, płaczą. Zadawaliśmy sobie w myślach pytanie: za co dzieci? Co one zawińczyły?

gdzie ludzi morduje się masowo, gdzie człowiek jest zaledwie numerem. Ale miała ona zadanie specjalne: służyła bowiem do wykonywania wyroków na ludziach, których śmierć chciano ukryć przed resztą obozu. Nieopodal szubienicy jeszcze jeden kopiec butów. Znowu małe bućki dziecięce, damskie obcasy (...).

Przepełniony groźbą historii tego miejsca dowiadujemy się, że istniał tu tzw. nowy obóz. Rozkazem SS-Obergruppenführera Himmlera, nadchodzą z Berlina, plany budowy lagru. Przewidują one budowę pomieszczeń dla 25 000 więźniów, rozbudowę terenów fabrycznych i budowę takich obiektów, jak baraki specjalne dla Żydów oraz obóz specjalny „Sonderlager Haudegen”. To jest właśnie „nowy obóz”.

Przez całą wojnę nieprzerwanym strumieniem nadsyłało do Stuththof transporty ludzi, najpierw z Gdyni i Wybrzeża, potem z różnych krajów Europy. Pokażmy liczbę stanowią Rosjan, Czesi, Niemcy, a następnie — Francuzi, Duńczycy, Norwegowie, Finowie, Żydzi węgierscy i Cyganie.

Według dotychczasowych badań, przeprowadzonych na podstawie zachowanych kartotek, przez obóz przeszła ponad 117-tysięczna rzesza ludzi. Przyjmując jednak końcowy rok za podstawę, kiedy to niektóre transporty były nie ewidencjonowane, można śmiało maksymalną liczbę więźniów powiększyć o kilkanaście tysięcy.

(...) To, co powyżej napisałem, to zaledwie cząstka tego, co odczułem podczas zwiedzania Stuththof. Oburzenie i zaskoczenie, jakie mnie ogarnęło podczas wędrówki po obozie i które trwa we mnie do chwili obecnej, przerodziło moje najgorsze przypuszczenia...

ZDZISŁAW POŻAŻYCKI uczeń Państwowego Liceum Technik Plastycznych w Gdyni-Orlowie

Wyniki konkursu

Rozstrzygnięcie konkursu nastąpiło 30 listopada br. Jury pod przewodnictwem prof. dra Ludwika Rajewskiego — po zapoznaniu się z nadesłanymi pracami — postanowiło przyznać:

12 nagród pierwszych (po 2000 zł)
15 nagród drugich (po 1500 zł)
20 nagród trzecich (po 1000 zł)
25 nagród czwartych (po 500 zł)

Na ogólną liczbę 72 nagród — 11 przyznano autorom prac nadesłanych do redakcji „Głosu Nauczycielskiego”. Nagrody te otrzymali: Na r.ody I: BARBARA KOŁOWSKA (studentka UJ), HALINA PAWŁOWSKA (Technikum Chemiczne w Chorzowie) i STANISŁAW LICHOSI (Technikum Mechaniczne w Gliwicach) za pracę zbiorową pt. „Olesno w okresie okupacji”; Uczennice Technikum Handlowego w Sopocie — pracujące pod kierunkiem mgr Hainy Bialeckiej — za album pt. „Władysław Delk — obroca Westerplatte”; Uczennice Tech-

od ilu lat dozwolony

W związku z dużym zainteresowaniem dotyczącym kryteriów ustalających granice wieku filmu dla dzieci, jako członkowie komisji kwalifikacyjnej, chcielibyśmy podzielić opiniami się naszymi na ten temat.

Sądzimy, że filmy należy dzielić na trzy kategorie: filmy zakazane, filmy dopuszczalne i filmy zalecane. Dla dzieci zakazane powinny być następujące filmy: nieprzystosowane do rozwoju intelektualnego dziecka, tzn. niezrozumiałe, zbyt poważne i nużące; nieprzystosowane do odporności emocjonalnej dziecka, a tym samym wywołujące niepożądane wstrząsy psychiczne przez nadmierne pobudzenie systemu nerwowego podnieceniami przekraczającymi możliwości percepcji dziecka, dzieje się tak wtedy, gdy film zawiera sceny okrutne, brutalne, np. sceny zabijania, drażliwe sceny wojenne, jak również sceny erotyczne nie mające charakteru emocjonalno-lyrycznego, a podkreślające stronę seksualną i wreszcie filmy o niewłaściwym kierunku ideowo-wychowawczym dla danego wieku dziecka.

Dla dzieci najodpowiedniejsze są filmy o dużych wartościach poznawczych, wychowawczych, ideowych i artystycznych.

Niestety, produkcja filmów w niedostatecznym stopniu uwzględnia potrzeby dzieci w wieku 9—12 lat.

Zachodzi więc pytanie, czy filmy — adresowane do widza dorosłego, które w swej treści i formie nie kryją wyżej podanych niebezpieczeństw, a które są komunikatywne oraz piękne w sensie folkloru, widowisk, barwy itp. elementów — powinny być dozwolone dla dzieci, czy też nie? My stoimy na stanowisku, że powinny. Bowiem nawet wtedy, gdy dzieci nie rozumieją niektórych spraw i głębszej polity, rozszerzają sferę poznawczą w zakresie krajoznawstwa, scen obyczajowych itp.

Filmy takie mogą budzić często kłopotliwe pytania dzieci, kłopotliwe zwłaszcza

cza dla rodziców o małej wiedzy pedagogicznej. Problem pytań dziecięcych jest zagadnieniem opracowanym dosyć dokładnie przez psychologów. Dziecko, żyjąc w konkretnym środowisku pyta bodaj o wszystko, z czym się styka. Dorosli muszą odpowiedzieć na te pytania; muszą oni jednak uwzględniać możliwości intelektualne i emocjonalne dziecka.

Warto także zaznaczyć, że do dzieci w 9—12 lat sceny ewentualnego erotyzmu o zabarwieniu lirycznym nie docierają; są więc inaczej przez nie odbierane niż przez dzieci starsze.

Na te typy ogólnych kryteriów i rozważań łatwo zauważyć, że istnieją elementy subiektywnej oceny filmów zarówno przez rodziców, jak i członków zespołu oceniającego.

Jak skomplikowaną sprawą jest kwalifikowanie filmów, świadczy m.in. poniższy przykład. Film „Kto sieje wiatr”, nad którym toczyły się długie dyskusje, nie zawiera scen mogących mieć ujemny wpływ na sferę emocjonalną dziecka oraz ma duże walory wychowawcze. Mimo to nie jest on dozwolony dla najmłodszego widza, ponieważ jego treść przekracza możliwości percepcyjne.

I odwrotnie. Film, który mógłby być zalecony dla dzieci ze względu na swą tematykę i bardzo właściwy kierunek ideowo-wychowawczy, nie powinien być dla nich zalecony ze względu na sceny okrutne, nieprzystosowane do odporności uczuciowej dziecka, np. „Wolne miasto”.

Podobnie nieodpowiedni dla dzieci jest również — naszym zdaniem — film „Karmazynowy pirat” ze względu na swą wymowę wychowawczą, mimo że sam film bardzo podoba się dzieciom. Są to tylko przykłady świadczące wobec jakich dyalematów stają członkowie komisji.

Bodźcem do podzielenia się naszymi refleksjami jest nadzieja, iż artykuł ten zainicjuje dyskusję na temat filmów dozwolonych i zakazanych dla dzieci i młodzieży.

J.K.E. NEY

Zastanawiająca jest żywotność tego gatunku. Przychodzą i przechodzą mody na filmy rewolw, psychologiczne, wojenne itp. Western zawsze opiera się sezonowości gustów i upodobań, trwa mimo niepomysłnych wróżb fałszywych proroków. Mija pięćdziesiąt lat, gdy na ekrany kin amerykańskich wszedł pierwszy film cowbojski „Napad na ekspres”. Dziś w Stanach Zjednoczonych realizuje się około 70 takich filmów rocznie. Western zawsze ma zapewnioną publiczność. Nie trzeba dodawać, że gros tej publiczności stanowi młodzież.

Spróbujmy zastanowić się, jaka przyciągająca siła tkwi w tym gatunku, jaka jest jego nośność intelektualno-moralna, jaka wreszcie — nie bójmy się tych słów — przydatność pedagogiczna.

To, że młodzież wyraźnie wyróżnia western, jest faktem niewątpliwym. Powiedzmy sobie od razu, że siłą przyciągającą nie jest tu zasadniczo ani sławny aktor, ani wybitny reżyser, ani kolor czy

FILM I SZKOŁA

Film zajmuje coraz więcej miejsca w życiu współczesnego człowieka. Rośnie zwłaszcza jego wpływ na młodzież. Dłży musimy go już uznać za poważny czynnik wychowawczy, którego roli i znaczenia nam, pedagogom, nie wolno pomijać. Warto więc, abymy spróbowali odpowiedzieć sobie na takie choćby pytania:

● kiedy i jaki film ma pozytywny wpływ na młodzież?

● jak należy wykorzystywać film w pracy wychowawczej, aby oddał nam jak największe usługi?

Publikujemy dziś pierwsze artykuły na temat: „Film i szkoła”. Do dalszej dyskusji — która jak sądzimy nie ograniczy się do odpowiedzi na postawione przez nas pytania, lecz uwzględni różne aspekty tego zagadnienia — zapraszamy wszystkich czytelników.

panorama itp. Do kina przyciągają magiczne słowa: film cowbojski. Jest to wyjątkowo rzadki przypadek czystego przyciągania gatunku. Dlaczego western? Odpowiedź jest tyle prosta, co niezwykła. Otóż stwierdzić trzeba, że poszukiwaną przez nas siłą przyciągającą westernu jest schemat i scenaria. Spróbujmy to wyjaśnić.

Stwierdzono już niejednokrotnie, że konstrukcja westernu jest w gruncie rzeczy konstrukcją baśni. Jest więc w westernie bohater pozytywny — odpowiednik baśniowego królewicza, jest bohater negatywny — w baśni zły człowiek, czarownik, smok itp. (w dawnych westernach dobry cowboy nosił kapelusz i kamizelkę wyłącznie w jasnych kolorach, zaś cowboy zły z reguły te części garderoby miał

skich jest fakt, że są to filmy problemowe. Stwierdzenie banalne, ale istotne.

Cała problemowość westernu wynika zresztą z jego struktury. I tu uderza szczególnie różnica między westernem i filmem czysto przygodowym, kostiumowym. Bohater tych ostatnich też jest dzielny, zręczny, sprytny. Bije się nieskończoną ilość razy, pokonuje karkołomne przeszkody, skacze po dachach, scho-

DLACZEGO WESTERN...?

koloru czarnego). Wspólne dla westernu i baśni jest zwycięstwo bohatera pozytywnego. Tak jak baśniowy królewicz w nagrodę za pokonanie złych mocy otrzymuje rękę piękną królewną, tak i nasz dobry cowboy za swą dzielną postawę zdobywa „po drodze” serce ślicznej dziewczyny (kiedyś znowu tylko o włosach koloru blond). W nieco inny sposób, bardziej prawdopodobny ukazuje western walkę Dobra i Zła.

Młodzież zapelniająca sale kinowe nie tak dawno znowu odłożyła baśnie na najbardziej zakurzoną półkę. Choć na pewno nie pamięta wszystkich tytułów i przygód baśniowych bohaterów, w jej psychice mocno utrwalił się powtarzający się schemat (który jest zresztą również schematem tzw. powieści młodzieżowych). Innymi słowy: wyrosła już z fantastycznej scenarii baśni, ale nie wyrosła jeszcze z jej schematu.

Oglądając film cowbojski i młodzież czują się „u siebie”. Western nie przerasta nie tyle doświadczenia młodocianych widzów, ile ich nośności psychicznej. Typowy zaś dla wieku młodzieżowego głód autentyczności i egzotyki w sposób idealny zaspokaja scenaria westernu. Tu wszystko dzieje się naprawdę i jednocześnie wszystko jest tak niezwykle i egzotyczne.

Te więc dwie cechy: schemat i scenaria stanowią o powodzeniu gatunku u młodych widzów. Sprawa jednak na tym się nie kończy. Twierdząc z całym przekonaniem, że ten gatunek filmowy stanowiłby poważny oręż wychowawczy. Właśnie dzięki temu, co określono jako ewolucję westernu, a co skłoniło nawet niektórych teoretyków do zmiany nazwy. O tych nowych westernach mówi się jako o „nadwesternach” lub „antwesternach”. Wielką siłą najnowszych filmów cowboj-

dzi po rynnach, wydostaje się z najbardziej usidających pułapek.

Filmy te, by wymienić przykładowo: „Serce i szpadek”, „Garbusa”, „Kawalera Króla Jegomości” — prawie zawsze z Jean Marais w roli głównej — mimo całej swej przygodowości, mają zupełnie inną konwencję i poetykę. Zasadnicza różnica między westernem a filmem przygodowym tkwi właśnie w konstrukcji.

W filmie przygodowym jeden motyw pociąga za sobą drugi, jeden wątek — następny, powstaje swoisty łańcuch faktów i zdarzeń. Taki film mógłby się właściwie nigdy nie kończyć. Zawsze można by wymyślić nowego wroga, nowy konflikt, nowe potyczki. Tymczasem podstawową cechą konstrukcyjną westernu jest koncentracja i zwartość. Jeden fakt i czyn, jeden wróg, konflikt i cel. Osiągnięcie tego celu jest właśnie rozwiązaniem filmu. Nawet w najdłuższych westernach cały wysiłek realizatorów skupia się na stopniowym, coraz to bardziej napiętym i zageszczonym ukazywaniu podstawowego antagonizmu, co w ostatecznej konsekwencji prowadzi do rozstrzygnięcia pojedynku, który jest triumfem bohatera, często nie pozbawionym gorzkości, bo przecież gorzkie jest każde zwycięstwo. Lekkość i kalejdoskopowość filmu przygodowego wprowadza do walk i zwycięstw bohatera tego filmu raczej element igraszki niż poważnej gry. Tu właśnie tkwi cały prymitywizm i jałowość tych filmów. Tu właśnie, w owej nieustraszonej ferii pojedynków i potyczek szukać należy wszystkich jego ograniczeń.

Inaczej w westernie, szczególnie zaś w najnowszych i najlepszych westernach, a końcu tylko te docierają do Polski. Nośnikiem problemu w westernie jest jego bohater. Wyróżnić zaś można dwa

zespoły zagadnień poruszanych najczęściej przez współczesny western: nonkonformizm i wierność samemu sobie.

Czy trzeba dodawać, że właśnie sprawy nonkonformizmu i wierności samemu sobie szczególnie fascynują młodzież starszą? Można tylko poważnie zapytać: czy ta młodzież, oglądając western, bardziej pasjonuje się tą właśnie problematyką czy całą zewnętrzną scenarią, z której —

jak sądzę — już powoli wyrasta, tak jak wcześniej wyrósł z fantastycznej scenarii baśni? I gdyby nawet paść miała odpowiedź na korzyść scenarii, pozostaje sprawą otwartą obecność tej problematyki w tych filmach i możliwości jej pedagogicznego wykorzystania.

W obecności problemu w westernie, problemu porwijającego, tkwi cała jego istota, cała przewaga nad pustym filmem czysto przygodowym. I właśnie w problemie szukać należy, jego walorów wychowawczych. Zwróćmy uwagę, że przydomek, jak nadano najbardziej sławnemu aktorowi westernu — G. Cooperowi, brzmiał po prostu „chłopiec”. Bo właśnie bohater westernu, niezależnie od wieku, jest uosobieniem „wiecznej chłopięcości”, ale nie ze względu na wygląd fizyczny — wszak bohaterami tych filmów są niejednokrotnie ludzie dojrzały — tylko poprzez swoją problematykę moralną, której jest nosicielem. Bohater przezwyciężający ilość westernów jest bowiem niezwykle trafną i atrakcyjną personifikacją problemów i tęsknot wieku młodzieżowego.

I tutaj również sprzyja temu schemat gatunku. Jest w westernie sprawa przjęta, że walczący w imię słusznej sprawy szeryf czy inny obrońca sprawiedliwości jest samotny. Wszystko jest przeciw niemu: bezkarnie grasujący w okolicy przestępcy czy cała banda, sterrozyowane miasteczko itd. Pozornie nie mu nie sprzyja. Na szaleńca rzuca nie tylko sprawność własnych rąk, ale przede wszystkim siłę swego charakteru i niezłomną wolę walki ze złem. Wybór i decyzja wpływają u niego właśnie z potrzeby wierności samemu sobie, wierności zasadom moralnym (nawet bliżej nieuściadłym). To decyduje heroizma i arcyludzka. To materiał do pedagogicznej dyskusji.

HENRYK DEPTA

XX pomyśl poszukaj odpowiedz

CZY WIESZ...

1 Jak wielkie straty poniosła Polska w czasie drugiej wojny światowej?
10% ogólnej wartości przedwojennego majątku narodowego
24% ogólnej wartości przedwojennego majątku narodowego
88% ogólnej wartości przedwojennego majątku narodowego
49% ogólnej wartości przedwojennego majątku narodowego

2 W końcu 1963 roku kraj nasz zamieszkiwało szacunkowo 30 940 mln osób. Z tego na ziemiach zachodnich i północnych przebywało około:
5 mln
6,5 mln
8 mln
9,5 mln

3 W 1962 roku urodziło się w Polsce 594,6 tys. żywych dzieci. Z tej liczby na ziemiach zachodnich i północnych przypadało około:
50 tys. urodzin
125 tys. urodzin
173 tys. urodzin
204 tys. urodzin

4 Dzięki poprawie warunków bytowych i opieki lekarskiej życie statystycznego Polaka przedłużyło się w porównaniu z okresem przedwojennym:
o 8 lat
o 10 lat
o 14 lat
o 18 lat

5 Łącznie w latach 1945—1963 górnicy polscy wydobyli 1814 mln ton węgla kamiennego. W 1963 roku wydobyte wyniosło 113,2 mln ton, co w porównaniu z 1938 r. stanowi wzrost:
2-krotny
3-krotny
5-krotny
7-krotny

6 Średnie plony zbóż w okresie międzywojennym wynosiły 11,4 q z hektara. W latach 1961—1963 przeciętna wydajność z ha wynosiła:

13,1 q/ha
16,3 q/ha
17,2 q/ha
18,1 q/ha

7 W porównaniu z 1937 rokiem dochód narodowy Polski był w roku 1963 (licząc w cenach 1937 r.) większy:

2-krotnie
3-krotnie
5-krotnie
6-krotnie

8 Łączny nakład książek i broszur w roku 1963 wyniósł 79 milionów egzemplarzy. Jest to w porównaniu z rokiem 1937 wzrost:

2-krotny
3-krotny
4-krotny
6-krotny

9 Liczba radioabonentów wynosiła w 1963 roku 5,7 miliona; w porównaniu z rokiem 1938 jest to wzrost:

3-krotny
5-krotny
6-krotny
8-krotny

10 Nie wynosił jednorazowy nakład gazet i czasopism w Polsce w 1963 roku?

gazety 2,5 mln 4,2 mln 5,7 mln 7,4 mln
czasopisma 8,4 mln 11,3 mln 17,2 mln 20,1 mln

11 Ilukrotnie wzrosła liczba absolwentów szkół podstawowych w roku szkolnym 1962/63 w porównaniu z 1937/38 r.

2-krotnie
3-krotnie
4-krotnie
6-krotnie

12 Jaki odsetek absolwentów klasy VII obejmuje się obecnie kształceniem na poziomie średnim (maturalnym i niematuralnym)?

53,2%
68,0%
72,8%
81,3%

13 Kiedy było więcej uczniów w szkołach II-celnych ogólnokształcących: przed wojną czy obecnie i która z podanych niżej proporcji oddaje prawidłowo ten wzrost lub spadek?

56:103
80:120
114:378
218:364

14 W roku szkolnym 1937/38 przypadało na 10 tysięcy mieszkańców 60 uczniów szkół zawodowych, ilu przypada ich na 10 tysięcy mieszkańców w roku szkolnym 1963/64?

120
284
444
575

15 W 1937/38 r. mieliśmy w Polsce łącznie 1659 przedszkoli, w których przebywało 83 338 dzieci. W 1963/64 r. w 7422 przedszkolach wychowywało się:

175 tys. dzieci
297 tys. dzieci
438 tys. dzieci
560 tys. dzieci

16 Mammy obecnie 68,7 studentów na 10 tys. mieszkańców. Jest to w porównaniu z okresem międzywojennym wzrost:

2-krotny
4-krotny
5-krotny
6-krotny

17 W roku akademickim 1963/64 ponad 208 tysięcy studentów kształciło się w 74 wyższych uczelniach. Na ziemiach zachodnich i północnych były czynne za czasów niemieckich trzy wyższe uczelnie (Wrocław — 2 i Gdańsk — 1). Ile wyższych uczelni jest obecnie na tych ziemiach?

10 wyższych uczelni
18
21
30

18 Budżet Ministerstwa Oświaty na przyszły rok szkolny wynosi 20,3 mln złotych. W sumie wydatki na oświatę i wychowanie stanowią 7 proc. budżetu państwa. W porównaniu z 1964 rokiem budżet zwiększył się o:

3,5%
4,7%
6,1%
7,2%

PROBLEMY REFORMY SZKOLNEJ

W proponowanej przez nas koncepcji liceum ogólnokształcącego wiele trudności szczególnej natury następcza klasa I. Ma ona być nieodróżniona programowo. I właśnie ten, jednolity dla wszystkich uczniów okres kształcenia na poziomie średnim, spełnić — naszym zdaniem — powinien bardzo ważne zadania.

Sądzimy mianowicie, iż kształcenie w klasie I ma umożliwić wyraźniejsze, niż po ukończeniu szkoły podstawowej, określenie rodzaju i charakteru uzdolnień oraz zainteresowań uczniowskich.

Natrafiamy tu od razu na problemy teoretyczne, wobec których trzeba zająć stanowisko. Wyłaniają się pytania:

● co rozumiemy mówiąc o rodzaju i charakterze uzdolnień?

● co mamy na myśli proponując określenie zainteresowań młodzieży?

Wiele nurtów i kierunków współczesnej pedagogiki zajmowało się i po dziś dzień zajmuje tą problematyką. Wiele wypowiedzianych na ten temat koncepcji stanowiło i stanowi teoretyczną podstawę do wypracowania wniosków dotyczących organizacji praktyki szkolno-oświatowej.

Aby zatem uniknąć nieporozumień, formułujemy nasz pogląd w wymienionych sprawach.

Pragniemy oddać się zdecydowanie od koncepcji, które usiłowały rozpatrywać problem uzdolnień człowieka w związku z ich mniej lub więcej fatalistycznym determinowaniem dziedzicznym lub środowiskowym — w sensie statycznym. Również teoria konwergencji czy też — inaczej zwanej w najnowszej psychologii — interakcji tych czynników nie może mieć w naszej koncepcji zastosowania.

Sądzimy natomiast, że prawidłowa organizacja systemu kształcenia już na szczeblu podstawowym powinna ukształcać i rozwijać różnorodne uzdolnienia młodzieży.

Zadaniem klasy I szkoły średniej stać się zatem zdobycie prawidłowego rozeznania, jakiego typu uzdolnienia reprezentują różne, z różnych szkół podstawowych rekrutowane zespoły uczniowskie.

Równoległe z tym zarysowuje się sprawa zainteresowań. Poprzez różnorodne formy pracy na lekcjach i poza — lekcjami — kształcenia i rozwijania zainteresowań uczniowskich. Określony typ tych zainteresowań związany jest oczywiście ściśle z typem uzdolnień. Nie będzie wykazywał np. zainteresowań matematycznych czy fizycznych uczeń, którego nie charakteryzuje równocześnie zdolność do abstrakcyjnego myślenia, ani też zainteresowań artystycznych — uczeń nie uzdolniony równocześnie w tym kierunku.

W związku jednak z problemami zainteresowań pragniemy zaakcentować jeszcze jedną sprawę. Tradycyjne rozumienie zainteresowania, które ostato jest jeszcze do dnia dzisiejszego, umiejscawiało je na ściśle introwertycznym podłożu. Wielokrotnie jeszcze obecnie, kiedy mowa jest o zainteresowaniach, wielu pedagogów ma na myśli głównie wewnętrzną predyspozycję człowieka do zajmowania się określonym rodzajem spraw, subiektywną wyłącznie potrzebę uprawiania

tecznej realizacji tych zadań. Pozostałe natomiast pewna część zadań mogących nie znaleźć pokrycia w ludzkich zainteresowaniach. Chodzi wówczas o to, aby człowiek wykazywał odpowiednie społeczne i w zrozumeniu potrzeb ogółu podejmował niektóre sprawy oraz działalności nawet wtedy, kiedy nie są one dla niego osobiste ciekawe.

Wydaje się, że warto zwrócić uwagę na potrzebę innego nieco ujmowania sprawy zainteresowań. Jeśli w toku ich budzenia, kształtowania i rozwijania przyjmie się za punkt wyjścia możliwe najbardziej precyzyjną analizę obiektywnych potrzeb rozwijającego się za sprawą ludzkiego wysiłku życia, to wówczas już od najmłodszych lat zainteresowania dzieci i młodzieży, kształtowane będą w określonym kierunku — w kierunku tworzenia takiego życia, takiego świata, jakim człowiek chce go widzieć, w jakim mu będzie

! odwrótnie — zewnętrzna rzeczywistość kształtowana być musi na miarę i w zależności od potrzeb wszystkich ludzi oraz każdego człowieka.

Zgodnie z tym punktem widzenia, pragniemy w klasie I liceum ukazać młodzieży potrzeby rozwojowe różnych dziedzin życia, potrzeby związane jak najściślej z osiągnięciami różnych gałęzi nauki i dokonującymi się w oparciu o te osiągnięcia postępem techniki oraz postępem społecznym i kulturalnym.

Pragniemy, aby równocześnie młodzież uświadamiała sobie, jakiego rodzaju działalności wymaga osobiste zaangażowanie w wybraną dziedzinę życia i pracy.

W związku z tym zarysowywały się możliwości dwojakiego rodzaju rozwiązań:

● obok jednakowego dla wszystkich uczniów programu nauczania w tej klasie, zorganizować różne rodzaje zajęć fa-

podstawowej posiada już względnie wyraźnie skryształizowane uzdolnienia i zainteresowania oraz potrafi zaraz na początku roku szkolnego wybrać najbardziej odpowiadający mu typ zajęć i rodzaj działalności. Po roku uprawiania tej działalności będzie już lepiej zorientowany, czego może oczekiwać od wybranego typu liceum.

Natychmiast jednak wyłoniło się przed nami pytanie: a co będzie, jeśli przy końcu danego roku szkolnego uczeń stwierdzi, że wybrany typ wcale mu w gruncie rzeczy nie odpowiada? Może przecież wówczas zmienić jeszcze swoją decyzję — programowe wiadomości były w tej klasie jednakowe dla wszystkich. Jaką jednak mamy pewność, iż odrzucając po zdobyciu wstępnej orientacji jeden z proponowanych przez nas typów, wybierze trafnie któryś z trzech pozostałych, co do którego tej wstępnej orientacji nie zdobył?

Można by również założyć, iż uczeń klasy I ma prawo zmienić rodzaj zajęć fakultatywnych w ciągu szkolnego, zdobywając po trochu wstępnej orientacji w zakresie dwóch typów liceum. Zawsze

jącego zarówno uczniom wstępnego rozeznania, czego mogą oczekiwać od każdego z czterech typów liceum, jak i nauczycielom — orientację dotyczącą tego, co poszczególni uczniowie reprezentują sobą w zakresie uzdolnień i zainteresowań.

Mówiąc dokładniej — grupy uczniów, które w ciągu każdego z czterech okresów roku szkolnego odbywać będą innego rodzaju zajęcia:

● zajęcia bądź z zakresu fizyki (o charakterze bardziej teoretycznym), bądź techniki (działalność praktyczna);

● zajęcia typu kulturalnego (wycieczki, zjazdy, spotkania z różnymi rodzajami sztuki, przygotowywanie inscenizacji, dyskusje dotyczące przeżyć i potrzeb człowieka itp.);

● zajęcia laboratoryjne z chemii oraz zajęcia biologiczne związane z aktywnym poznawaniem świata roślin i zwierząt (hodowle, wycieczki);

● zajęcia zaznajamiające z organizacją życia społecznego i gospodarczego w otoczeniu i wdrażające do coraz lepszego organizowania życia społeczności uczniowskiej (podejmowanie określonych zadań w samorządzie uczniowskim, praca dla spółdzielni szkolnej itp.).

Sądzimy, że młodzież po obowiązkowym przejściu wszystkich tych zajęć (w każdym okresie innych), będących równocześnie swoistą praktyką życiową — będzie mogła u progu klasy II, czyli w wieku lat 15, podjąć słuszną decyzję dotyczącą wyboru typu liceum. W dokonaniu tego wyboru będą mogli dopomóc nauczyciele, którzy obserwując poszczególnych uczniów odbywających zajęcia w małych grupach, będą mieli możliwość lepszego ich poznania niż w dużych liczebnych zespołach klasowych, a zarazem skutecznego oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego w kierunku pogłębienia i ugruntowania przejawianych przez młodzież zainteresowań i uzdolnień.

BOGDAN SUCHODOLSKI I ZOFIA KRZYSZTOSEK

rola i zadania klasy I liceum ogólnokształcącego

lepiej żyć, jaki pozwoli mu pełnić zaspokajać wszelkie jego, potrzeby.

Nie będzie wówczas koniecznością szukania zakresów życia odpowiadających określonym sferom introwertycznych potrzeb człowieka. Zniknie rozgraniczenie tego, co subiektywne, od tego, co obiektywne. Rozwój wewnętrznych predyspozycji może i powinien bowiem dokonywać się nie tylko w zależności od zewnętrznego świata, lecz — w naszym ustroju — i w zgodności z nim (a nie w negacji)

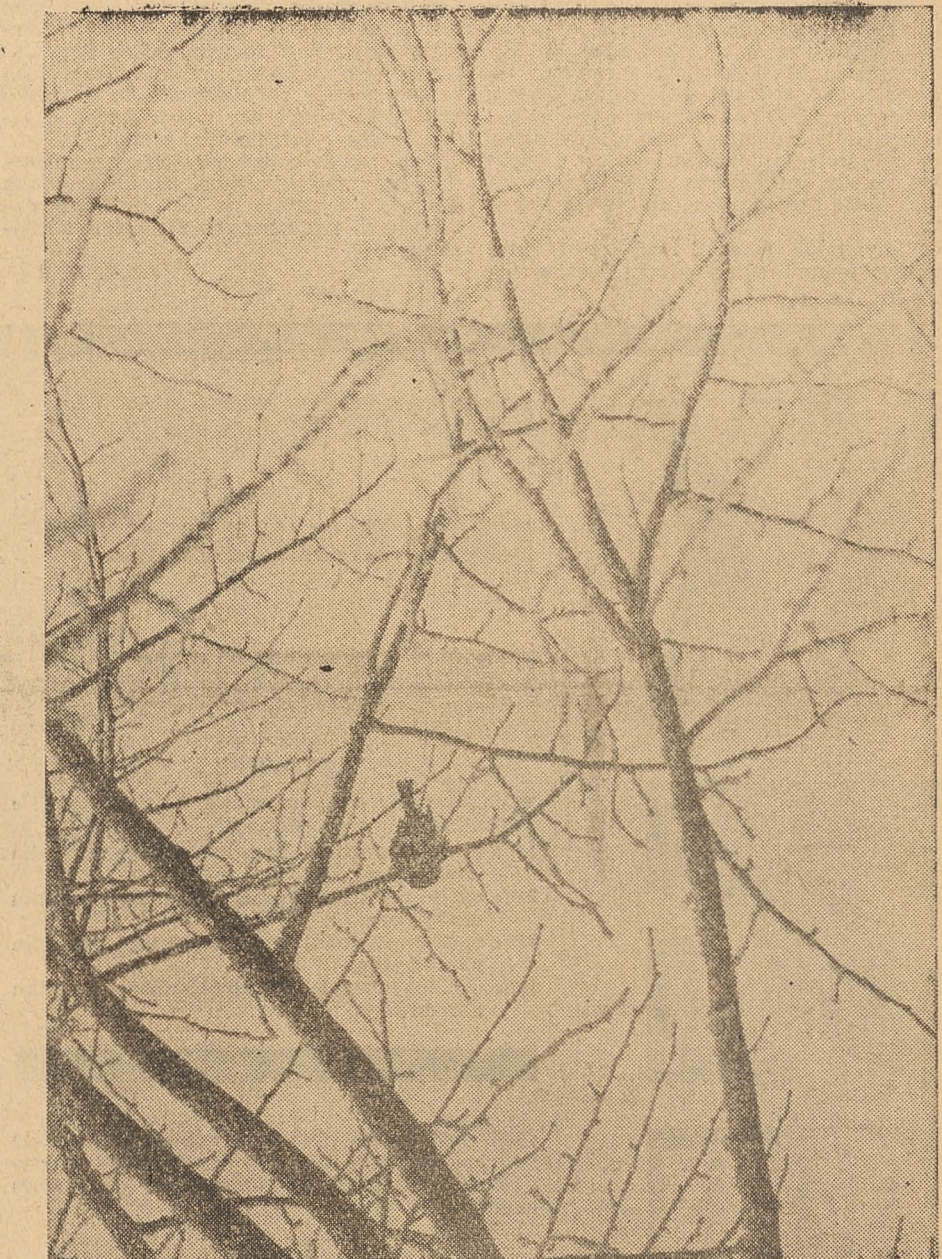
kulturowy (każdy z tych rodzajów zajęć odpowiadałby w propedeutyce zakresu jednemu z proponowanych przez nas typów liceum);

● wspomniane różnorodne rodzaje zajęć (prowadzonych podobnie, jak to się czyni w kołach zainteresowań) uczynić obowiązkowym elementem kształcenia, przeprowadzając w różnych okresach przez cały ich cykl wszystkich uczniów.

Przy pierwszym rozwiązaniu trzeba byłoby liczyć na to, iż absolwent szkoły

jednak wówczas, ci uczniowie, którzy przedtem czy później zmienili swoją decyzję, wkraczając w etap zróżnicowanego kształcenia będą wykazywać pewne różnice — trochę w zakresie wiadomości, a trochę w zakresie praktycznych umiejętności w zestawieniu z kolegami, którzy decyzji nie zmieniali.

Dlatego też ostatecznie zdecydowaliśmy się na wybór drugiego rozwiązania, tj. na przeprowadzenie wszystkich uczniów przez cały cykl różnorodnych zajęć, da-



Fot. W. Jabłoński

nagrodzeni za trud

Z OKAZJI DNIA NAUCZYCIELA KRZYŻE KAWALERSKIE ORDEKU ODDRODZENIA POLSKI otrzymali:

Franszsek Czech — nauczyciel SN w Raciborzu; Jan Czarnecki — prezes Oddziału Powiatowego ZNP w Chojnicach; Marian Delawski — dyrektor SN w Gliwicach; Aleksander Dugolecki — sekretarz Zarządu Okręgu ZNP w Gdańsku; Maria Dmytruk — kierowniczka Szkoły Podstawowej w Subiszowie; Stefania Dobkowska — kierownik Szkoły Podstawowej nr 2 w Gryfnie; Mieczysław Dobrzański — dyrektor Szkoły Rzemiosł Budowlanych i Technikum Budowlanego w Jarosławiu; Kazimiera Downar — kierowniczka Szkoły Podstawowej nr 14 w Szczecinie; Seweryn Dublasiewicz — wizytator w Ministerstwie Oświaty; Jan Dudek — kierownik Sekcji Historii w OOM we Wrocławiu; Aniela Działowska — dyrektor Państwowego Zakładu Wychowawczego w Sobótce; Wacław Dybaczak — członek Zarządu Okręgu ZNP w Poznaniu; Włodzisław Florowski — zastępca dyrektora SN w Bydgoszczy; Leopold Folyń — nauczyciel Technikum Ekonomicznego w Tychach; Piotr Fridel — nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 3 w Katowicach; Józef Furman — zastępca dyrektora Technikum Ekonomicznego w

Białej Podlaskiej; Mieczysław Gąsiorowski — wiceprezes Zarządu Okręgu ZNP w Opolu; Stefan Gampf — emerytowany zastępca inspektora szkolnego Wydziału Oświaty i Kultury w Ostrołęce; Feliks Głowiński — nauczycielka Liceum Pedagogicznego w Lublinie; Antoni Godkowiak — kierownik Szkoły Podstawowej nr 28 w Poznaniu; Janina Golańska — kierowniczka Szkoły Podstawowej nr 15 w Warszawie; Maria Goltman — nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 14 w Opolu; Eugeniusz Górecki — dyrektor SN w Siedlcach; Jan Górnicki — nauczyciel Technikum Mechanicznego w Plocku; Emil Górny — kierownik Szkoły Podstawowej dla Pracujących w Reszlu; Jan Górski — kierownik Szkoły Podstawowej nr 73 w Warszawie; Anna Grinn — nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 50 w Krakowie; Antoni Grzelak — kierownik Szkoły Podstawowej w Tuszcu; Józef Holowczy — dyrektor Szkoły Rzemiosł Budowlanych w Głogowie; Antoni Iglicki — nauczyciel Liceum Ogólnokształcącego w Ełku; Maria Janiszewska — nauczycielka Liceum Ogólnokształcącego w Szczecinie; Julian Junger — kierownik Szkoły Podstawowej w Pilawie Górnej; Józef Kamiński — kierownik Szkoły Podstawowej nr 110 w Łodzi.

udział ZNP w rozwoju oświaty

MARIAN RATAJ — WICEPREZES ZG ZNP

Współczesnym potrzebom społecznym coraz pełniej służy rozbudowany system oświaty dorosłych, a zwłaszcza szkolnictwo dla pracujących. Stanowi ono cenną zdobycz ludzi pracy w PRL. W jego szybkim rozwoju wyraża się między innymi klasowy charakter państwa i dynamika postępu społeczno-ekonomicznego.

wego doradcy ruchu zawodowego w sprawach oświatowo-wychowawczych.

Jakie zagadnienia z dziedziny oświaty dorosłych powinny stanowić przedmiot szczególnego zainteresowania ruchu zawodowego i ZNP? Myślimy, że aktualnie powinniśmy się koncentrować na:

- prawidłowym przeprowadzeniu reformy szkolnictwa dla pracujących;
- doskonaleniu procesów dydaktyczno-wychowawczych i warunków pracy w tych szkołach;
- prawidłowym kształtowaniu sieci i planów rozwoju oświaty dorosłych;
- tworzeniu atmosfery sprzyjającej wypełnianiu przez szkolnictwo dla pracujących jego funkcji społecznych.

Obecnie uwaga społeczeństwa koncentruje się wokół reformy szkolnictwa. Od kilku lat trwają intensywne prace nad przygotowaniem warunków do wcielenia w życie założeń reformy szkolnej. Objętość one także szkolnictwo dla pracujących. Poważnie są zaawansowane prace nad reformą szkoły podstawowej dla pracujących. Ministerstwo Oświaty opracowało programy dla przejściowej 7-letniej szkoły podstawowej, która w latach 1965—70 umożliwiłaby zdobycie podstawowego wykształcenia tysiącom ludzi dorosłych. Zostały przygotowane założenia organizacyjno-programowe dla 8-letniej szkoły podstawowej dla pracujących. Przygotowuje się także projekty reformy szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych dla pracujących. Chodzi o to, aby projekty reformy tego szkolnictwa odpowiadały w pełni wymogom społeczno-gospodarczym oraz warunkom i potrzebom ludzi dorosłych, zatrudnionych w różnych działach gospodarki narodowej. Dlatego też we wszystkich sprawach związanych z reformą szkolnictwa dla pracujących konieczne jest zasięganie opinii ludzi zawodowego i nauczycielskiego zatrudnionego w tych placówkach.

W tych warunkach za jeden z podstawowych obowiązków ZNP należy uznać organizowanie dyskusji nad dokumentami opracowanymi przez Ministerstwo Oświaty. W dyskusjach takich, inicjowanych przez Instancje Związkowe i sekcje pracy społeczno-oświatowej, obok nauczycieli, powinni brać szeroki udział przedstawiciele związków branżowych, organizacji społecznych i Instytucji gospodarczych oraz zakładów pracy. Dotychczasowe poczynania nie odpowiadają potrzebom społecznym. Dyskusje na temat szkolnictwa dla pracujących mają charakter kameralny, odbywają się w niewielkich zespołach czołowego aktywów społeczno-oświatowych. Trzeba dążyć do rozszerzenia zasięgu tych dyskusji. Jest to jedna ze skutecznych dróg pogłębiania zainteresowania społeczeństwa problematyką kształcenia dorosłych oraz dopracowania się słusznego stanowiska w węższych sprawach oświatowych.

Można wymienić wiele problemów dyskusyjnych wymagających wnikliwego przedyskutowania i skonfrontowania z potrzebami społecznymi. Do takich można zaliczyć między innymi:

- wymiar godzin i przedmiotów nauczania w różnych typach szkolnictwa dla pracujących;
- treści programów nauczania i metody ich realizacji;
- zakres treści nauczania i problem doboru szkolnictwa dla pracujących;
- problemy kadrowe i materiałno-techniczne;
- uprawnienia uczących się pracowników i obowiązki zakładów pracy;
- problematykę wychowawczą w szkołach dla pracujących i wiele innych.

Szczególnie wiele kontrowersji budzi stosowanie w szkolnictwie dla pracujących programów, podręczników i metod nauczania obowiązujących w szkolnictwie młodzieżowym. W wielu znawców, teoretyków i praktyków, wypowiada się za ich

znacznym zróżnicowaniem. Wiele krytycznych uwag pada również pod adresem dokumentów państwowych regulujących stosunki w szkolnictwie dla pracujących. Wiele z nich nie odpowiada już aktualnym potrzebom społecznym. Niemalże zastrzeżeń zgłasza się też w sprawie współdziałania zakładów pracy ze szkołami oraz zainteresowania kierownictwa zakładów pracy kształceniem swych pracowników. Myślimy, że są to problemy wymagające przedyskutowania i sformułowania uzasadnionych społecznie postulatów.

Nieodłącznym elementem reformy szkolnej jest doskonalenie procesów dydaktyczno-wychowawczych w szkolnictwie dla pracujących. Efektywność nauczania w szkołach budzi nadal poważne zastrzeżenia. Na 100 pracujących, rozpoczynających naukę w szkole, przeciętnie 30 zdobywa dyplom jej ukończenia. Najniższe efekty osiągały szkoły zaoczne i korespondencyjne. Przyczyn niskich efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół dla pracujących tkwią w organizacji i metodach pracy tych szkół oraz atmosferze wokół spraw kształcenia w zakładach pracy. Nie jest tajemnicą, że szkoły dla pracujących nie mają ustabilizowanej sytuacji kadrowej i nie dysponują niezbędną bazą materiałno-techniczną. Za potrzebami tego szkolnictwa nie nadąża również teoria pedagogiczna, a próby wdrażania metod pracy odpowiadających w większym stopniu sytuacji i potrzebom ludzi dorosłych są jeszcze zbyt nieliczne. Kontrole i badania przeprowadzane w zakładach i wśród uczniów wykazały wiele zaniedbań ze strony kierownictw tych zakładów. Zakłady pracy nie zawsze wykazują dostateczne zainteresowanie podnoszeniem poziomu wykształcenia załóg, a dość częste są jeszcze przypadki nieprzestrzegania ustawowych uprawnień uczących się pracowników.

W zasygnalizowanej sytuacji dążyć należy konsekwentnie do spowodowania istotnych zmian zarówno w szkołach dla pracujących, jak i w zakładach pracy. Zmierzając do udoskonalenia procesów dydaktyczno-wychowawczych w szkołach dla pracujących należy zwrócić większą uwagę na:

- tworzenie tym szkołom korzystniejszych warunków i kadrowych warunków organizacyjnych;
- rozwijanie ruchu nowatorstwa pedagogicznego i upowszechnianie cenniejszych doświadczeń i inicjatyw zespołów nauczycielskich;
- doskonalenie kadry nauczycielskiej zatrudnionej w szkołach dla pracujących;
- inicjowanie różnych form pomocy uczniom szkół dla pracujących, mających trudności w nauce.

Instancje i ognia ZNP mogą i powinny udzielić władzom szkolnym skutecznej pomocy w rozwiązywaniu tych problemów. Należałoby nim zainteresować także inne związki zawodowe, a zwłaszcza WKZZ i PKZZ. Szczególnie jednak troski przedstawicieli całego ruchu zawodowego i związków branżowych wymaga zmiana atmosfery wokół spraw oświatowych w wielu zakładach pracy. Wspólnie zmierzać powinniśmy do:

- nawiązywania i zacieśniania współpracy między szkołami i zakładami pracy we wszystkich sprawach dotyczących kształcenia pracowników;
- poprawy w zakładach pracy atmosfery wokół pracowników podejmujących naukę;
- opracowania i realizowania przez zakłady pracy planów doskonalenia pracowników;
- formułowania wniosków i postulatów dotyczących warunków i metod kształcenia pracujących.

Zadania powyższe powinny znaleźć należyte odbicie w planach pracy i praktycznych poczynaniach instancji związkowych wszystkich związków zawodowych,

Redaktorowi naczelnemu „Głosu Nauczycielskiego”

Kol. KAZIMIERZOWI WOJCIECHOWSKIEMU

wyraży głębokiego współczucia z powodu śmierci

ŻONY

składa zespół redakcyjny

Dnia 10 grudnia 1964 roku zmarła nagle

KOL. STEFANIA WOJCIECHOWSKA

ur. 4 lutego 1904 roku w Gąbinie, pow. Goścynin długoletni pedagog i pracownik WSP, wielu szkół i placówek oświatowych, ostatnio Szkoły Cwiczeń nr 186 w Warszawie, członek Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Szkolnictwo polskie traci w Zmarłej zdolnego i oddanego pedagoga.

CZEŚĆ JEJ PAMIĘCI

Dnia 10.XII. br. odeszła od nas na zawsze nieodżałowana koleżanka — Stefania Wojciechowska. Pracowała z nami wiele lat. Był to człowiek o wielkim sercu, rzadko spotykanej życzliwości. Zawsze splotyła z pomocą i radą zarówno nam, jak i dzieciom, wśród których cieszyła się wielką sympatią.

Mimo odejścia na emeryturę, kol. Wojciechowska nie straciła kontaktu ze szkołą — odwiedzała często uczniów, nauczycieli. Cieszyła się razem z nami każdym powodzeniem, bolała nad każdym naszym zmartwieniem. Nie tak dawno przecież, bo 23 listopada, przeżyła razem z nami uroczystość z okazji Dnia Nauczyciela.

Nagła śmierć zabrała nam serdecznego i dobrego przyjaciela, dzieciom — oddanego opiekuna. Pamięć o Niej zostanie na długo w naszych sercach.

KOLEŻANKI I KOLEDZY ZE SZKOŁY CWICZEŃ NR 186 w Warszawie

W POCZĄTKACH grudnia bieżącego roku odbyła się w Kielcach, pod przewodnictwem wiceprezesa Zarządu Głównego ZNP — Mariana Rataja, krajowa narada sekretarzy zarządów okręgowych i aktywów Zarządu Głównego ZNP. W naradzie udział wzięli: sekretarze Zarządu Głównego ZNP — Franciszek Filipowicz i Władysław Wawrzynowski, zastępca kierownika Wydziału Propagandy KW PZPR w Kielcach — Bogusław Adamczyk, sekretarz WKZZ — Krystyna Firmanty, kurator Kieleckiego Okręgu Szkolnego — Stanisław Ornatowski oraz aktywni kieleccy. Naradę otworzył prezes Zarządu Okręgu ZNP w Kielcach — Eugeniusz Pawlega.

Celem narady było omówienie głównych kierunków pracy Związku na rok przyszły, a także zapoznanie się z doświadczeniami Kieleckiego Okręgu ZNP w pracach związanych z konkursem „Nasze ognisko dobrze pracuje”.

KRAJOWA NARADA W KIELCACH

W pierwszym dniu obrad sekretarz ZG ZNP, Fr. Filipowicz, omówił projekt programu pracy Zarządu Głównego ZNP na 1965 rok. Prezentowana w nim problematyka podporządkowana jest realizacji uchwał IV Zjazdu PZPR, VIII Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP i V Kongresu Związku Zawodowców. Plan uwzględnia również sprawy wynikające ze statutu ZNP.

Dyskuterami ocenili pozytywnie program pracy ZG ZNP stwierdzając, że jest on realny i konkretny, pobudzający cechy biurokratycznych, a tym samym motywów do realizowania. Stwierdził ponadto, że wcześniej przedstawienie programu pracy ZG ZNP zarządom okręgowym ułatwi opracowanie własnych planów pracy i umożliwi uwzględnienie istotnych problemów, wokół których powinna skoncentrować się działalność ogółu terenowych. Postulowano także, aby w ramach programu pracy uwzględniono udział Związku w kampanii wyborczej do Sejmu PRL i rad narodowych oraz w obchodach 25-lecia powrotu rąk zachodnich do macierzy. Zarząd Główny ZNP powinien w przyszłym roku więcej uwagi poświęcić zagadnieniom socjalno-bytowym oraz formom pomocy dla członków ZNP, w większym stopniu propagować wśród nauczycieli sport i turystykę, a także szerzej informować ogół członków Związku o swoich pracach i przedsięwzięciach. Należy ponadto dążyć do pełnej i powszechnej aktywizacji ogółu związkowców.

Podsumowując dyskusję, wiceprezes ZG ZNP — Marian Rataj stwierdził, że reali-

zacja ramowego programu pracy wymaga wysiłku ze strony Zarządu Głównego i instancji terenowych. Do wykonania tych planów trzeba w większym stopniu powołać do życia społeczny i dlatego system doskonalenia tego aktywu odgrywa poważną rolę w pracy związkowej. Następnie kol. Marian Rataj omówił zagadnienie umocnienia dyscypliny związkowej, realizację podejmowanych przez nasze instancje związkowe uchwał i wniosków. Słabość niektórych uchwał polega m. in. na tym, że nie są one w pełni realizowane w praktyce. W wykonywaniu zadań podejmowanych przez Związek potrzebny jest upór i konsekwencja. Pełne urzeczywistnienie programów działania zobowiązuje do oparcia się w pracy na naszych sojusznikach, którymi są komitety wojewódzkich partii, rady narodowe i WKZZ. Trzeba częściej spotykać się z kierownikami kuratorów i wspólnie omawiać zagadnienia dotyczące pracy szkół i nauczycieli.

Przypomnienie konkursu ponad 50 proc. ognisk umożliwiło wszystkim oddziałom podjęcie zadań i udział w konkursie. Łącznie w oddziałach podjęto 193 zadania, z czego wykonano 157. Okręgowa Komisja Konkursowa podsumowała wyniki konkursu.

Trzy pierwsze nagrody zdobyły:

- I miejsce Ognisko Raków, powiat Opatów;
 - II miejsce Ognisko nr 2 przy Studium Nauczycielskim w Kielcach;
 - III miejsce Ognisko nr 5 przy Technikum Przemysłu Skórzanego w Radomiu.
- Oddziały:
- I miejsce — Opatów
 - II miejsce — Radom
 - III miejsce — Staszów.

W roku dyskusji doświadczeniami podzielił się zdobywca pierwszych nagród: prezes Ogniska w Rakowie, kol. Wł. Kowalski, prezes Ogniska nr 2 przy SN w Kielcach, kol. Wanda Ruch-

Podsumowania trzydniowej narady dokonał wiceprezes ZG ZNP — Marian Rataj, który stwierdził m. in., że na podstawie analizy pracy okręgu kieleckiego, wypowiedzi uczestników narady, a także lustracji ognisk i oddziałów województwa kieleckiego, można śmiało powiedzieć, że konkurs „Nasze ognisko dobrze pracuje” zda egzamin i należy go kontynuować w przyszłości. Istotnej poprawie uległa praca ognisk związkowych we wszystkich dziedzinach. Podniósł się poziom ideowo-polityczny członków Związku, wzrosła aktywność ogniw terenowych. Podjęto wiele cennych zadań zmierzających do sprawniejszego przeprowadzenia reformy szkol-

Narada wykazała również, że są i pewne niedociągłości w konkursie. Do minusów można zaliczyć: małe zróżnicowanie zadań konkursowych, niewłaściwe proporcje między punktacją a wielkością zadań, niedostateczne uwzględnienie warunków pracy ogniw oraz zbyt duża biurokracja w sprawozdawczości konkursu. Dokumentacja, którą gromadzą ogniska, jest zbyt obszerna. Wszystkie zgłoszone propozycje Zarząd Główny weźmie pod uwagę przy opracowywaniu następnego konkursu. W związku z tym okręgi powinny przelać do 1 stycznia 1965 roku wnioski i uwagi dotyczące przyszłego konkursu. Zostaną one poddane pod dyskusję na Krajowej Naradzie poświęconej konkursowi, którą Zarząd Główny zamierza zorganizować w lutym przyszłego roku.

Następnie kol. Marian Rataj dokonał oceny pracy okręgu kieleckiego stwierdzając, że organizacja związkowa na Kielecczyźnie cieszy się wysokim autorytetem. Aktywność województwa kieleckiego ma poważne osiągnięcia i to nie tylko w związku z konkursem. Niektóre formy pracy są godne naśladowania. Wyniki osiągnięte w konkursie są m. in. rezultatem zmiany metod kierowania pracą ogniw terenowych przez Zarząd Okręgu ZNP. Wskazano także wiele mankamentów w pracy związkowej. Nie mogą one jednak przesłonić osiągnięć okręgu kieleckiego.

Na zakończenie wiceprezes Marian Rataj podziękował uczestnikom narady za ich aktywną pracę, a Zarządowi Okręgu ZNP w Kielcach i jego aktywowi za wysiłek, jaki włożyli w sprawne przeprowadzenie tak poważnej narady. Słowa podziękowania przekazał kol. M. Rataj także przedstawicieli KW PZPR WKZZ oraz Kuratorium Kieleckiego Okręgu Szkolnego za rzeczowy udział w naradzie, zrozumienie roli ZNP i pomoc dla instancji związkowych.

JOZEF ZALEWSKI

Z OBRAD PLENUM SEKCJI NAUKI

nad projektem ustawy o szkołach wyższych

12 grudnia odbyło się posiedzenie plenarne Zarządu Sekcji Nauki ZNP. Głównym tematem obrad było omówienie projektów noweli ustaw o szkołach wyższych, Polskiej Akademii Nauk, instytutach naukowo-badawczych oraz trybie nadawania stopni naukowych. W zakresie spraw organizacyjnych przedyskutowano model nowo powstałego Zarządu Oddziału ZNP przy PAN zrzeszającego wszystkie rady zakładów placówek Akademii na terenie stolicy.

Na plenum obecni byli: prof. dr M. Jaroszyński, zastępca sekretarza naukowego PAN oraz dyrektor departamentu Planowania i Organizacji Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego — Z. Ratusznik. Obradom przewodniczył prof. dr Zenon Klemensiewicz.

Stanowisko Komisji Organizacyjno-Prawnej, a tym samym i Sekcji Nauki, w sprawie wspomnianych projektów ustaw zreferował kol. H. Szarras. Zawarte w referacie uwagi dotyczą przede wszystkim:

Po pierwsze — przedstawicielstwa pracowniczego. Komisja uważa przepisy projektu ustawy o szkolnictwie wyższym za wystarczające, z tym zastrzeżeniem, że należy ustalić zasadę określania liczby przedstawicieli grup wykładniczych oraz adiunktów, starszych asystentów i asystentów w radach wydziału i senatów szkół wyższych, przy czym zasady te powinien ustalić minister w porozumieniu z Zarządem Głównym właściwego związku zawodowego. Związek uważa za konieczne wyrażne określenie obowiązku „stałego zawiadamiania właściwych ogniw związkowych o wszystkich postanowieniach odnośnych organów szkoły”;

Po drugie — warunków wykonywania zawodu nauczyciela i badacza w szkolnictwie wyższym, placówkach PAN i Instytutach resortowych. Zdaniem komisji „to dwa zawody stanowią dwie formy tego samego zawodu — naukowa”, stąd też niezależnie od wspólnych przepisów o stop-

nach i tytułach naukowych „należy dążyć do maksymalnego zbliżenia treści pozostałych przepisów regulujących warunki wykonywania zawodu”. Różnice sformułowań projektu ustawy o PAN i projektu o Instytutach naukowo-badawczych nie są naszymi uwspasliwione.

Referat komisji, po wnikliwej analizie, został zaakceptowany przez plenum. Niezależnie od tego szczegółowe uwagi w sprawie projektów obu ustaw złożyli przedstawiciele poszczególnych środowisk naukowych z całej Polski. W dyskusji poruszono m. in. takie problemy jak: rola i miejsce organizacji związkowej w Instytutach resortowych; konieczność ujednolicenia praw i obowiązków wszystkich pracowników naukowych, niezależnie od tego, w jakich typach placówek są zatrudnieni; sposoby nadawania stopni i tytułów naukowych. Postulowano konieczność uwzględnienia przy ocenie pracownika nauki kryteriów moralnych. Bardzo żywo dyskutowano była sprawa przedstawionego w projekcie nowej ustawy trybu powoływania na stanowisko profesorów. Fakt, że powołany przez ministra (a nie Radę Państwa) na stanowisko profesor może być przenoszony do pracy w innym resortie lub zwolniony z trzymiesięcznym wypowiedzeniem, uderza w interesy pracownika nauki i zdaniem ZNP jest niesłuszny. Wszyscy dyskutanci opowiedzieli się za utrzymaniem przepisów starej ustawy w tym zakresie, a w każdym razie, za utrzymaniem związku między stopniem i tytułem naukowym a stanowiskiem.

Wnioski z dyskusji, dołączone do referatu komisji, przesłane zostaną do Ministerstwa Szkół Wyższych. Obecny na naradzie dyrektor Z. Ratusznik przyrzekł, iż mimo zaawansowania prac nad projektem ustawy — wszystkie uwagi sekcji będą przez ministerstwo rozpatrzone, a kierownictwo Związku otrzyma odpowiedź, które z nich zostały uwzględnione w ustawie.

(m)

Ministerstwo Oświaty ustaliło już zasady zaopatrzenia szkół w podręczniki w przyszłym roku. Specjalny okólnik w tej sprawie ukaże się w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty nr 13. Ponieważ problem ten interesuje ogół nauczycieli, sprzedając oficjalną publikację, zamieszczamy informację na ten temat.

W roku 1965/66, podobnie jak w latach ubiegłych, ogólny nadzór nad przebiegiem zaopatrywania uczniów w podręczniki będą miały kuratoria okręgów szkolnych oraz wydziały oświaty i kultury, które wyznaczą odpowiednich pełnomocników. Analogicznych pełnomocników wyznaczą spośród pracowników kierownicy (dyrektorzy) szkół, którzy ponoszą odpowiedzialność za przebieg całej akcji.

System rozdziału podręczników dla szkół ogólnokształcących i zawodowych na rok szkolny 1965/66 pozostaje taki sam, jak w roku ubiegłym. Zamówienia szkół będą korygowały wydziały oświaty i kultury oraz kuratoria. Wojewódzkie przedsiębiorstwa „Domu Książki” mogą tylko za zgodą kuratorów okręgów szkolnych określać rejon objęte talonową sprzedażą podręczników i organizację tej sprzedaży.

Podręczniki przeznaczone jako stała rezerwa biblioteczna zostaną podane w formularzach zamówień. Ilości te kuratoria rozdziela w całości wydziałom oświaty i kultury proporcjonalnie do liczby oddziałów oraz kontrolując ich zakup i zaінwentaryzowanie przy bibliotek. Inspektorom szkolnym pozostawia się swobodę decyzji w zakresie różnicowania limitów rezerwy dla poszczególnych szkół.

Inspektorzy szkolni mogą również wydać zezwolenie na zakup do bibliotek

szkolnych nie wykupionej w 1964/65 roku rezerwy bibliotecznej, znajdujące się w księgarniach „Domu Książki” oraz podręczników wygospodarowanych przez szkoły w bieżącym roku.

Oprócz powyższej rezerwy tworzonej w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących, zakłady kształcenia nauczy-

cieli będą mogli zakupić w bieżącym roku szkolnym do bibliotek szkolnych podręczniki potrzebne w nauczaniu metodyki poszczególnych przedmiotów, a także podręczniki niezbędne w czasie praktyk pedagogicznych uczniów. Zezwolenie na zakup tych podręczników wydają kuratoria okręgów szkolnych w wysokości ustalonej przez Ministerstwo Oświaty, a mianowicie:

- po 5 egzemplarzy wszystkich nowo wydanych podręczników dla klas I—IV szkoły podstawowej na każdy oddział klas IV—V liceum pedagogicznego, na każdy oddział państwowego kursu nauczycielskiego I na każdy oddział I i II roku nauki w studiach nauczycielskich;
- po 5 egzemplarzy nowo wydanych podręczników dla klas V—VII szkoły podstawowej z przedmiotów odpowiadających kierunkom studiów na każdy oddział I i II roku nauki studiów nauczycielskich;
- po 5 egzemplarzy nowo wydanych podręczników dla klas V—VII szkoły podstawowej z języka polskiego i matematyki na każdy oddział klasy V liceum pedagogicznego i na każdy oddział państwowego kursu nauczycielskiego.

mywanie z nim stałego kontaktu. Dobra znajomość uczniów i całego zespołu klasowego, poznanie warunków ich życia, potrzeb i właściwości pozwoli wychowawcy na wytyczenie słusznego kierunku i stosowanie właściwych metod pracy.

W celu skoordynowania i ujednolicenia oddziaływania wychowawczego na uczniów, wychowawca działa w ścisłym kontakcie z nauczycielami i innymi pracownikami pedagogicznymi szkoły, którzy prowadzą zajęcia z uczniami danej klasy”.

W tym celu skoordynowania i ujednolicenia oddziaływania wychowawczego na uczniów, wychowawca działa w ścisłym kontakcie z nauczycielami i innymi pracownikami pedagogicznymi szkoły, którzy prowadzą zajęcia z uczniami danej klasy”.

WYCHOWAWCA KLASY

Zacytowaliśmy ten obszerny punkt w całości, ponieważ stanowi on jakąś generalną dyrektywę, której podporządkowane są wszystkie inne wskazania dotyczące obowiązków wychowawcy.

Obowiązki te podzielone zostały na 6 zasadniczych grup w zależności od charakteru problemów, których dotyczą.

I tak np. obowiązkiem troszczenia się o wytworzenie właściwego stosunku ucznia do nauki obejmować będzie ewaluację nad organizacją pracy uczniów tak w szkole, jak i w warsztatach, w czasie praktyk, a wreszcie w domu (chodzi tu m.in. o regulowanie zakresu zadawanych lekcji); systematyczne interesowanie się postępami uczniów w nauce, analizowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych i szukanie środków zaradczych; troska o frekwencję i szukanie powodów częstej nieobecności; aktywizowanie pozalekcyjnych zainteresowań uczniów poprzez współpracę z bibliotekarzem w zakresie rozwoju czytelnictwa, pobudzanie młodzieży do żywego udziału w kółkach zainteresowań; a wreszcie wskazywanie młodzieży dalszych perspektyw nauki i pracy przez poradnictwo zawodowe i informowanie o możliwościach kształcenia.

W grupie tych obowiązków uwzględniono również problem pogłębiania więzi z obranym zawodem u uczniów wszelkiego typu szkół zawodowych.

W zakresie wychowania moralno-społecznego pierwszoplanowym obowiązkiem wychowawcy jest kształtowanie wzajemnych stosunków między uczniami na zasadach życzliwości i współdziałania oraz na podstawie socjalistycznych norm postępowania. Wiąże się z tym i dalsze wskazania, jak konieczność rozwijania

Również wyższe szkoły pedagogiczne będą mogły zakupić do bibliotek potrzebne ilości podręczników dla klas licealnych, odpowiadających kierunkom studiów. Zamówienia na podręczniki WSP powinny złożyć w kuratoriach okręgów szkolnych.

W związku z powyżej określonymi zasadami przebiegu zaopatrzenia uczniów w

podręczniki na rok szkolny 1965/66 szkoły powinny wykonać następujące prace:

- Kierownicy i dyrektorzy szkół omówią na posiedzeniach rady pedagogicznej wyniki akcji podręcznikowej w roku ubiegłym, zasady przebiegu zaopatrywania uczniów w podręczniki na rok 1965/66, wyznaczą spośród pracowników szkoły do dnia 20 stycznia 1965 roku pełnomocnika do spraw podręczników szkolnych i zaopatrzą go w odpowiednie pisemne pełnomocnictwo. Zaleca się, by w miarę możliwości pełnomocnikami szkoły byli ci nauczyciele, którzy mają już doświadczenie i w ubiegłych latach osiągnęli pozytywne wyniki w akcji oszczędzania i zaopatrywania uczniów w podręczniki. W szkołach przysposobienia rolniczego rozpoznających naukę od listopada, pełnomocnikiem można wyznaczyć w terminie późniejszym, jednak nie później niż do 1 maja 1965 roku;

- W szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących należy sporządzić w 2 egzemplarzach zamówienie na nowe podręczniki przy jednoczesnym uwzględnieniu rezerwy bibliotecznej wpisanej do rubryki 8 arkusza zamówienia — wzór nr 1 lub nr 2 w terminie do 20 lutego 1965 roku przesłać do wydziału oświaty

społecznej aktywności młodzieży w szkole i środowisku; kształtowanie samorządnych form życia w klasie; interesowanie się udziałem uczniów w pracach organizacji, dbałość o warunki życia uczniów w szkole i poza szkołą, tak aby zapasowały one potrzeby młodzieży; wyrabianie nawyków rzetelnej pracy i umiejętności organizowania czasu wolnego, a także badanie przyczyn niewłaściwego zachowania się uczniów i udzielanie im najdalej idącej pomocy.

W nowych wytycznych uwzględniono

wieść. Szczególną uwagę należy zwrócić na masykalne zaopiecznienie podręczników używanych w klasach VIII. Podręczniki te będą używane ostatni rok i w związku z tym w żadnym przypadku wskaźników ustalonych dla klasy VIII nie można przekraczać, ponieważ procent egzemplarzy nowych nie jest duży.

- W liceach ogólnokształcących dla pracujących sporządzić zamówienie w 2 egzemplarzach na arkuszach wzór nr 2 i w terminie do 20 lutego 1965 roku przesłać do wydziału oświaty i kultury;

- W szkołach podstawowych dla pracujących sporządzić w 2 egzemplarzach zamówienia na podręczniki na arkuszach zamówień nr 1 i w terminie do 1 maja 1965 roku przesłać do wydziału oświaty i kultury;

- W szkołach zawodowych — złożyć do kuratorium okręgu szkolnego zamówienie w 2 egzemplarzach na arkuszach zamówień nr 1 i w terminie do 1 maja 1965 roku przesłać do wydziału oświaty i kultury;

W szkołach zawodowych — złożyć do kuratorium okręgu szkolnego zamówienie w 2 egzemplarzach na arkuszach zamówień nr 1 i w terminie do 1 maja 1965 roku przesłać do wydziału oświaty i kultury;

W szkołach zawodowych — złożyć do kuratorium okręgu szkolnego zamówienie w 2 egzemplarzach na arkuszach zamówień nr 1 i w terminie do 1 maja 1965 roku przesłać do wydziału oświaty i kultury;

Do tej grupy obowiązków włączono również godziny wychowawcze. „Zajęcia te — czytamy — powinny dawać okazję do wzajemnej współpracy, wymiany poglądów wychowawcy i uczniów na problematykę wychowawczą i nauczycielską, a także do wytyczenia kierunku i wytycznych w wychowawczych, są one tylko przykładowe, dopuszcza się zarówno dowolność ich dobór, jak i włączenie innych, bardziej dla danego zespołu przydatnych i aktualnych.

Ten punkt świądzycy wymownie, jak dalece nowe wytyczne pozostawiają wychowawcom samodzielność w doborze tematów, metod i środków. I mimo że w zarządzeniu podano wiele tematów, które mogą się znaleźć w planie godzin wychowawczych, są one tylko przykładowe, dopuszcza się zarówno dowolność ich dobór, jak i włączenie innych, bardziej dla danego zespołu przydatnych i aktualnych.

Gdyby chcieli ogólnie scharakteryzować nowe wytyczne, należałoby stwierdzić, że ich główny kierunek to wskazanie konieczności wszechstronnej i wnikliwej opieki nad wszystkimi dziedzinami życia młodzieży, a także próba zorganizowania wokół jego pracy szerokiego frontu wychowawczego. I o ile zarządzenie to nakłada na wychowawcę poważne i bardzo czasochłonne obowiązki, to wskazuje mu jednocześnie drogę włączenia do współpracy całego zespołu ludzi — od rodziców poczynając na zakładach pracy kończąc — którzy umiejętnie pokierowani mogą stać się rzeczywistymi sojusznikami i współwychowawcami.

Jednym z głównych warunków skuteczności oddziaływania wychowawcy klasy jest zapewnienie mu ciągłości pracy. Stąd już na wstępie wytycznych czytamy, że wychowawca powinien powierzoną mu przez kierownika szkoły klasę prowadzić w zasadzie aż do ukończenia przez uczniów szkoły.

używanych w roku 1963/64 nie daly oczeki-

- W szkołach przysposobienia rolniczego, rozpoczynających naukę od września, należy sporządzić zamówienia na nowe podręczniki w 2 egzemplarzach na formularzu zamówień wzór nr 2/L i w terminie do 1 maja 1965 roku przesłać do wydziału oświaty i kultury;
- W szkołach przysposobienia rolniczego, rozpoczynających naukę od listopada, sporządzić zamówienia w 2 egzemplarzach na formularzu

zawońców nr 1/L i w terminie do dnia 8 wrze-

- W szkołach zawodowych, podlegających Ministerstwu Rolnictwa, należy sporządzić zamówienia na podręczniki do przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych na arkuszu zamówień nr 4/L w 2 egzemplarzach i przesłać do kuratorium okręgu szkolnego w terminie do dnia 1 maja 1965 roku;

- W szkołach, którym przysługuje rezerwa biblioteczna, ustalić z komitetem rodzicielskim i innymi czynnikami społecznymi formę zakupu podręczników do bibliotek szkolnych;

- W przeciągu miesiąca maja i na początku czerwca 1965 roku wychowawcy klas powinni dokonać przeglądu posiadanych przez uczniów podręczników i sporządzić wykaz podręczników nadających się do odprowadzania. W szkołach podstawowych należy dokonać zapisu w metryczkach w nowych podręcznikach do kl. VI. Wykaz uczniów zobowiązanych do odprowadzania podręczników należy wywiesić w szkole na tablicy ogłoszeń i poinformować o tym obowiązku rodziców;

- Ustalić z księgarnią „Domu Książki” termin odbioru podręczników, a po odbiorze za-

bezpieczny podręczniki w szkołach do czasu ich

- „dopłnować” możliwości napełnienia przebiegu podręczników używanych w tym ustalono planu, a szczególnie od uczniów kończących ostatnią klasę;

- W ciągu całego okresu przebiegu akcji podręcznikowej pozostawać w stałym kontakcie z pełnomocnikami do spraw podręczników w szkołach w wydziale oświaty i kultury oraz kierownikami księgarń „Domu Książki”, zgłaszać natychmiast zauważone uchybienia o przebiegu zaopatrywania uczniów w podręczniki;

- Młodzież szkolną pouczyć o tym, aby posiadane, a nie wykorzystane przez szkołę używane podręczniki zbywała w wyznaczonych księgarniach.

Celem zapobiegania zakupom przez punkty skupu makulatury podręczników nadających się jeszcze do użytku, szkoły powinny dokonywać w tych punktach systematycznego przeglądu.

W piśmie okólnym zwraca się uwagę, że przydział podręczników na województwo, zgodny ze wskaźnikami (dotyczy to również podręczników do przedmiotów ogólnokształcących szkolnictwa zawodowego zamieszczonych na formularzu zamówień wzór nr 1/2), będzie przekazywany w całości w każdym tytule. Nie przewiduje się też dodatkowych przydziałów. Ponieważ nie pozostawia się rezerwy centralnej, liczba podręczników przekazywana do dyspozycji województwa musi zaspokoić potrzeby zarówno szkół i zakładów opiekuńczo-wychowawczych resortu oświaty, jak i szkół podległych innym resortom.

Kuratoria okręgów szkolnych, wydziały oświaty i kultury oraz dyrektorzy, kierownicy szkół i nauczyciele powinni dążyć wszelkimi staraniami, aby terminowo i sprawnie przeprowadzić akcję zaopatrzenia uczniów w podręczniki.

SPOTKANIE W ZG ZNP

W dnach 1 i 8 grudnia bieżącego roku Oddział Powiatowy ZNP w Opolu Lubelskim zorganizował dla 47-osobowej grupy aktywu związkowego wycieczkę do Warszawy. Uczestnicy wycieczki zwiedzili stolicę, Muzeum Narodowe, pałac w Wilanowie, a wieczorem byli na operze „Pisanki z Tyrolu”.

Goście z Lubelszczyzny wzięli również udział w spotkaniu z wiceprezesem Władysławem Ozgą. Rozmowa upłynęła w serdecznej atmosferze. Uczestnicy wycieczki opowiadali o swojej pracy, mówili o trudnościach i sukcesach, wysuwali wiele nuriujących ich problemów. Kol. Ozga odpowiadał na stawiane pytania oraz poinformował zebranych o podejmowanych przez Zarząd Główny pracach w dziedzinie ideowo-pedagogicznej i socjalno-bytowej.

W dniach 1 i 8 grudnia bieżącego roku Oddział Powiatowy ZNP w Opolu Lubelskim zorganizował dla 47-osobowej grupy aktywu związkowego wycieczkę do Warszawy. Uczestnicy wycieczki zwiedzili stolicę, Muzeum Narodowe, pałac w Wilanowie, a wieczorem byli na operze „Pisanki z Tyrolu”.

Goście z Lubelszczyzny wzięli również udział w spotkaniu z wiceprezesem Władysławem Ozgą. Rozmowa upłynęła w serdecznej atmosferze. Uczestnicy wycieczki opowiadali o swojej pracy, mówili o trudnościach i sukcesach, wysuwali wiele nuriujących ich problemów. Kol. Ozga odpowiadał na stawiane pytania oraz poinformował zebranych o podejmowanych przez Zarząd Główny pracach w dziedzinie ideowo-pedagogicznej i socjalno-bytowej.

W dniach 1 i 8 grudnia bieżącego roku Oddział Powiatowy ZNP w Opolu Lubelskim zorganizował dla 47-osobowej grupy aktywu związkowego wycieczkę do Warszawy. Uczestnicy wycieczki zwiedzili stolicę, Muzeum Narodowe, pałac w Wilanowie, a wieczorem byli na operze „Pisanki z Tyrolu”.

Goście z Lubelszczyzny wzięli również udział w spotkaniu z wiceprezesem Władysławem Ozgą. Rozmowa upłynęła w serdecznej atmosferze. Uczestnicy wycieczki opowiadali o swojej pracy, mówili o trudnościach i sukcesach, wysuwali wiele nuriujących ich problemów. Kol. Ozga odpowiadał na stawiane pytania oraz poinformował zebranych o podejmowanych przez Zarząd Główny pracach w dziedzinie ideowo-pedagogicznej i socjalno-bytowej.

W dniach 1 i 8 grudnia bieżącego roku Oddział Powiatowy ZNP w Opolu Lubelskim zorganizował dla 47-osobowej grupy aktywu związkowego wycieczkę do Warszawy. Uczestnicy wycieczki zwiedzili stolicę, Muzeum Narodowe, pałac w Wilanowie, a wieczorem byli na operze „Pisanki z Tyrolu”.

Goście z Lubelszczyzny wzięli również udział w spotkaniu z wiceprezesem Władysławem Ozgą. Rozmowa upłynęła w serdecznej atmosferze. Uczestnicy wycieczki opowiadali o swojej pracy, mówili o trudnościach i sukcesach, wysuwali wiele nuriujących ich problemów. Kol. Ozga odpowiadał na stawiane pytania oraz poinformował zebranych o podejmowanych przez Zarząd Główny pracach w dziedzinie ideowo-pedagogicznej i socjalno-bytowej.

W dniach 1 i 8 grudnia bieżącego roku Oddział Powiatowy ZNP w Opolu Lubelskim zorganizował dla 47-osobowej grupy aktywu związkowego wycieczkę do Warszawy. Uczestnicy wycieczki zwiedzili stolicę, Muzeum Narodowe, pałac w Wilanowie, a wieczorem byli na operze „Pisanki z Tyrolu”.

Goście z Lubelszczyzny wzięli również udział w spotkaniu z wiceprezesem Władysławem Ozgą. Rozmowa upłynęła w serdecznej atmosferze. Uczestnicy wycieczki opowiadali o swojej pracy, mówili o trudnościach i sukcesach, wysuwali wiele nuriujących ich problemów. Kol. Ozga odpowiadał na stawiane pytania oraz poinformował zebranych o podejmowanych przez Zarząd Główny pracach w dziedzinie ideowo-pedagogicznej i socjalno-bytowej.

W dniach 1 i 8 grudnia bieżącego roku Oddział Powiatowy ZNP w Opolu Lubelskim zorganizował dla 47-osobowej grupy aktywu związkowego wycieczkę do Warszawy. Uczestnicy wycieczki zwiedzili stolicę, Muzeum Narodowe, pałac w Wilanowie, a wieczorem byli na operze „Pisanki z Tyrolu”.

Goście z Lubelszczyzny wzięli również udział w spotkaniu z wiceprezesem Władysławem Ozgą. Rozmowa upłynęła w serdecznej atmosferze. Uczestnicy wycieczki opowiadali o swojej pracy, mówili o trudnościach i sukcesach, wysuwali wiele nuriujących ich problemów. Kol. Ozga odpowiadał na stawiane pytania oraz poinformował zebranych o podejmowanych przez Zarząd Główny pracach w dziedzinie ideowo-pedagogicznej i socjalno-bytowej.

W dniach 1 i 8 grudnia bieżącego roku Oddział Powiatowy ZNP w Opolu Lubelskim zorganizował dla 47-osobowej grupy aktywu związkowego wycieczkę do Warszawy. Uczestnicy wycieczki zwiedzili stolicę, Muzeum Narodowe, pałac w Wilanowie, a wieczorem byli na operze „Pisanki z Tyrolu”.

Goście z Lubelszczyzny wzięli również udział w spotkaniu z wiceprezesem Władysławem Ozgą. Rozmowa upłynęła w serdecznej atmosferze. Uczestnicy wycieczki opowiadali o swojej pracy, mówili o trudnościach i sukcesach, wysuwali wiele nuriujących ich problemów. Kol. Ozga odpowiadał na stawiane pytania oraz poinformował zebranych o podejmowanych przez Zarząd Główny pracach w dziedzinie ideowo-pedagogicznej i socjalno-bytowej.

W dniach 1 i 8 grudnia bieżącego roku Oddział Powiatowy ZNP w Opolu Lubelskim zorganizował dla 47-osobowej grupy aktywu związkowego wycieczkę do Warszawy. Uczestnicy wycieczki zwiedzili stolicę, Muzeum Narodowe, pałac w Wilanowie, a wieczorem byli na operze „Pisanki z Tyrolu”.

Goście z Lubelszczyzny wzięli również udział w spotkaniu z wiceprezesem Władysławem Ozgą. Rozmowa upłynęła w serdecznej atmosferze. Uczestnicy wycieczki opowiadali o swojej pracy, mówili o trudnościach i sukcesach, wysuwali wiele nuriujących ich problemów. Kol. Ozga odpowiadał na stawiane pytania oraz poinformował zebranych o podejmowanych przez Zarząd Główny pracach w dziedzinie ideowo-pedagogicznej i socjalno-bytowej.

W dniach 1 i 8 grudnia bieżącego roku Oddział Powiatowy ZNP w Opolu Lubelskim zorganizował dla 47-osobowej grupy aktywu związkowego wycieczkę do Warszawy. Uczestnicy wycieczki zwiedzili stolicę, Muzeum Narodowe, pałac w Wilanowie, a wieczorem byli na operze „Pisanki z Tyrolu”.

OGŁOSZENIA DROBNE

ESPERANTO umożliwia nawiązanie przyjaźni z kolegami z zagranicy, w tym z Polakami, którzy uczą się języka esperanto. Kursy korespondencyjne i słuchowców udziela oraz prowadzi sprzedaż samouczków, podręczników, słowników itp. Polski Związek Esperantystów, Warszawa, Nowy Świat 27, P 248-0.

STANCIJA dla siedemnastoletniego ucznia liceum, dla pracujących u osoby umiejscowionej wpływać wychowawczo poszukuje. Biuro Ogłoszeń WPK Warszawa, Wiejska 12 „24”.

ZGUBIONO świadectwo ukończenia sódmejk klasy Szkoły dla Pracujących nr 3 w Inowrocławiu na nazwisko Zbigniew Mazurkiewicz. Inowrocław, Królów Jadwigi 1/5.

DZWIŃKI szkolne elektryczne naprawia, wykonuje na zamówienie Warsztat Remienniczy, Katowice-Sopotnicze, ul. Skienkiewicza 2, K-115-0.

ZAMIENTE 2 etaty (dwuklasowe) od Koszalna 15 km. na miejscu autobus, sklep, ogród, ziemia, światło — na dwuklasowe nauce, bydogoskim lub poznańskim. Oferty kierować: Koszalin, Biuro Ogłoszeń pod nr 5514.

MAGISTER CHEMII przyjmie pracę w szkole. Warunek mieszkanie rodzinne. M. Chmielecki, Władysławowo, Abramama 4.

PRZYJMĘ pracę nauczycielki w szkole podstawowej włączając w w/w pracę zamieniam etat kierowniczką przedszkola (jednostanowiskowego) w okolicach: Wrocławia, Rzeszowa, Lublina, Głuszyna, Zielonej Góry, Częstochwy, Sierca, Ptaszkowa, pow. Nowy Tomyśl, woj. poznański.

KOMUNIKAT

Kol. Kol. J. Liszewski, A. Kamieniecka, St. Tarka, A. Brudnicka, D. Zebrowska, K. Rzemski, A. Chomiakowski, St. Nocoń,

MOJE pierwsze rozmowy na temat bydogoskiej oświaty miały miejsce na wsi, w przemyśle GRN. Informatorką była młoda, energiczna kobieta — sekretarz GRN w Murzynie. Przypadek: informatorką dobrą. Tutaj też padły pierwsze słowa o reformie.

Murzynno, siedziba GRN, to jedna z 20 wsi w pow. inowrocławskim, które podjęły się budowy szkół siłami społecznymi. Wioska różni się od innych jedynie tym, że tutaj oddano nową szkołę do użytku już 1 września, zaledwie w 4 miesiące po rozpoczęciu prac budowlanych.*

W gazecie ściennej — poświęconej w całości historii szkoły, czytamy: „Po przeprowadzeniu reformy szkolnej rozbudowana szkoła w Murzynie zapewni odpowiednio warunki wszystkim dzieciom naszego rejonu”. Tak pisze młodzież. Równie dobrze wiatemnieć się w sprawie szkolne rodzice. Reformę rozumiemy tutaj bardzo konkretnie: nowa szkoła z centralnym ogrzewaniem, wygodne sale lekcyjne, klaso-pracownie, mieszkania dla nauczycieli. Mieszkańcy wsi słyszeli niedługo, że 8-klasowa szkoła ma być lepsza, więc pospieszyli z pomocą. Wszyscy wzięli udział w budowie. W kronice szkolnej przeczytaliśmy: „Prace rodziców i dzieci — 55 tys. zł.”

Murzynno, to jeden z licznych, na terenie województwa bydogoskiego, przykładów zainteresowania środowiska losami nowej, zreformowanej szkoły.

„Reforma” jest chyba jednym z najbardziej popularnych tematów w Bydogoskim. Wystarczy przypomnieć, że na terenie województwa rozpoczęto w bieżącym roku budowę 87 obiektów szkolnych, w tym 169 stanowisk warsztatowych, 8 sal gimnastycznych, 10 izb przed-szkolnych, 40 miejsc w internatach oraz 200 mieszkań dla nauczycieli. I rzecz ciekawa: już w tym roku zostanie oddanych do użytku aż 189 izb lekcyjnych oraz prawie wszystkie mieszkania dla nauczycieli. Skoro już mowa o zaangażowaniu społeczeństwa bydogoskiego w sprawy szkoły, warto też podkreślić jego wyjątkową ofiarność w zbiorze na SFBS.

CZĘŚĆ POWODZENIA — W METODZIE

Gdy z odległej wsi inowrocławskiej wracałam do bydogoskiego kuratorium, wiedziałam jedno: wprowadzenie powszechnego ośmioklasowego kształcenia nie powinno napotkać tu większych trudności. Wyjątkowo sprzyjający klimat, jaki udało się wzmocnić oświatowym wytworze wokół szkoły i jej problemów, daje pełną gwarancję powodzenia. W pytaniu — jakie stawiam kuratorowi, łow. W. Bachowskiemu o aktualny stan przygotowań do reformy szkolnej podstawowej, kryje się także inne: o metodę pracy, która dziś, w trzecim roku reformy, daje

tak widoczne rezultaty, przynosi państwu milionowe oszczędności, a przede wszystkim daje gwarancję, iż szkoła może liczyć zawsze na pomoc i ofiarność społeczeństwa.

Najpierw sucha informacja: wszystkie podjęte przez kuratorium badania dotyczące spraw reformy zostały już zakończone. Dokonano szczegółowej inwentaryzacji wszystkich placówek szkolnych, przeprowadzono szczegółową analizę sytuacji mieszkaniowej nauczycieli. Specjalnym studium poddano sytuację kadrową. Koledzy z KOS mają już poza sobą etap dyskusji. Dziś obowiązuje tu swoista dyscyplina pracy: bezbłędna znajomość statystyki, warunków terenowych i materialnych szkół, gospodarki mieszkaniowej terenowych rad narodowych. Przy referowaniu tych skomplikowanych problemów koledzy z KOS rzadko sięgają do notatek, większość liczb znają na pamięć.

Dobra organizacja pracy to jedna z niewątpliwych zalet kierownictwa tutejszego kuratorium. Na uwagę zasługuje zwłaszcza jedno: władze oświatowe nie robią wszystkich same, nie działają w odosobnieniu. Zupełnie jasno określone są np. zasady współdziałania z terenowymi radami narodowymi. Leżą przede mną dwa dokumenty wydane przez władze woje-

nie. Ten „Dziennik” dotarł tam na kilka dni przed moją wizytą, pracownicy rady zdążyli już nie tylko dokładnie zapoznać się z jego treścią, lecz także dokonać selekcji problemów, którym należy dać pierwszeństwo.

PIERWSZY WARUNEK — SPELNIONY

Nie bez satysfakcji kurator Bachowski stwierdza, iż na terenie woj. bydogoskiego został już spełniony jeden z podstawowych warunków reformy: 40 proc. nauczycieli ma dodatkowe kwalifikacje. Problem kadry sprawia zresztą najmniej kłopotów. Władze oświatowe chętnie widzą wszelkie nowatorskie poczynania nauczycieli, niektóre inspektoraty, jak choćby inowrocławski, prowadzą specjalne kluby, gdzie dyskutuje się nad sposobami unowocześnienia metod nauki. Pociągającym jest fakt, że z każdym rokiem wzrasta liczba pracowników. Tylko w ciągu ub. r. szkolnego przybyło ich ponad 500. Jednym z poważnych czynników wpływających na poziom naukowy i wychowawczy szkoły jest zaopatrzenie w nowoczesne pomoce naukowe. Można mieć pewne zastrzeżenia co do ich nowoczesności, chociaż wiele szkół ma już pełny komplet. Obowiązuje bowiem zasada: kupujemy tylko takie pomoce, których nie można produkować we własnym zakresie.

środkami lokomocji (autokary i rowery) oraz zapewnienie ulgowych przejazdów autobusami PKS. Dwa autokary przynależą KOS przez WRN kursują już na trasach: Lutowo — Sepólno oraz Przytar-nie — Wielce. W przyszłym roku uruchomiony zostanie autobus na trasie trze-ciej, w pow. chojnickim. Od 1 września br. działa już pierwszy w województwie wiejski internat w Charyżkowicach. Mieszka w nim 26 uczniów, którzy ze względu na znaczną odległość od miejsca zamieszkania nie mogli uczęszczać do szkoły wyżej zorganizowanej. W chwili obecnej WRN czyni starania o uzyskanie dla potrzeb internatu jednego z dwu domków kolonijnych w Charyżkowicach.

Kurator Bachowski zapewnia mnie, iż do roku 1965/66 prace związane z organizacją sieci szkół zostaną zakończone. Tymczasem robi się wszystko, aby już w najbliższych dwu latach dominował typ szkoły o 6 i więcej nauczycielach. Zakłada się, iż w roku szk. 1966/67 będzie około 60 proc. takich placówek. Obecnie najczęściej spotykane są szkoły o 4 i 5 nauczycielach. Stan ten ilustruje poniższa tabela:

Rok szkolny	% szkół z liczbą nauczycieli	1	2	3	4	5	6	7
1960/61	15,8	10,3	7,5	32,6	19,3	4,8	19,1	
1966/67	18,0	8,5	1,0	4,0	7,6	28,9	31,6	

ZAPEWNIMY RÓWNY START

WSZYSTKIM DZIECIOM

wódzkie w okresie trzech ostatnich lat. Pierwszy z nich — to uchwała sejsi WRN z czerwca 1962 r., która dotyczy organi-zacji sieci szkół ośmioklasowych, zapew-nienia bazy materialnej, kadry nauczy-cielskiej oraz obniżenia kosztów budow-nictwa szkolnego. Drugi dokument — to pacychany jeszcze świeżą farbą drukarską „Dziennik Urzędowy” WRN w Bydogoszczy, a w nim Uchwała WRN nr 15 z 21 paź-dziernika br., w sprawie aktualnych pro-blemów oświaty oraz zabezpieczenia reali-zacji reformy szkolnej”. Dokument ten zawiera ocenę dotychczasowych poczy-nań władz oświatowych oraz nakreśla kierunki dalszych prac w zakresie reformy. Teraz dopiero zrozumiała wydaje się znajomość faktów przez pierwszą infor-matorkę — sekretarza GRN w Murzyn-

Wiele z nich wykonuje dla szkół młodzież licealna. W roku bież. na przykład 100 szkół podstawowych otrzymało od liceów komplet pomocy, których wartość szacuje się na 1,5 mln zł. Prowadzi się też syste-matyczne szkolenie światopoglądowe.

Opinia władz wojewódzkich — zarówno partyjnych jak i administracyjnych — jest jednoznaczna: w okresie ostatnich dwóch lat nastąpił wśród nauczycielstwa bydogoskiego znaczny wzrost świadomości ideowo-politycznej. Wyraża się to m. in. w stałym wzroście liczby członków partii, w większym zaangażowaniu w pracę szkolną i działalności społecznej w śro-dowisku. Dzięki pracy nauczycieli z ucznia-mi słabymi, podjętej dla uczczenia 20-le-cia PRL, odsetek promowanych w szko-łach podstawowych wzrósł w ciągu ostat-niego roku o 2 proc.

RÓWNY START ŻYCIOWY DLA WSZYSTKICH

W teczkach z napisem: „Organizacja sieci szkół podstawowych” znajdują dwie wersje projektu. Po długich dyskusjach zatwierdzono ostatecznie tę drugą, z mniej-szą liczbą szkół. W roku 1966/67 będzie ich w sumie 1647. Cechą charakterystycz-ną projektu jest tendencja do tworzenia większych szkół ośmioklasowych. Chodzi o zapewnienie im wysokiego poziomu naukowego, w celu umożliwienia równego startu życiowego wszystkim dzieciom wiejskim. Po przeprowadzeniu doklad-nych badań, ustalono liczbę ośmioklasó-wek na 1167.

Projekt wart jest szczegółowego omó-wienia jeszcze z innych powodów. Uwzględniono w nim rozdział np. specy-ficzne warunki niektórych rejonów. Z trudnościami wynikającymi ze struktury demograficznej i położenia geograficznego, borykają się zwłaszcza powiaty leśne, o dużej ilości jezior i niskim stopniu zaludnienia. Należą do nich: Chojnice, Tuchola, Żnin i Świecie. Jest to — 11 szkół 7-klasowych o 1 i 2 nauczycielach, które nie spełnia warunków reformy. Jak umo-żliwić tym dzieciom ukończenie klasy ósmej?

Rozwiązanie znalazło się kilka: organiza-cja internatów, dowożenie dzieci własnymi

BAZA LOKALOWA SZKÓŁ...

...to problem podstawowy i chyba jeden z trudniejszych. Tutaj, jak zresztą w ca-łym kraju, daje o sobie znać wyż demograficzny. Wspominałam już wyżej o bu-dowie w czasie społecznym 302 izb lek-cyjnych. Ponadto w ostatnich dwu latach oddano do użytku 66 nowych szkół z 526 izbami. W roku bież. zakończona zostanie budowa siedemdziesiątej dziewiętej Ty-siąclatki, a za rok będzie ich w woje-wództwie ponad 100. Niestety, nie zaspo-koi to rosnących wciąż potrzeb lokalo-wych.

Uchwała WRN nr 15 z października br. zobowiązuje Prezydium do zapewnienia bazy lokalowej i materialnej szkołom 8-klasowym i zaleca wszystkim prezydium powiatowych i miejskich rad narodowych „przeprowadzenie szczegółowej inwen-taryzacji obiektów szkolnych na wsi oraz ustalenie planu rozbudowy szkół z fun-duszy państwowych i społecznych”. Trzeba przynajmniej, że terenowe rady naro-dowe województwa bydogoskiego, a przy-najmniej większość z nich, wykazują w tym zakresie maksimum zrozumienia. Dzięki temu w przyszłym roku szkolnym młodzież otrzyma dodatkowo (ponad plan) 60 szkół z 417 izbami lekcyjnymi. Rów-nież wszędzie tam, gdzie istnieje moż-liwość rozbudowy małych obiektów, liczy można na inicjatywę gromadzkich rad narodowych. (W 136 szkołach większych o 6 nauczycielach brak jest tylko po jednej izbie, a w 168 — po 2).

Mimo tak ogromnego wysiłku, mimo pełnego zaangażowania w prace nad reformą komitetów partyjnych, rad naro-dowych i samych nauczycieli — przez kilka najbliższych lat nauka odbywać się będzie na zmiany. Oczywiście, wskaźnik zmienności będzie różny w mieście i na wsi, na korzyść tej ostatniej. 114 szkół o 6 nauczycielach będzie prowadziło naukę na 2 zmiany. Trudną warunki będą miały zwłaszcza szkoły w Bydogoszczy i Toruniu oraz powiatach: Grudziądz, Ry-pin, Wyrzysk i Żnin. Oblicza się, iż aby uzyskać przeciętną zmienność krajowej (1,56) — trzeba dodatkowo wybudować 561 izb lekcyjnych. A to już przekracza,

przynajmniej na razie, możliwości miej-scowych władz.

„MAMY DZIELNYCH NAUCZYCIELI...”

Miałam możliwość przekonać się o tym osobiście, kiedy w zimny, deszczowy dzień spotykałam tych ludzi na budowach. W Jordanowie, Orlowie czy Gąskach — wszędzie pracami kierują nauczyciele. Kol. Wesołowski, kierownik szkoły w Kruszwicy, mówi mi, iż nie wyjechał na wakacje, ponieważ trzeba było w termi-nie ukończyć prace budowlane i oddać szkołę do użytku.

Wspominałam już, że 40 proc. apo-śród nauczycieli woj. bydogoskiego po-siada dodatkowe kwalifikacje, w roku 1966/67 odsetek ten wzrośnie do 53. Wskaźnik jeden z najlepszych w kraju. Tylko w ciągu ostatnich dwu lat 3,7 proc. koleżanek i kolegów zdobyło dodatkowe kwalifikacje, przy czym specjalną wymowę ma fakt, iż w tym czasie dyplomy uzyskało aż 13 proc. kolegów z pow. chojnickiego. Biorąc pod uwagę fakt, że powiat ten ma wyjątkowo ciężką sytuację kadrową, jest to rzeczywiście sukces nie lada.

W 8-klasowej szkole uczyć już będzie na terenie województwa 6400 nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami. Zapotrze-bowanie na specjalistów zostanie całko-wicie zaspokojone w ciągu najbliższych dwu lat i teoretycznie rzecz biorąc — nie nie stoi na przeszkodzie, aby w każ-dej ośmioklasówce — jak to głosi jeden z warunków reformy — było trzech nauczycieli-specjalistów.

GŁÓWNE PRZESZKODY — BRAK MIESZKAN

Trudności wiążą się jedynie z kiero-waniem nauczycieli do poszczególnych placówek. Sprawa nie jest prosta. Od lat widać wyraźne dysproporcje w obsadzie kadrowej między miastem i wsią. Przy-kładowo ilustruje to poniższa tabela. I od

Nauczyciele z dodatkowymi kwalifikacjami			
Miasto	%	powiat	%
Bydogoszcz	49,8	Rypin	19,6
Grudziądz	29,2	Świecie	17,9
Włocławek	48	Włocławek	18,3
Toruń	55,5	Wyrzysk	18,9

lat władze oświatowe robią wszystko, aby te dysproporcje usunąć. Ale to nie jest łatwe. Wiąże się ściśle, zwłaszcza na wsi, z możliwością zapewnienia nauczy-cielem mieszkań. Trzeba więc liczyć się z faktem, że niektóre szkoły 8-klasowe odczuwać mogą brak specjalistów. Kuratorium nie jest w stanie zmusić nauczy-cielów do podjęcia pracy na wsi, jeżeli nie zapewni mu mieszkania.

Przekazanie w roku bieżącym do użytku 380 mieszkań przy nowo wznoszonych szkołach sytuację wprowadzić poprawiło, ale jej nie rozwiązuje. Zapewnienie szko-lom wykwalifikowanych nauczycieli wszę-dzie tam, gdzie nie buduje się nowych obiektów szkolnych, gdzie gromadziłyby rady narodowe nie prowadzi własnej go-spodarki lokalowej — oto palący problem, jaki już w najbliższym czasie rozwiązać muszą władze województwa bydogoskiego.

Pierwsze kroki już poczyniono. Woje-wódzka Rada Narodowa zalecała KOS i wszystkim prezydium miejskich i po-wiatowych rad narodowych ustalenie do 31 marca 1965 roku „potrzeb kadrowych dla każdej szkoły oraz mieszkani-owych dla nauczycieli do roku 1970”. Prezydium rad mają też przeprowa-dzić szczegółową analizę w zakresie spe-cjalizacji i „ustalić wykaz szkół, gdzie nie będzie można (podkr. moje) — za-pewnić specjalistów”.

Na decyzje władz w tej sprawie trzeba będzie czekać do marca. Dotych-czasowe efekty poczynają wskazywać, iż i tę trudność uda się zlikwidować. Można więc zaufać kolegom z kuratorium bydogoskiego, kiedy mówią, iż w ich woje-wództwie istnieje pełna gwarancja wiele-nia w życie założeń reformy, że szkoła 8-klasowa, mimo trudności, jakie wystę-pują na niektórych terenach, będzie pra-cowała w lepszych niż obecnie warunkach lokalowych i kadrowych.

MARIA RYBARCZYK

* Szkołę budowali uczniowie Technikum Bu-dowlanego w Toruniu, kierownikiem robót był nauczyciel zawodu.



Fot. — Cz. Górski

Z MOJEGO OBSERWATORIUM

młodzież z... PGR

Stereotypy to niezwykle uporczywa i... niebezpieczna rzecz. Wolność intelektual-na człowieka, szerokość jego horyzontów zależy w dużym stopniu od tego, jak dalece potrafi on łamać w swym myśle-niu panujące, obiegowe i niesprawdzone stereotypy ocen różnych zjawisk, spraw i ludzi. Miałem ostatnio okazję przeko-nać się o tym, jak wielką władzę mają stereotypy nad nami, na podstawie wia-snego, przykrego doświadczenia.

Z inicjatywy Zarządu Głównego ZMW odbyłem kilka spotkań z młodzieżą pra-cującą w Państwowych Gospodarstwach Rolnych. Tematem tych spotkań były pewne wybrane zagadnienia socjologiczne (skoncentrowane wokół problemów grupy społecznej i jej wpływu na jednostkę) oraz „życiowe”, związane z pojęciem „no-woczesności” i sposobów nadążania za tą nowoczesnością.

Nie to jest jednak najważniejsze. Naj-ważniejsze było to, co przeżyłem w trak-cie tych spotkań ja sam, jako prelegent. Idąc na pierwsze spotkanie, usiłowałem sobie wypracować odpowiedni sposób mó-wienia do młodzieży PGR. Nigdy przed-tem nie zetknąłem się z tą młodzieżą. Gdzieś na dnie pamięci (czy wyobraźni?) migotały jakś obrazy butów gumiaków, niebieskich przybrzdzonych kombinzo-nów, obrazy gorzających dion! zaciśnię-tych na wiodach, czerwieni ceglanych obó-r i stajni. Jak tutaj mówić o socjologii? O nowoczesności? Jak do nich trafić? Jak sprawić, żeby zrozumieć? Jakim ja-zykiem mówić, żeby uniknąć terminolo-gii naukowej przekazać mimo to treść poprawną i ścisłą merytorycznie. No, krótko mówiąc, choć miałem już bardzo wiele spotkań i prelekcji w różnych śro-dowiskach, tym razem, odczuwałem, o dzi-wo, treść. Treść przed młodzieżą z PGR.

Pierwsze zdziwienie wywołał już zew-netrzny wygląd „młodzieży z PGR”. Nie pasował zupełnie do skróconego po-przednio stereotypu. Oczywiście żadnych kombinzoneów ani tym bardziej „kate-nek”, ba, nawet żadnych żeglarskich spodni i wiatowanych marynarek. Wszyscy

byli ubrani według ostatniej mody mło-dzieżowej, w wąskie spodnie, czarne swet-ry i ortalonowe wiatrówki, fryzury tak-że same, jakie zdobyła głowa młodzieży w miastach, dziewczęta tak ubrane, że mogłyby pokazać się we wszystkich ka-wiarniach warszawskich nie zwracając uwagi. Jeśli trzeba dowodu na jedno-liczący (zewnątrznie) wpływ kultury ma-sowej, czasopiśm młodzieżowych, kobie-czych, telewizyj itd. — to tutaj był on wyraźnie widoczny.

W porównaniu z innymi audytoriami młodzieżowymi można było zaobserwować tylko te różnice, że słuchając bardzo pil-nie i nie mniej pilnie notując, młodzień-cy słuchali na tej sali, wyraźnie szybciej męczyli się napięciem uwagi, co wymaga-ło od prelegenta robenia częściej wstawek odprężających, w postaci jak-iejś żywej dygresji, lub opowiadanie ża-ka propros dowiecu. Zrozumiałem szybko, że dawał tu o sobie znać brak treningu w dłuższym skupieniu uwagi na proble-mach, bądź co bądź, teoretycznych.

Następne zdziwienie przeżyłem wtedy, kiedy już w dyskusji poprosiłem o pod-niesienie rąk tych słuchaczy, którzy ukończyli jakąś szkołę poza podsta-wową. Podniósł się taki las rąk, że musiał-em szybko zmienić prośbę, żeby raczej podnieśli ręce ci, którzy poprzestali na szkole podstawowej — byli bowiem w znakomitej mniejszości. Oczywiście nie była to próbka masowa ani przeciętna, był to bowiem aktywny organizm mło-dzieżowy, który w naturalny sposób sku-pia młodzież żywą i umysłową. Jednak wy-nik tego referendum był nawet w tej wyselekcjonowanej grupie zaskakujący. Nie mam wątpliwości, że na zad-nyim zebraniu przedwojennym większość aktywny „Wici” nie uzyskałaby ta-kiej proporcji młodych ludzi, którzy żyją i pracują na wsi ukończyli szkoły średnie.

A potem zaczęliśmy rozmowę o ich życiu i pracy. I tutaj znów raz po raz przeżywałem takie same zdziwienia i za-skoczenia. Oto pytam, jak wiele książek

czytają rocznie. Skarżą się, że wcale nie brak czasu na czytanie, bo to i praca zawodowa, i praca społeczna w ZMW, i w domu trzeba pomóc. „No ale 5-6 powieści rocznie chyba czytać?” — pod-suwałem z nieśmiałą nadzieją w głosie. Trzeba było słyszeć ten ogólny okrzyk oburzenia: „Pieć, sześć?! „No, tak źle to znówu z nami nie jest! Jedną książkę na tydzień, na dziesięć dni!”

A potem znów naprawdę głupio się czułem ze swoimi poprzednimi obawami, gdy narzekali na to, że w bibliotekach gromadzkich nie ma nowości, że brak np. książek Hemingwaya, Faulknera. Ze-muszę wchodzić w konspiracyj z księga-rzem w powiecie, żeby im coś „z tych rzeczy” pod ładą zatrzymać. Jak wycy-tują w zapowiedziach i notkach praso-wych nowości literackie i jak pedzą do księgarni, żeby książki złapać zanim zniknie. Nie omieszkał zresztą i mnie przycisnąć pytaniami z powodu moich książek, które ku mojemu zdziwieniu tak-że okazały się im znane.

„A dlaczego pan podjął ten właśnie temat? A na czym pan się opierał? Czy sądzi pan, że ta. a ta sprawa jest na-prawdę typowa dla młodzieży współcze-snej”. Pytania dotyczące różnych moich wystąpień w telewizji, wywołały z kolei dyskusję na temat tego, co ludzie w PGR lubią, a czego nie lubią oglądać w te-lewizji. Padaly interesujące obserwacje o tym, że „stary” PGR-owcy lubią tylko filmy i programy rozrywkowe, młodzież — ponadto ubóstwia teatr telewizyjny, któ-rego nie rozumieją „stary”, zaś młodszy — programy fantastyczno-naukowe, kosmo-nautykę, magazyny popularnotechniczne. Skoro już poruszyliśmy problem „sta-rych”, wynikły też problemy konfliktów młodzieży z rodzicami na wsi. Najczęś-ciej, jak się okazało, wybuchały na tle sposobów spędzania wolnego czasu po pracy (rozrywka, lektura i praca w ZMW uważana jest przez „starych” za marno-wanie czasu) oraz na temat chodzenia i niechodzenia do kościoła.

Z KAŻDĄ MINUTĄ, JAK POWIETRZE

z przekutego balonu, uchodziło ze mnie przekonanie o konieczności „zmiania-się” do tej młodzieży, coraz wy-raźniej widziałem, że jest to part-ner równorzędny do wymiany myśli, do dyskusji, przy czym uczyłem się w tej rozmowie nie mniej od nich. Oto np. zapytuję, jak oceniają tegoroczny proces docierania młodzieży z ich wsi i PGR do szkoły średniej po klasie VII czy dzia-łanie fali wylzu demograficznego spowo-dowało spadek liczby młodych ze wsi, którym udało się dostać do „ogólnia-ków” i „zawodówek”. Jestem zdumiony tym, że jednogłośnie i zdecydowanie za-przeczą temu. Ale już dalsza dyskusja wyjaśnia przyczynę: młodzi z PGR do-rzale określają zachodzące na tle wylzu demograficznego zmiany w tej dziedzinie: w tym roku w ich wsiach poszło do szkół średnich nie mniej, lecz więcej młodzieży niż dawniej, zmiana polega jednak na tym, że jednocześnie wzrosła liczba tych, którym nie udało się dostać do szkoły średniej. Jest to ważna wska-zówka dla mnie, jako dla publicysty pi-szącego o sprawach wsi. Jest to jedno-cześnie autorytatywne, bo z autopsji 100 PGR w Polsce pochodzące, potwierdzenie podobnej opinii wypowiedzianej w sejmie przez min. Tułodzińskiego.

„Młodzież w PGR”. Czy jest wobec tego w ogóle sens używać takiego zwro-tu, czy nie słuszniej byłoby mówić po prostu „młodzież wiejska”? Sądzę, że na to jest jeszcze za wcześnie. Re-gionalne, kulturowe i socjalne różnice

nie przestają jeszcze oddziaływać na lu-dzi, na pewno nie ma jeszcze zupełnego zatarcia różnic między ludźmi wsi i miast, zwłaszcza że powtórzy to raz jeszcze, moje obserwacje dotyczą grupy wyse-lekcjonowanej, prodującej. Na pewno jednak trzeba pozbyć się krzywdzącej tę młodzież intonacji pobłażliwości i wy-ciszczeń kryjących się pod określeniem „z PGR”. Moje zdumienie i zaskoczenie z pierwszego zetknięcia z tą młodzieżą, jest jakąś pośrednią i skromną miarą przemian dokonujących się w świad-ości ludzi także tych pochodzących z najbardziej odległych od wiejskich ośro-dków miejscowości i osiedli wiejskich. Jest też pociągającym dowodem na prze-żywanie się różnych negatywnych stereo-tyków i utartych klasyfikacji ludzi dzięki naszej rewolucji kulturalnej.

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ

PS. Z prawdziwą przyjemnością pragnę za-wiadomić ogół czytelników „Observatorium”, że — jak mnie poinformował „Filmos” — po-stulowany przeze mnie zakup „Chwili wspom-nień” dla celów oświatowych, został bez mo-jej zgody znacznie wcześniej zrealizowany przez te Centralne. Wszyscy zainteresowani mogą wypożyczyć kopie „Chwili wspomnień” dla celów dydaktycznych i wychowawczych w wojewódzkich oddziałach „Filmosu”.

MR

29 listopada odbyła się w Turku uroczystość odsłonięcia tablicy pamiątkowej ku cxi 63 nauczycieli dawnego powiatu tureckiego, zamordowanych przez hitlerowskiego okupanta. Tablica pamiątko-wa (a właściwie skromny pomnik) została ufundowana przez nauczycielstwo powiatu tureckiego i inicjatywy działacza Zarządu Od-działu ZNP.

Na uroczystości przybyli licznie nauczyciele ze wszystkich części powiatu oraz rodziny pomordowanych. Wzięli w niej także udział: wiceminister oświaty — MICHAŁ GODLEWSKI, wiceprezes ZG ZNP — MARIAN RATAJ, przewodniczący Rady Narodowej m. Po-znań — JERZY KUSIAK, kurator poznańskiego okręgu szkolnego — JAN STOIŃSKI, prezes Zarządu Okręgu ZNP w Poznaniu — ZENON SUCHAŃSKI oraz przedstawiciele władz powiatowych.

31.I. Sesja plenarna Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu inau-gurująca obchody dwudziestolecia PRL

9.II. Zmarł prezes ZG ZNP Józef Kwia-tek.

25.II. Uchwalenie przez Sejm kodeksu rodzinnego i opiekuńczego oraz ustawy o zatrudnianiu absolwentów szkół wyż-szych.

29.II. Rząd PRL wystosował memoran-dum zawierające propozycje zamrożenia zbrojeń jądrowych i termojądrowych w środkowej Europie, oparte na koncep-cjach wysuniętych przez Władysława Go-mułka w przemówieniu wygłoszonym w Płocku 28.XII.1963 r.

3—11.III. Oficjalna wizyta prezydenta Finlandii Urho Kekkonena w Polsce.

13—14.III. XV Plenum KC PZPR po-swięcone omówieniu tez KC na IV Zjazd partii, zawierających ocenę dorobku 20 lat PRL i ustalających główne zarzys Nardowego Planu Gospodarczego na la-ta 1966—1970. Plenum podjęło uchwałę o zwolnieniu zjazdu 15.VI i ustaliło zasady wyboru delegatów.

3—5.IV. III Zjazd ZHP uchwalił nowy statut, nowe prawo i przyrzeczenie har-cerskie oraz uchwałę nakreślającą kie-runki dalszej działalności społeczno-wychowawczej ZHP. Naczelnikiem harcer-stwa został wybrany Wiktor Kinecki.

10—12.IV. VIII Krajowy Zjazd Dele-gatów ZNP obradujący w Warszawie dokonał analizy i oceny pracy Związku w okresie lat 1961—1964 i wytyczył kierunki dalszej działalności. Zjazd podjął uchwa-łę, opracował i zatwierdził nowy statut ZNP, dokonał wyboru nowych władz Związku. Prezesem ZG ZNP wybrany zo-stał M. Walczak.

22—23.IV. Wiosenna sesja Sejmu, na której uchwalono ustawę o wstrzymaniu biegu przedawnienia w stosunku do sprawców najcięższych zbrodni hitlerow-skich oraz kodeks cywilny wraz z prze-pisami wprowadzającymi.

10—13.V. Centralne uroczystości 600-le-cia UJ w Krakowie, w czasie których od-byla się m. in. sesja naukowa z udział-em zagranicznych uczonych, między-na-rodowe seminarium studentów i inne. 31 uczonych z kraju i zagranicy otrzymało tytuły doktorów honoris causa.

10—27.VI. 600 pisarzy polskich podpisa-ło protest przeciwko oszczerczej kampan-ii antypolskiej, rozpętanej przez radio „Wolna Europa” i pewną część prasy za-chodniej.

15—20.VI. IV Zjazd PZPR poświęcony omówieniu osiągnięć Polski od czasu ostatniego zjazdu oraz ustaleniu wytycz-nych na następne lata. W dyskusji wzię-ło udział 96 delegatów, a 105 przedstawiło prezydium zjazdu swoje wystąpienie na piśmie. Zjazd podjął uchwałę zawierają-cą wytyczne rozwoju gospodarczego Pol-ski w latach 1966—1970, wytyczne w za-kresie kształcenia młodych kadr nauko-wych oraz rozwoju nauk społecznych i kultury, a także zadania partii w dzie-łzinie rozwoju demokracji socjalistycznej, oddziaływania na związki zawodowe i sa-morządy robotnicze, kształtowania socja-listycznej świadomości narodu, wychowa-nia młodzieży oraz zadania w dziedzinie pracy wewnątrzpartyjnej i polityki za-granicznej. Ponadto zjazd wprowadził od-powiednie uzupełnienia do statutu partii i powołał najwyższe władze partyjne. Do KC wybrano 85 członków i 75 zastępców, a do Centralnej Komisji Rewizyjnej 25 członków. Na swym pierwszym plenum KC wybrał Biuro Polityczne, w skład którego weszli: J. Cyrankiewicz, E. Gie-rek, Wł. Gomułka, S. Jędrzychowski, Z. Kliszko, I. Łoga-Sowiński, E. Ochab, A. Rapacki, M. Spychalski, E. Szyr, Fr. Wa-nioka i Al. Zawadzki. Na zastępców członków Biura Politycznego Komitet Centralny wybrał: M. Jagielskiego, P. Ja-roszewicza i R. Strzeleckiego. W skład Sekretariatu KC weszli: Wł. Gomułka, W. Jarosiński, B. Jaszczuk, Z. Kliszko, E. Ochab, A. Starewicz, R. Strzelecki, J. Tejchma. Pierwszym sekretarzem został ponownie wybrany Wł. Gomułka.

25.VI—2.VII. Wizyta w Polsce prezy-denta Socjalistycznej Federacyjnej Repu-bliki Jugosławii i sekretarza generalnego Związku Komunistów Jugosławii — Jo-sipa Broz-Tito.

15—22.VII. Zlot 40-tysięcznej rzeszy młodzieży polskiej, będący jedną z głów-nych imprez organizowanych w ramach obchodów 20-lecia PRL.

20.VII. W Chełmie Lub. odbyły się uro-czystości poświęcone dwudziestemu rocz-nicy wyzwolenia miasta, powstania PKWN i wydania Manifestu Lipcowego.

22.VII. W Warszawie odbyła się defila-da wojska oraz pochód młodzieży — uczestników zlotu i sportowców.

7.VIII. Zmarł Przewod. Rady Państwa Aleksander Zawadzki.

12.VIII. Przewodniczącym Rady Pań-stwa zostaje wybrany Edward Ochab.

25—30.IX. Sesja naukowa w stolicy NRD poświęcona 100-leciu I Międzynarodówki z udziałem przedstawicieli z 40 krajów, w tym także z Polski.

26—28.IX. III Kongres ZBoWiD. Jego uchwały eksponują konieczność większej czujności narodu wobec odradzającego się neohitlerizmu. Prezesem ZBoWiD został wybrany generał Mieczysław Moczar.

28.IX. Konferencja rektorów wyższych uczelni w Warszawie. Wzięli w niej udział także sekretarze POP i przewodniczący rad ZNP w wyższych uczelniach, przed-stawiciele resortów. W naradzie uczest-niczyli zastępca kierownika Wydziału Nau-ki i Oświaty KC PZPR — Zenon Wró-blewski.

3

O RÓŻNYM ZNACZENIU POJĘCIA MODELU

1. Modele w dydaktyce? Mówiło się o nich dotychczas i mówi tylko wtedy, gdy chodzi np. o model graniastopuśa ściętego czy model stożka w nauczaniu geometrii. Do takiego i tylko takiego pojmowania modelu ograniczała się dotychczas dydaktyka (gdy np. chodziło o zasadę pogładowości w nauczaniu geometrii). Podobnie rzecz przedstawia się z modelem i jego rolą w metodyce nauczania geografii (np. globus lub mapa plastyczna). Wprawdzie w metodyce nauczania astronomii wyszliśmy w dydaktyce nieco poza pojmowanie modelu na terenie geometrii lub geografii, ale i tu, choć problem dotyczył np. geocentrycznej koncepcji Ptolemeusza, heliocentrycznej koncepcji Kopernika czy też eliptrycznej — Keplera, nie wychodziliśmy poza deferys i epicykle — dla przedstawiania za pomocą modelu czy schematu ptolemeuszowskiego opisu obserwowanego ruchu planet na sferze niebieskiej wokół ziemi — poza kolistę (również) deferysu i krążące po nich epicykle systemu heliocentrycznego Kopernika, przyjmującego jednak nie ziemię, lecz słońce za nieruchomy środek świata. I wreszcie, orbity eliptryczne Keplera. Objaśnialiśmy, że odrzucając deferys i epicykle, wprowadziliśmy na ich miejsce elipse, Kepler sformułował trzy prawa, z których pierwsze określa położenie słońca w jednym z ognisk elipsy. Ale i tu dydaktyka szkolna, troszcząc się o realizację zasady pogładowości, nie wyszła poza znane w metodykach nauczania figury geometryczne lub modele.

Metodologia badań w dydaktyce nie postawiła dotychczas na porządku dziennym możliwości stosowania modeli naukowych w tym sensie, w jakim dla teorii i praktyki badań socjologicznych oraz ekonomicznych pojmował model Karol Marks czy też np. późniejszy jego antagonistą — Max Weber oraz współcześni cybernetycy czy też matematycy, socjologowie, ekonomiści, a także politycy gospodarczy. A przecież tyle razy powoływaliśmy się w teorii nauczania na leninowską teorię odbicia lub np. na „trójkąt mądrości” Komeńskiego, których znane schematy nie są już wcale zwykłymi figurami geometrycznymi czy też układami figur, lecz właśnie schematami modeli naukowych, a więc zestawem założeń dotyczących pewnych stosunków i struktur.

2. Do niedawna na zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a obecnie coraz częściej podczas szkolnych prac warsztatowo-produkcyjnych, mieliśmy i mamy do czynienia z modelami samolotów, modelami samochodów, modelami okrętów, ich makietami i szkicami roboczymi. W tym przypadku chodzi znowu o pojęcie modelu, które nie pokrywa się z dotychczas zaprezentowanymi. Dydaktyka stoi przed próbą wyjaśnienia związku logicznego między modelem przedmiotu a samym przedmiotem, między modelem jakiejś idei a samą ideą, wreszcie — między rysunkiem technicznym i przedmiotem rzeczywistym z jednej strony a modelem tego przedmiotu — z drugiej. Rzecz w tym, że nie można poprzestać na sprowadzaniu wszystkiego do tzw. pomocy naukowych, jak dotychczas czyniła tradycyjna dydaktyka i tradycyjna metodyka nauczania. Zasada pogładowości oraz upogładowienie, którego znaczenia praktycznego w żadnym razie nie można pomniejszyć, w ostatecznym rachunku nie wyjaśniają jednak problematyki modelu z punktu widzenia metodologicznego i naukowego.

Wprowadzenie modelu naukowego do teorii nauczania, pogłębia ujęcia dotychczasowe i ugruntowuje pojęcie modelu w naukach społecznych w ogóle. Precyzuje poza tym bliżej pojęcie modelu w znaczeniu semantyczno-logicznym (choćaby z tego względu, że to właśnie dydaktyka zajmuje się m.in. interpretacją modelu jako „pomocy naukowej” (środką nauczania).

Metodologicznie biorąc, przez model naukowy należy rozumieć teorię, która opisuje i analizuje określone działy rzeczywistości w sposób możliwie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności. I w reku naukowca, organizatora i polityka model staje się narzędziem przekształcania rzeczywistości, zgodnie z założeniami, hipotezami i postulatami zawartymi w konstrukcji intelektualnej stanowiącej jego rdzeń. To określenie modelu zawiera w sobie nie tylko pojęcie konstrukcji teoretycznej, lecz równocześnie koncepcję realizacyjną w pewnym określonym dziale rzeczywistości.

3. Opisany lub scharakteryzowany dział rzeczywistości obiektywnej staje się podstawą do wniosków, uogólnień, reguł, zasad, twierdzeń i praw. W ten sposób wyabstrahowana teoria staje się również obiektywną rzeczywistością, ale już nie w sensie twierdzeń o charakterze wyłącznie pospolitym, sensoryczno-przednaukowym, lecz w abstrakcyjno-epistemologicznym tego słowa znaczeniu. Pojęcie modelu jako kreacji pewnej teorii (np. logiczno-semantycznej, ekonomicznej, wreszcie dydaktycznej) zawiera w sobie w każdym razie konstrukcję intelektualną jakiegos działu obiektywnej rzeczywistości, tzn. jego strukturę i treść, związki wzajemne tej treści. Stanowią one w ostatecznym rachunku siłą faktu, uпрочnioną, ale za to połączoną, a więc wyabstrahowaną, istotną odbitkę rzeczywistości.

Uzupełniając dotychczasowe spostrzeżenia trzeba podkreślić, że model jako środek nauczania w metodyce i dydaktyce służy ugruntowaniu wiedzy ucznia w procesie uczenia. Model natomiast jako nowa konstrukcja, a więc jako narzędzie epistemologiczno-metodologiczne, kształtuje i podporządkowuje sobie teorie, podporządkowuje sobie daną dziedzinę wiedzy, kształtuje praktykę i pomaga organizować działalność praktyczną. A to jest nie tylko różnica istotna, lecz bardzo istotna osobliwość modelu naukowego w dydaktyce. Rzecz w tym jednak, że praktyka i działalność praktyczna, podporządkowawszy się modelowi, staje się i jest nie tylko jego sługą, lecz razem i jego panem, przede wszystkim sąsiedzą. Tej cechy nie zwiera w sobie model jako środek nauczania, jako tzw. pomoc dydaktyczną. W ten sposób ujawnia się cała dyalektyka konstruowania, ale też i granica praktycznej przydatności modeli naukowych dla dydaktyki.

Obiektywna wartość wiedzy pedagogicznej, w konkretnym przypadku — dydaktyki — jako teorii kształcenia (ogólnego, politotechnicznego i zawodowego) — wyraża się w tym, że jej modele naukowe pozwalają opisywać wszystkie fakty w rzeczywistości szkolnej, wszystkie procesy i zjawiska związane z nauczaniem i uczeniem się, a także analizować, tłumaczyć, abstrahować, racjonalnie przewidywać, a więc powtarzać — zakładając osiągnięcie skutków i wreszcie układać według precy-

zyjniejszych, niż dotychczas, kategorii i dokładniejszych konstrukcji logicznych.

Chodzi tu nie tylko o logiczne porządek pojęć i nie tylko o empiryczne zastosowanie tego, co zostało dzięki modelowi dydaktycznemu ujęte w kategorii przestrzenno-czasowo-przyczynowo-normatywnej. Chodzi także o to, że ujawniając wielkie możliwości racjonalnego przewidywania i kształtowania rzeczywistości szkolnej, dydaktycznej i administracyjnej w stworzonym (przez nas samych) modelu, nie możemy doprowadzić do jego fetyszyzacji. Instancją bowiem ostateczną, zarówno dla działalności dydaktyczno-administracyjnej, jak i dla samego modelu, który pomaga człowiekowi w te działalności wykonywać, jako dobrą robotę, w oparciu o znajomość realizacji, jest sama rzeczywistość.

MARKS TWÓRCA MODELU NAUKOWEGO TAKŻE I W DYDAKTYCE

1. Marks jest twórcą modelu naukowego w nowoczesnym tego słowa znaczeniu. Dotyczy to nie tylko markowskich modeli ekonomicznych. Marks przedziś konstruował także naukowe modele pedagogiczne, a więc konstrukcje abstrakcyjne z zakresu teorii wychowania, w oparciu o analizę uwikłań historycznych i ekonomicznych przebiegu systemu edukacji różnych społeczeństw. W markowskim modelu pedagogicznym zawarta jest teoria kształcenia politotechnicznego, teoria kształcenia zawodowego, teoria wszechstronnego rozwoju osobowości, teoria przewyżczenia alienacji oraz szereg hipotez, które, jak wiemy, wiele lat czekały na weryfikację.

Mamy tu do czynienia z abstrakcjami naukowymi, konstruowanymi jako typy idealne, ujmującymi zasadnicze, istotne aspekty nowoczesnego procesu dydaktycznego, wychowawczego i współczesnej struktury szkolnictwa. Przykładem takiego modelu jest „Instrukcja dla delegatów” Marksa. Jak wiadomo, „Instrukcja” powstała w kofcowej fazie korekty i temu „Kapitału” i została wreczona w 1866 roku delegacji, która z Londynu udała się do Genewy na Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Robotników¹⁾. Toteż główne idee, założenia, twierdzenia, hipotezy i postulaty zawarte w „Kapitale” znajdują tu swoje żywe i bezpośrednie odbicie. Szereg założeń instrukcji dotyczy:

- teorii wykształcenia ogólnego,
- teorii wykształcenia politotechnicznego,
- miejsca i znaczenia wykształcenia matematyczno-przyrodniczego w rozumieniu i opanowaniu techniki przez dzieci i młodzież,
- roli i znaczenia pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży za pomocą maszyn i narzędzi,
- lokalizacji pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży,
- roli wychowania fizycznego (gier i gimnastyki),
- znaczenia wykształcenia politotechnicznego (a więc wszechstronności manualnej i sprawności technicznej) w walce z alienacją,
- związku między rozwojem fizycznym i psychicznym dziecka a treścią (ilością, rodzajem i czasem) pracy produkcyjnej.

Założenia „Instrukcji” bezpośrednio korespondują z następującymi słowami, którym Marks nadał w „Kapitale” swoiste brzmienie: W systemie fabrycznym, jak to Robert Owen wykazał szczegółowo, kiekuje zarodek wychowania przyszłości, łączącego dla wszystkich dzieci powyżej pewnego wieku pracę produkcyjną z nauką i gimnastyką, nie tylko jako metodę zwiększenia produkcji społecznej, lecz jako jedyną metodę wytwarzania wszechstronnie rozwiniętych ludzi²⁾. Rozwinięte założenia tego modelu znajdziemy w sformułowanym w „Kapitale” ogólnym, społecznym prawie produkcji³⁾ w związku z przeprowadzoną tam analizą zmienności pracy oraz później w „Krytyce programu gotajskiego”.

2. Max Weber znał i uznawał modele markowskie. Pomimo, że był... antymarksyśtą, przyznaje się do znajomości markowskich modeli, do owoności teoretycznej, a nawet praktycznego znaczenia posługiwania się nimi.

W mniej już dziś znanej młodszenemu pokoleniu naukowców i nauczycieli rozprawie pt. „Die Objektivität sozialwissenschaftlicher u. sozialpolitischer Erkenntnis” pisał on, zapowiadając, że do roli Marksa w rozwoju nauk społecznych będzie jeszcze wracał: (...) Celowo pominięto przykład, na którym najlepiej się da zademonstrować najistotniejsze konstrukcje typów idealnych: Marksa. Chodzi o to, aby nie komplikować jeszcze bardziej naszego wyводу interpretacji i aby nie wprowadzać nimi rozważań na temat wielkiego myśliciela, tym bardziej, że narastająca wciąż literatura wokół niego i tak zabieramy poddawać regularnie krytycznej analizie. Dlatego należy stwierdzić, że — naturalnie — wszystkie specyficzne markowskie „prawa” i konstrukcje mają charakter typów idealnych, o ile tylko są teoretycznie bezbłędne. Znakomite, ba — jedyne w swoim rodzaju — heurystyczne znaczenie tych typów idealnych zna każdy, kto używa ich dla porównania z nimi rzeczywistości. Ale każdy także, kto ma do czynienia z markowskimi pojęciami, zna ich niebezpieczeństwo, gdy tylko usiłował przedstawić je jako empirycznie istniejące, a nawet realne (tj. w rzeczywistości — metafizyczne), „skuteczne siły”, „tendencje” itd. (...) ⁴⁾.

SZKOŁA I FABRYKA, CZYLI UPRZEDMIOTOWIENIE NAUK MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYCH W TECHNICIE

1. Przy analizie poglądów Marksa na wychowanie i nauczanie nie można poprzestać na dotychczasowej tradycyjnej interpretacji „systemu fabrycznego”. Nie można poprzestać wyłącznie na I tomie „Kapitału” lub tylko na „Instrukcji dla delegatów” czy na Genewskiej Rezolucji. Rzecz w tym, że w oparciu o te źródła traktowano system fabryczny jedynie jako lokalizację rozwiązań wychowawczych i dydaktycznych markowskiej koncepcji wychowania i nauczania. W rzeczywistości jednak, jeśli weźmiemy zarówno wcześniejsze prace Marksa, jak i późniejsze, okaże się, że system fabryczny to nie tylko miejsce, przestrzeń, w której należy lokalizować problematykę dydaktyczną i wychowawczą, lecz przede wszystkim i głównie technologiczną, produkcyjną i gospodarczą aspekt nauk matematyczno-przyrodniczych i wiedzy, a więc przede wszystkim wykształcenie matematyczno-przyrodnicze.

Marks bowiem, ilekroć mówił o sile produkcyjnej, o systemie fabrycznym, o wydajności pracy, o podziale i rozdrobnieniu pracy, o pracy społecznej, akcentował z ca-

łą wyrazistością, że mamy tu zawsze do czynienia:

- z czynnikiem matematyczno-przyrodniczym,
- z czynnikiem ludzkim.

I tak np. analizując przemianę wartości dodatkowej w zysk, Marks zwraca uwagę, że w procesach produkcyjnych korzysta się zawsze: z badań naukowych i wykorzystuje się wykształcenie robotników. Oba elementy są wytworem pracy społecznej, a wiedza i nauka są również siłami produkcyjnymi. „(...) Rozwój siły produkcyjnej sprowadza się zawsze koniec końców do społecznego charakteru uruchamianej pracy; do podziału pracy w obrębie społeczeństwa; do rozwoju twórczości intelektualnej, zwłaszcza nauk przyrodniczych” ⁵⁾.

2. Skoro więc wiedza i wykształcenie są również siłami produkcyjnymi systemu fabrycznego, siłą faktu, wychowując i kształcąc umożliwiamy młodzieży zdobycie wiedzy i zrozumienie nauki także i w tym aspekcie i także w tej postaci. Wszak prawa fizyki, reguły i zasady matematyki, twierdzenia chemii i biologii występują w systemie fabrycznym jako siły produkcyjne. Dzięki temu będą mogli uczniowie — parafrazując jedną z tez Marksa o Ludwiku Feuerbachu — nie tylko interpretować świat, lecz zmienić go na lepsze. Bowiem system fabryczny nie jest tylko miejscem pracy fizycznej dzieci i młodzieży,

WPLYW MARKSA NA KSZTAŁTOWANIE SIĘ MODELI DYDAKTYCZNYCH SZKOLNICTWA SOCJALISTYCZNEGO

prof. dr IGNACY SZANIAWSKI

lecz w równej mierze przestrzenno-techniczno-organizacyjny organem, który umożliwia odszyfrowanie i zrozumienie matematyki, fizyki, chemii i biologii, uprzedmiotowionych i uwikłanych w procesie produkcyjnym. Ba, znajdujemy tu ekonomiczną polityczną i psychologiczną.

Zwracając np. uwagę na fanatyczny ped kapitalisty do oszczędzania na środkach produkcji i na jego obawę o to, aby środki produkcji zużył tylko o tyle, o ile wymaga tego sama produkcja, Marks akcentuje pewien moment, który nas tu szczególnie interesuje: „(...) Na to, żeby się nic nie zniszczyło i nie zmarnowało — stwierdza — potrzebne jest przyuczenie i kształcenie robotników z drugiej strony — dyscyplina” ⁶⁾. Znowu więc mamy do czynienia z akcentem nie na samą pracę produkcyjną w systemie fabrycznym, lecz na moment natury dydaktycznej, mianowicie na uczenie i kształcenie oraz na moment natury organizacyjno-wychowawczej — dyscypliny.

Mówiąc o oszczędzaniu w warunkach bezpośredniej kooperacji w obrębie procesu produkcji, Marks podkreśla znowu ogromną rolę fizyki (mechaniki) i chemii. Fizyka i chemia jednak, jak wiadomo, nie posiadają się w systemie fabrycznym w postaci czystej i naturalnej, lecz występują albo jako badania naukowe w instytutach fizycznych, albo jako zastosowania i wdrażania, albo wreszcie w postaci wiedzy umiejętności i wykształcenia robotników i techników.

Decydujące znaczenie w oszczędzaniu osiąga się dzięki wynalazkom, dzięki odkryciom już dokonanym i wreszcie dzięki przewyżczeniu oporów występujących w praktyce przy stosowaniu teorii do procesów wytwórczych. Praca produkcyjna i praca intelektualna, wytwórczość i wiadomości, technologia i nauka, proces wytwarzania i proces myślenia sprzegają się więc w całość działalności robotnika skombinowanego. Sprzeżenie to nie może jednak przesłonić konieczności różnicowania jednego od drugiego. „(...) Należy odróżniać pracę ogólną (allgemeine Arbeit) od pracy wspólnej (gemeinschaftliche Arbeit) — pisze Marks. — Każda z nich odgrywa swoją rolę w procesie produkcji, jedna przechodzi w drugą, ale obie różnią się też między sobą. Pracą ogólną jest wszelka praca naukowa, są wszelkie odkrycia, wszelkie wynalazki. Zależy ona po części od kooperacji ze współczesnymi, po części od zużytkowania pracy poprzednich pokoleń. Praca wspólna zakłada, że istnieje bezpośrednia kooperacja jednostek” ⁷⁾.

Przytoczenie powyższej wypowiedzi Marksa z III tomu „Kapitału” uzupełniają powszechnie cytowane i zazwyczaj jedynie z I tomu „Kapitału” poglądy Marksa na system fabryczny i na Owena. Nie tylko uzupełniają, lecz ujawnia, że zagadnienia odkryć, wynalazków, wiedzy, umiejętności i wykształcenia, w szczególności zaś znajomości matematyki, fizyki, chemii i biologii są nieodłączną częścią nauczania i kształcenia dzieci i młodzieży, m.in. także w warunkach sprzeżenia systemu szkolnego z systemem fabrycznym.

W ten sposób precyzyjnie podkreślony został aspekt teoretyczny kształcenia politotechnicznego i zawodowego. Ale nie tylko. Zaakcentowana została tu doniosłość wykształcenia matematyczno-przyrodniczego w szkole, a więc w systemie dydaktycznym samej szkoły, a nie fabryki. Pedagogia swego istnienia aktywnie metody

godzi i historycy wychowania rzeczywistość tę zą ogół dotychczas pomijali. A przecież to nikt inny tylko właśnie Marks wskazał na to, że nauka, wiedza i wykształcenie są bezpośrednimi siłami produkcyjnymi. To właśnie żmudna analiza naukowa uwikłań ekonomicznych oświaty, wykształcenia i nauki doprowadziła do tego, jakżeż dziś aktualnego wniosku.

Donosiła, ba wiekopomną zasługą Marksa jest to, że ujawnił i dowiódł, iż czynnik humanistyczny oraz czynnik matematyczno-przyrodniczy w wychowaniu i wykształceniu człowieka znajduje się i jest do wykorzystania nie tylko w systemie klasowo-lekcyjnym tradycyjnej szkoły i tradycyjnej dydaktyki, lecz także w systemie fabrycznym. Wynika stąd, że system fabryczny w powożeniu z systemem szkolnym — to nie kres systemu klasowo-lekcyjnego czy zespolowo-laboratoryjnego, a więc także nie kres wykształcenia ogólnego i zastąpienia go w sposób wyłączny przez pracę wytwórczą dzieci i młodzieży w systemie brygadowo-produkcyjnym.

PIERWSZY MODEL DYDAKTYCZNY SOCJALISTYCZNEJ SZKOŁY (1918—1932)

1. Socjalistyczna pedagogika nawiązując do modelu Marksa reprezentowała od nauczania, zbliżenie dzieci do życia gospo-

gradacji wykształcenia ogólnego uczniów i szkoły. Dziecko bowiem i uczeń, pracując, wytwarzając, produkując, spotyka się wprawdzie na każdym kroku z prawami fizyki, zasadami matematyki, regułami geometrii, zasadami astronomii i biologii (oczywiście także chemii i geografii), tylko że reguły te, zasady, twierdzenia, prawa i aksjomaty występują tu w procesie produkcyjnym w zupełnie innym porządku i oznaczają się inną logiką wewnętrzną, aniżeli w procesie uczenia się gramatyki, fizyki, matematyki i astronomii, biologii i chemii.

Porządek i logika wewnętrzna procesu wytwarzania (co po dziś dzień dla wielu pedagogów nie jest zrozumiałe) uwarunkowane są faktem, że etapem końcowym tego procesu jest stólek i słonecznik, klucz, młynec Sengnera i burak, koło zębate czy dymia, model samolotu czy radioaparatu. Natomiast proces nauczania przedmiotów ogólnokształcących, uwzględniając zasady systematyczności i logicznej kolejności oraz stopniowania trudności, wiedzie w ostatecznym rachunku do nowych wyobrażeń, pojęć, reguł, zasad i praw. Nie są to przedmioty użytkowe, Lenin, który świetnie znał rolę i wartość wykształcenia ogólnego, nie jeden raz przestrzegał przed lekceważeniem zasady systematyczności i logicznej kolejności i stale bronił gruntowności wykształcenia. M. in. na III Zjeździe Komsumu podkreślał doniosłość systematyczności i gruntowności zdobywania wiedzy.

DRUGI MODEL DYDAKTYCZNY SOCJALISTYCZNEJ SZKOŁY (1932—1958)

1. Czołowymi reprezentantami drugiego modelu są m. in. Kalrow, Gonczarow, Jesipow, Danilow i Ogorodnikow. Ale nie tylko oni. Przez ostatnie ćwierćwiecze (1932—1958) w Związku Radzieckim oraz przez ostatnie 15-lecie w krajach obozu socjalistycznego (1945—1959) proces nauczania w szkolnictwie podstawowym, średnim ogólnokształcącym opierał się na zasadach i metodach wypracowanych — jak wszędzie — przez tradycyjną dydaktykę europejską końca XIX wieku i początku XX wieku, liczne doświadczenia szkół w różnych długościach i szerokościach geograficznych Europy. Uogólnione i naukowo opracowane, weszły one potem do struktury, treści i organizacji także i szkoły ogólnokształcącej po 1932 roku. Była to w zasadzie koncepcja esencjalistyczna, a więc tradycyjna, konserwatywna. Można ją przedstawić graficznie w postaci koła, w którego centrum znajduje się nie dziecko, lecz nauczyciel, a z nim esencja wszelkiego wykształcenia: program, podręcznik, treść nauczania.

Dydaktyka esencjalistyczna szkoły socjalistycznej ogólnokształcącej i wszystkie jej metody tego okresu uznawały w zasadzie dwie grupy przedmiotów: humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą. Pomimo że nauczanie przedmiotów ogólnokształcących cyklu przyrodniczego zakładało zupełnie inne metody niż nauczanie przedmiotów cyklu humanistycznego (mianowicie: doświadczenie, eksperyment, indukcyjna droga dochodzenia do formułowania praw), a poza tym zakładała też inne warunki i środki nauczania (laboratorium, działka, pole) organizacja i praktyka esencjalistycznej szkoły w ostatecznym rachunku doprowadziła do werbalizmu, pacyśności, przesady w pamięciowym opanowaniu wiedzy, hipertrofii roli podręcznika, tablicy i kredy.

2. W ten sposób szkoła radziecka lat 1932—1958 oraz inne systemy szkolne państw obozu socjalistycznego lat 1945—1959 zamknęły się faktycznie w systemie klasowo-lekcyjnym i oddalały proces nauczania i proces poznania od życia, w szczególności od życia gospodarczego i technicznego. Oddaliły się tym samym od szeregu założeń modelu Marksa. Mowa tu oczywiście o treści nauczania, o dydaktyce i metodach nauczania oraz systemie czynności ucznia i nauczyciela. Politycznie i ideologicznie biorąc, tendencje kształtowały się oczywiście zupełnie inaczej.

Pod tym względem model dydaktyczny socjalistycznej szkoły, zwłaszcza w zakresie nauczania historii literatury, nauki o państwie i społeczeństwie pozostał na pozycjach zasadniczych twierdzeń Marksa. Toteż zarysowała się coraz wyraźniejsza sprzeczność między tradycyjną dydaktyką, werbalno-pasywno-kredowo-tablicowym metodami nauczania a socjalistyczną ideologią szkoły, celami wychowania w socjalistycznej szkole, markowskim modelem, marksistowską pedagogiką, marksistowską teorią kształcenia, która wszak była zaprzeczeniem herbertowsko-zillerowsko-reinowskiej dydaktyki.

TRZECI MODEL DYDAKTYCZNY SZKOŁY SOCJALISTYCZNEJ

1. Reforma socjalistycznego szkolnictwa, rozpoczęta w roku szkolnym 1958/1959, wprowadza do struktury i treści nauczania, zgodnie z markowskim modelem i marksistowską teorią wychowania i nauczania, kształcenie politotechniczne. Kształcenie politotechniczne (i kształcenie zawodowe) zakłada m. in. pracę produkcyjną uczniów w warsztatach szkolnych, w warsztatach szkół zawodowych, w wydzielonych halach fabrycznych i wreszcie — na stanowiskach robotniczych w fabrykach. Jest to więc moment nowy, który organizacyjnie, dydaktycznie, metodycznie i wychowawczo nie mieści się w systemie klasowo-lekcyjnym i w ogóle w tradycyjnej strukturze szkolnej. Współczesna reforma szkoły socjalistycznej nie stanęła jednak przed alternatywą, a dydaktyka nie postawiła problemu alternatywnego, pomimo że tu i ówdzie dąło się słyszeć głosy, iż mamy do wyboru: albo jeden system edukacyjny, mianowicie esencjalistyczny, który graficznie da się przedstawić jako koło — z nauczycielem i książką w centrum, albo też system laborowocentryczny, który graficznie przedstawić można także za pomocą koła, ale w którego centrum znajduje się pracujące dziecko.

Socjalistyczna reforma szkolna nie pozostawiła razem w kierunku alternatywnych rozwiązań, lecz korelatywnych. Zachowała mianowicie wszystkie dodatnie elementy esencjalizmu oraz wszystkie dodatnie momenty laborocentryzmu. Graficznie można ją przedstawić jako elipsę o dwu ogniskach.

2. Wykształcenie humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze zostało zachowane. Zasada systematyczności i logicznej kolejności w procesie nauczania gramatyki i matematyki, języka obcego i fizyki, biologii i chemii — została zachowana. Przez wprowadzenie jednak działania, akcji, pracy, narzędzi i maszyn, poprzez wyjście z murów szkolnych do hal fabrycznych i wzięcie narzędzi pracy do ręki, dzieci stają się odtąd z zupełnie nowym życiem i nowym światem, który nie ma nic wspólnego z mądrością książkową, mąd-

ością słów i pamięciowej wiedzy. Dydaktyka nowej socjalistycznej szkoły nie jest więc już dydaktyką słów i książek, ale nie jest też dydaktyką przekształcającą zasadę stopniowania trudności w wykształceniu ogólnym, ani też degradacją życia wewnętrznego szkoły ogólnokształcącej.

Dydaktyka nowej, socjalistycznej szkoły nie jest też dwuwymiarową teorią kształcenia, która uczyła, jak w minimalnym czasie trzeba dać uczniom maksimum wiedzy skondensowanej i encyklopedycznej. Nowa dydaktyka socjalistyczna jest dydaktyką trójwymiarową, dydaktyką układu trynitarnego. Układ trynitarny jest teorią nauczania przedmiotów trzech cykli: humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego i politotechnicznego. Każdy z tych cykli ma swój system czynności (uczenia i nauczyciela) właściwych tylko danemu systemowi i swoisty dobór metod, które związane są z konkretnie wziętą grupą przedmiotową.

Układ trynitarny uwzględnił oczywiście wszelkie rozwojowe psychiki dziecięcej, wielkie dzieła oraz wszelkie nauczanie. Układowi trynitarnemu odpowiadają trzy systemy dydaktyczne, mianowicie: system klasowo-lekcyjny (np. język polski i historia), system laboratoryjno-gabinetowy (np. fizyka i chemia) oraz system warsztatowo-produkcyjny (np. ślusarstwo i elektrotechnika). Są one tak pomyślane, że tworzą w umysłach i sercach uczniów syntezę. Dlatego też korelacja uarsta w trzecim modelu socjalistycznego systemu dydaktycznego do zasady dydaktycznej o szczególnie doniosłym znaczeniu.

Zasada ta, która przenika cały system edukacyjny, wiedzie do całości, do struktury i kładzie kres z jednej strony — encyklopedycznej wielowiedzy, jako wyrazowi esencjalistycznej koncepcji nauczania oraz — z drugiej — kres jednostronnej koncepcji laborocentryzmu. Układ trynitarny i jego system dydaktyczny stanowi przewyżczenie antynomii dotychczasowej teorii i praktyki kształcenia. Fakt ten nie może przesłonić nam aktualnie odczuwalnych jeszcze i widocznych dotychczas trudności w dwu co najmniej zakresach: 1) dotyczą zagadnień zróżnicowanego nauczania (funkcji), które wciąż czekają na optymalne rozwiązanie i 2) dotyczą czasu edukacji szkolnej.

MODEL MARKSA PO STU LATACH

1. Realizacja kształcenia politotechnicznego w szkole ogólnokształcącej jest jedynie konsekwencją i odpowiednikiem tych wielkich a doniosłych przemian, które są zgodne ze sformułowanym przez Marksa ogólnym społecznym prawem produkcji i odpowiadają wymaganiom absolutnego przystosowania robotnika do zmiennych wymagań pracy.

Szkola w społeczeństwie socjalistycznym kształci swą młodzież tak, aby — jak pisał sto lat temu Marks, a co dziś jest zgodne z tendencjami trzeciej fazy rewolucji technicznej — zastąpić jednostkę cząstkową, dzwigającą cząstkową czynność społeczną, jednostka wielostronnie rozwinięta, dla której różne funkcje społeczne są kolejno po sobie następującymi sposobami jej działalności życiowej.

2. Jak już mówiliśmy, cagle jeszcze mamy do czynienia z przesłwiedzeniem o bezwzględnej wartości wychowawczej i bezsprzecznych walorach wszelkiej pracy produkcyjnej. Powoli jednak ugruntowuje się i zwycięża pogląd, że należy położyć kres fetyszyzacji pracy produkcyjnej. Coraz bardziej utrwała się przesłwiedzenie (zdobyte już empirycznie), a więc poprzez weryfikację modelu Marksa, że praca dzieci i młodzieży jest w szkole ogólnokształcącej nie celem samym w sobie, lecz środkiem wiodącym do unowocześnienia procesu nauczania, aktywizacji szkoły, ugruntowania podstaw kultury technicznej, elementarnego wykształcenia technicznego, wreszcie reorientacji zawodowej.

Produkcyjna praca uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych jest przede wszystkim jedną z form uczenia się zawodu, jest splotem środków i metod wprowadzenia młodego robotnika do przyszłej pracy zawodowej. Istota takiej pracy leży w zbliżeniu ucznia do własnej działalności produkcyjnej i oczywiście w opanowaniu podstaw zawodu. Ta zasada (a jest to — powtarzamy — zasada zdobycia empirycznego) jest zgodna: a) z założeniami Karola Marksa, ale też zgodna z tendencjami rozwojowymi kultury ogólnej i technicznej społeczeństw zmierzających do socjalizmu, zgodna więc z tym, czego uczy Marks o pracy produkcyjnej w fabryce, o postępie technicznym, o rozwoju i wszechstronności dzieci i młodzieży.

Nie jest rzeczą przypadkową, że odkrył to dzisiaj — oprócz nas — także współcześni amerykańscy ekonomiści oraz psychologowie pracy, doszli do tego francuscy — socjologowie pracy, odkrywający dzisiejsi pedagodzy szkolnictwa zawodowego w NRF. Nic dziwnego, że po stu latach odkryli Marksa i jego model naukowy.

¹⁾ O modelu w ujęciu ekonomicznym już wspominaliśmy. Obecnie przypomniemy, że model naukowy w dydaktyce ma dużo wspólnego także z modelem naukowym w socjologii. In. U nas na ten temat pisał St. Ossowski m. in. w rozprawie „Wzory nauki przyrodniczych w empirycznej socjologii” („Studia Socjologiczne” nr. 1961, nr 3), przede wszystkim zaś w książce „O osobliwościach nauk społecznych”, PWN Warszawa 1962, (w szczególności rozdz. V, s. 190—257). Porównaj także A. Malewskiego: Dwa modele socjologii, „Studia Socjologiczne” nr. 1961, nr 3. O modelu naukowym w dydaktyce patrz I. Szaniawski: Modele naukowe w dydaktyce a reforma szkolna, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr. 1964, nr 3, oraz tegoż autora: Czynności uczenia i nauczyciela w układzie trynitarnym szkoły średniej, „Ruch pedagogiczny” 1964, nr 3.

²⁾ K. Marx: Denkschrift zum I Kongress der Internationalen Arbeiterassoziation in Genf (Genf 1866, „Der Verbot” nr 10).

³⁾ „Kapitał” tom III, cz. I, KiW, Warszawa 1951, s. 522, patrz również „Krytyka programu gotajskiego”, KiW, Warszawa 1949, s. 34—37.

⁴⁾ M. Weber: K-sammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Mohr, Tübingen 1922, s. 204—05.

⁵⁾ „Kapitał” tom III, cz. I, KiW, Warszawa 1951, s. 84.

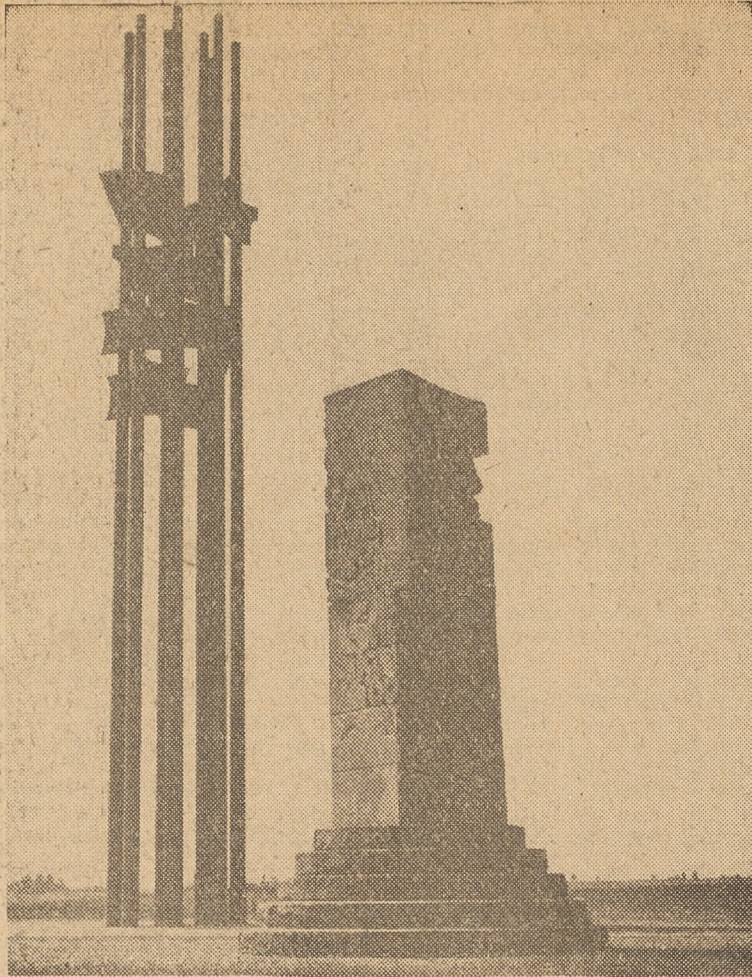
⁶⁾ J. w. s. 85—86.

⁷⁾ „Kapitał” t. III, cz. I, KiW, Warszawa 1951, s. 100.

1



2



3



4



**GDZIE
ja
to
WIDZIAŁEM** ●●●

...I co to przedstawia! — często zadajemy sobie takie pytanie, patrząc na zdjęcie jakiegoś obiektu architektonicznego, fragmentów miasta, czy budowli. Zadanie konkursu polega na kolejnym (według numerów) odgadnięciu treści zdjęcia i podaniu miejscowości.

Odpowiedzi należy nadsyłać do dnia 7 stycznia, wyłącznie na kartach pocztowych. Wśród autorów prawidłowych odpowiedzi rozlosujemy cenne nagrody. Uczestników konkursu prosimy o podanie swojej specjalności zawodowej.

Zdjęcia: F. Karaśiewicz

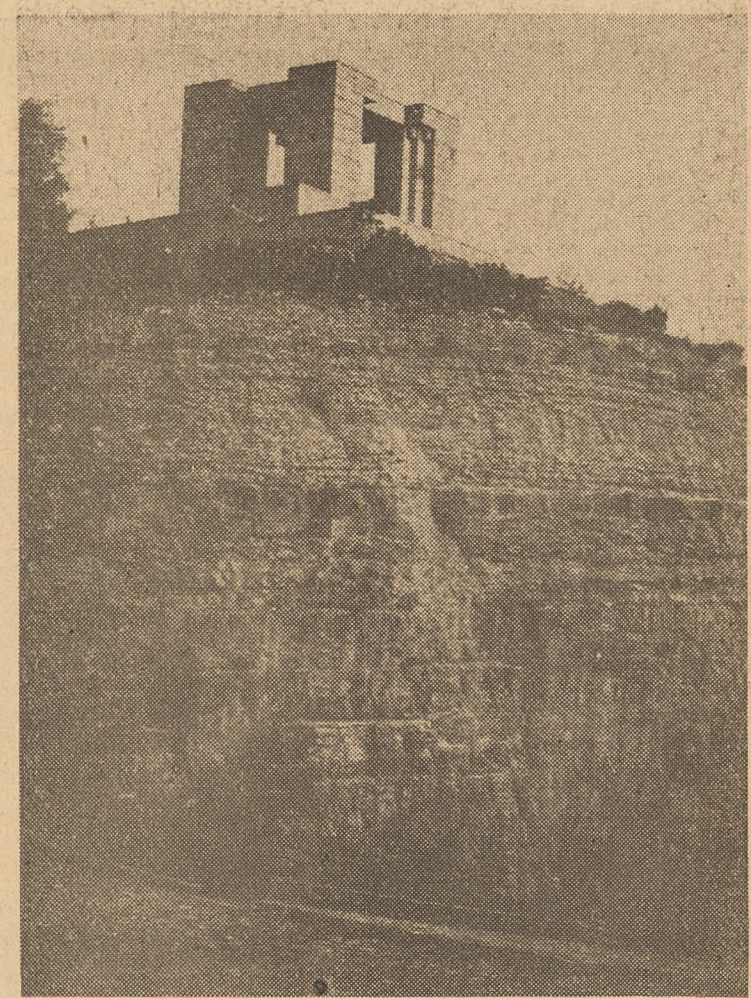
5



6



7



8



9



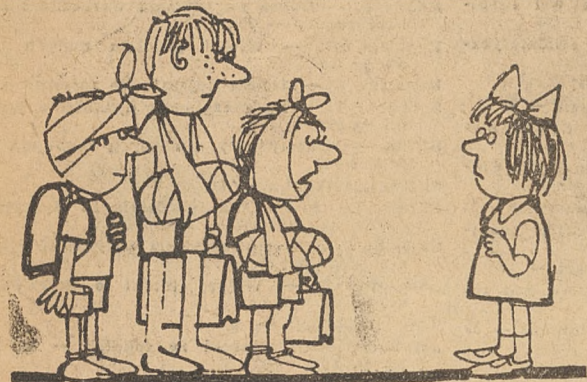
10





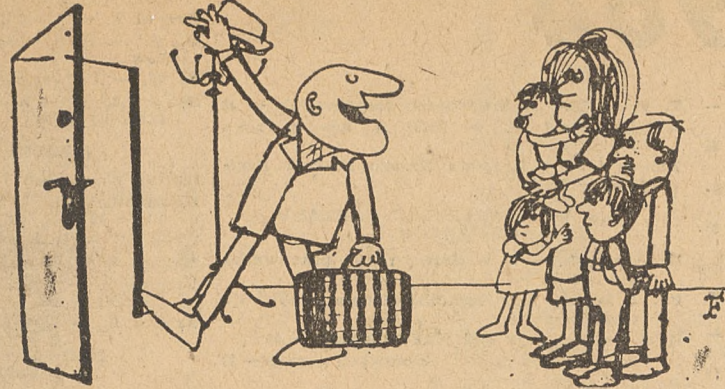
— Przynajmniej raz w dniu nauczyciela mógłbyś być punktualny!
— Bardzo przepraszam... proszę więc przyjąć tyczenia spóźnione, ale szczerze!

rys. K. Mozolewski



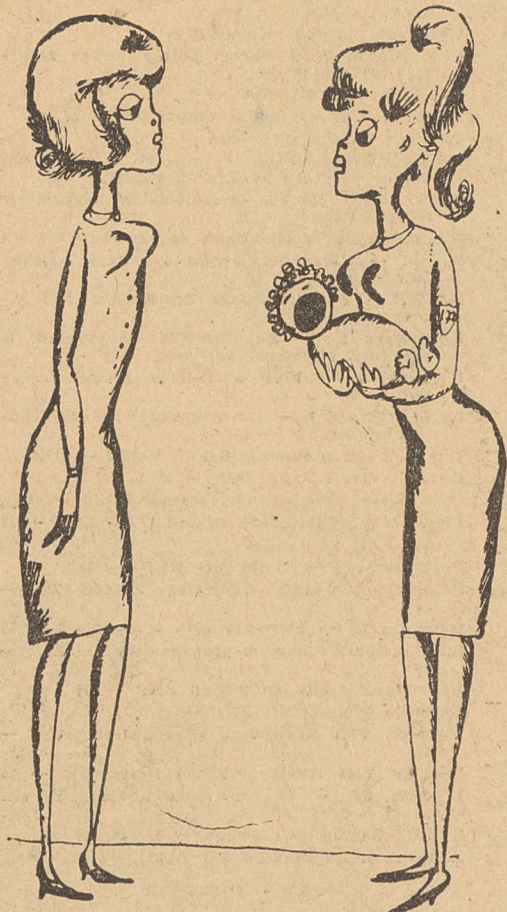
— Co, niewypał?
— Nie, dziś u nas klasówka...

rys. J. Flisak



„O mnie się martw,
o mnie się martw.
Ja sobie radę dam...”

rys. J. Flisak

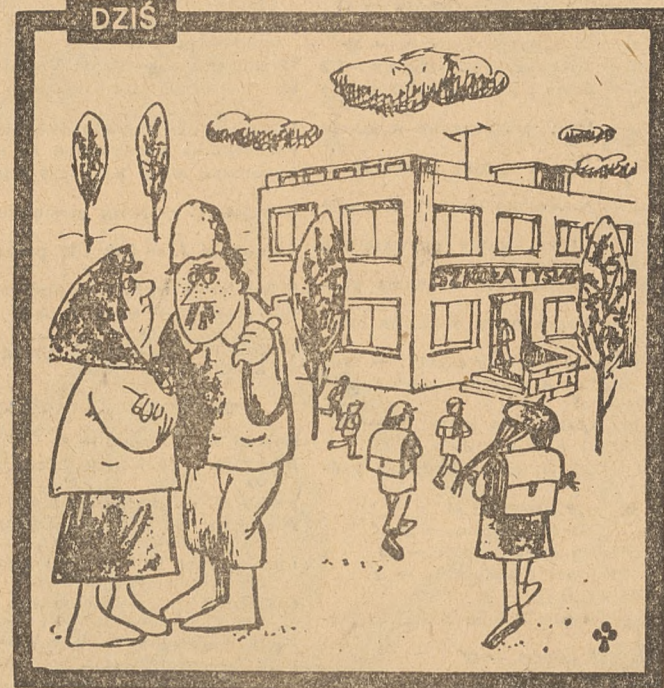


— Na studiówkę mam go gdzie zostawić, ale kto się nim zajmie w czasie matury?

rys. J. Karczewska



— Żeby nie ta chata kuma Walentego to dzieci nie miałyby się gdzie uczyć...

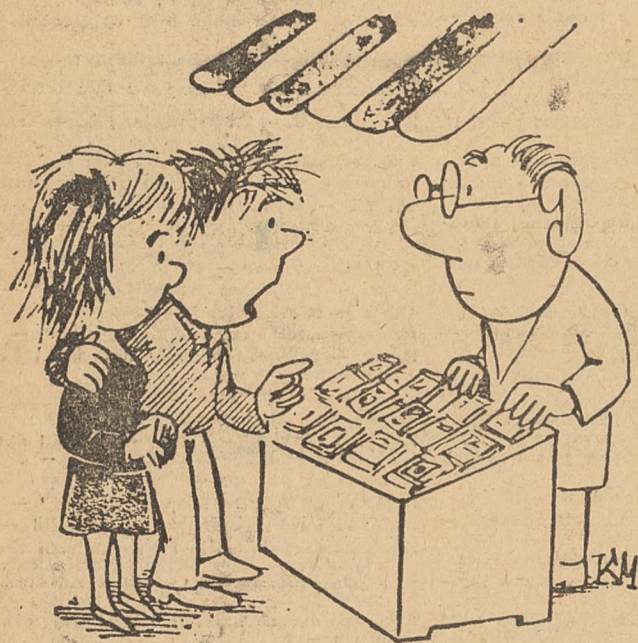


— A profesora od angielskiego jak nie ma, tak nie ma.

rys. Zb. Kiulin

świąteczny relaks

(„Że „Świata” i „Szpilek”)



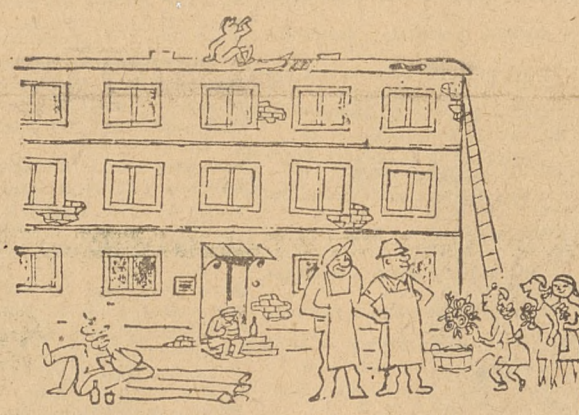
— Czy jest jakiś słownik, żeby się mógł na było dogadać ze starymi?

rys. K. Mozolewski



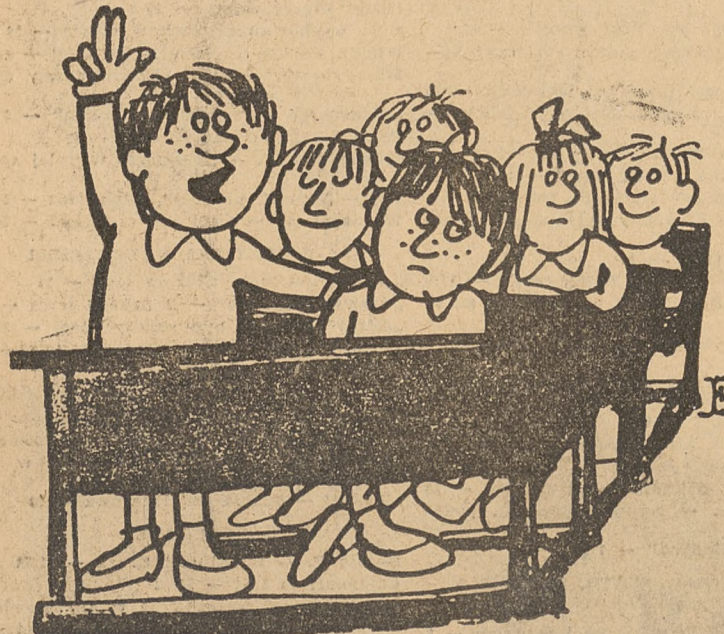
— Co państwo tu robicie?!
— Dzieci mają prywatkę...

rys. J. Puchalski



— To za to, że panowie opóźniają remont naszej szkoły...

rys. J. Zaruba



W PIERWSZEJ KLASIE

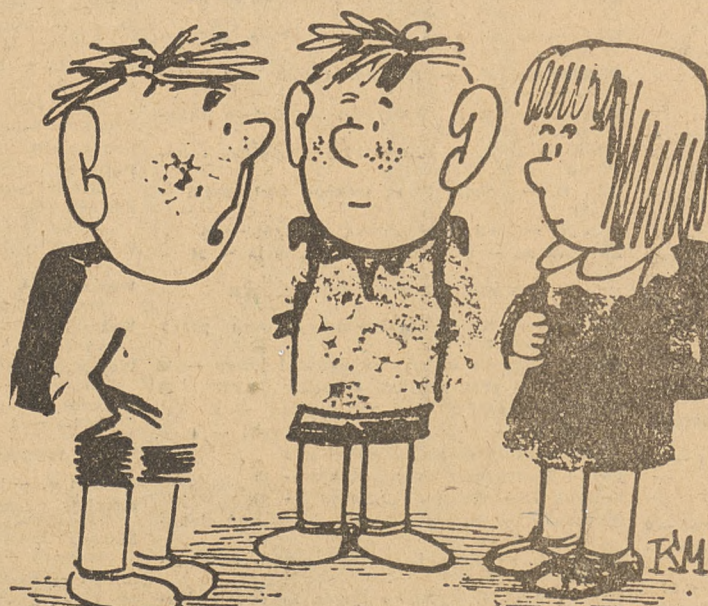
— Proszę pani, Kowalski już umie pisać brzydkie wyrazy!

rys. J. Flisak



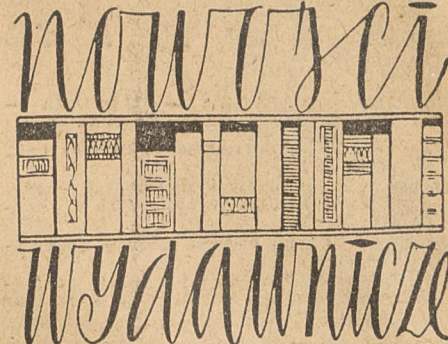
Nie matura lew chce szczerą...

rys. J. Zagórska



— No i co, młodzieży, znowu przez dziesięć miesięcy trzeba będzie produkować te występy dla „Przekroju”.

rys. K. Mozolewski



FILOZOFIA, SOCJOLOGIA, POLITYKA

Instytut Filozofii Akademii Nauk ZSRR: PODSTAWY FILOZOFII MARXISTOWSKIEJ. Praca zbiorowa. Wyd. III. KIW, Warszawa 1964; cena 30 zł. Dzieło obejmuje 3 części: wstęp, materiały dotyczące materializmu dialektycznego i prace z dziedziny materializmu historycznego.

Zdział Cackowski: PROBLEMY I PSEUDOPROBLEMY. KIW, Warszawa 1964, s. 410, cena 38 zł. Praca omawia zagadnienie logicznej struktury pytań w filozofii.

Adam Próchnik: FRANCJA I POLSKA W LATACH 1789-1794. Wyboru dokonał K. Dunin-Wąłowicz. KIW, Warszawa 1964, s. 505, cena 40 zł. Książka Próchnika poświęcona Demokracji Kościuszkowskiej powstała w 1917 roku, jako praca doktorska. Niniejszy tom zawiera część tamtych materiałów, dwie rozprawy monograficzne oraz drobne szkice.

Praca zbiorowa: Z POLA WALKI. KIW, Warszawa 1964; s. 278, cena 20 zł. Nowy, czwarty numer kwartalnika poświęconego dziejom ruchu robotniczego.

HISTORIA, WSPOMNIENIA

Akademia Nauk ZSRR: HISTORIA POWSZECHNA. Tom II. Przekł. zbiorowy. KIW, Warszawa 1964; s. 776, cena 150 zł. Tom zawiera opracowania dotyczące rozwoju stosunków niewolniczych w Azji Mniejszej, państwa Achemenidów i państwa państwa rzymskiego, państwa Azji wschodniej i południowej, zagadnienia ustroju niewolniczego.

Instytut Marksizmu-Leninizmu KC KPZR: HISTORIA WIELKIEJ WOJNY NARODOWEJ ZWIĄZKU RADZIECKIEGO. Tom II. Przekł. zbiorowy. Wyd. MON, Warszawa 1964; s. 824, cena 95 zł. Tom ten dotyczy odpardza przez naród radziecki najazdu faszystowskich Niemiec oraz stworzenia warunków dla dokonania zasadniczego zwrotu w przebiegu wojny.

Remigiusz Moszyński, Leopold Pollich: LUBLIN W OKRESIE OKUPACJI. Wyd. Lubelskie, Lublin 1964; s. 188, cena 25 zł. Opracowanie oparte na materiałach z badań sądowych Mięskiej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich.

Wacław Czyżewski: WIEC ZAREPETUJ BRON... Wyd. MON, Warszawa 1964; s. 340, cena 21 zł. Wspomnienia z okresu walk partyzanckich.

Edward Gronczewski: WSPOMNIENIA („PRZEMOJ”). Wyd. Lubelskie, Lublin 1964; s. 309, cena 20 zł. Materiały dotyczące działalności PPR na Lubelszczyźnie.

Eugeniusz Duraczynski: NARODZINY POLSKIEJ LUDOWEJ. Bibl. Narodowa, Warszawa 1964; s. 45, cena 8 zł. Podręcznik bibliograficzny w zakresie utworów związanych z powstaniem PRL.

Kazimierz Żurawski: GNIEZNO, PIERWSZA STOLICA POLSKI. KIW, Warszawa 1964; s. 289, cena 10 zł. Dzieło Gniezna opracowane na podstawie najnowszych badań archeologicznych.

BELETRYSTYKA

Giuseppe Marotta: ZŁOTO NEAPOLU. PIW, Warszawa 1964; s. 325, cena 20 zł. Wybór opowiadań współczesnego pisarza włoskiego, malarza przedmieszc i zaskoków Neapolu.

Alojzy Sroga: 13 WUKOWYCH OPWIEŚCI O ŻOLNIERSKIM EKWIPUNKU. LSW, Warszawa 1964; s. 139, cena 15 zł. Opowiadania o latach wojny i pierwszych dniach po wyzwoleniu.

Michał Choromański: WARIANTY. Wyd. Poznańskie, Poznań 1964; s. 187, cena 15 zł. Opowiadania ze współczesności.

PODRÓŻ DO ZIELONYCH WZGORZ. Almanach pisarzy lubuskich. Przedm. H. Bereza. Wyd. Poznańskie, Poznań 1964; s. 222, cena 16 zł. Zbiór nowel i opowiadań.

Stanisław Strumph-Wojtkiewicz: ZIEMIA I GWIAZDY. LSW, Warszawa 1964; s. 244, cena 22 zł. Powieść przedstawia dzieje powstania styczniowego ukazane z chłopiejskiego punktu widzenia.

Bogusław Sujkowski: CENA WIELKOŚCI. Wyd. Łódzkie, Łódź 1964; s. 303, cena 22 zł. Powieść historyczna z okresu najazdu szwedzkiego na Polskę.

Edmund Petiška: POMARANCZOWA SUKIENKA. Przekł. Jadwiga Bułakowska. „Czytelnik”, Warszawa 1964; s. 287, cena 15 zł. Powieść znanego prozaika i poety czeskiego poświęcona problematyce współczesnej.

Monika Warnenska: ŚLADAMI PISARZY. LSW, Warszawa 1964; s. 337, cena 29 zł. Prus, Żeromski, Sienkiewicz, Reymont, Orzeszkowa, Konopnicka - oto bohaterowie biograficznych opowiadań pisarza.

Jadwiga Zylńska: ZŁOTA WIOŹNIA. PIW, Warszawa 1964; s. 171 - 17 zł. Powieść historyczna, której bohaterką jest Rychca, żona Nieszka II.

POPULARNONAUKOWE, POMOCNICZE

Alleja Helman: ROLA MUZYKI W FILMIE. Wyd. Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1964; s. 238, cena 30 zł.

Jan Detko: POPIÓŁ I DIAMENT JERZEGO ANDRZEJEWSKIEGO. Bibl. Analiz Literackich. PZWS, Warszawa 1964; s. 101, cena 6,50 zł.

WYDAWNICTWA „OSSOLINEUM”

M. Ruliewicz, K. Śliwnicki, S. Wesolowski, R. Wołgiewicz: Z PRZESZŁOŚCI SZCZECINA. Warszawa, Wrocław, Kraków 1964; s. 123, cena 15 zł.

Władysław Dzięwulski: POSTĘPY CHRZYSTIANIZACJI I PROCES LIKWIDACJI POGANSTWA W POLSCE WCZESNOFEUDALNEJ. Wrocław, Warszawa, Kraków 1964; s. 205, cena 35 zł.

Wierhina Grabska: EKONOMICZNA EKSPANSJA NIEMIEC NA WSCHÓD W LATACH 1870-1939. Warszawa, Wrocław, Kraków 1964; s. 211, cena 30 zł.

Stefan Kaczmarek: KANDYDACY NA WYSZCZĘ UCZELNIE. Wrocław, Warszawa, Kraków 1964; s. 192, cena 25 zł.

FORADNIKI BIBLIOGRAFICZNE

Stefan Melkowski: BOLESŁAW PRUS. Biblioteka Narodowa, Warszawa 1964; cena 6 zł.

Zenona Macużanka: O LEONIE KRUCZKOWSKIM. Biblioteka Narodowa, Warszawa 1964; cena 6 zł.

M. Berdyszkowa, J. Berdyszak, R. Lewandowski: POZNAJMY PLASTYKĘ. Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Poznaniu. Poznań 1964; cena 5 zł.

Jerzy Kadziela: STEFAN ŻEROMSKI. Biblioteka Narodowa, Warszawa 1964; cena 8 zł.

ROZNE

Towarzystwo Miłośników Ogrodnictwa: PORADNIK OGRODNICZY. Kalendarz na rok 1965; s. 320, cena 30 zł. Praca obejmuje takie rozdziały, jak sadownictwo, warzywnictwo, kwiatarstwo, zielarstwo, rolnictwo, zootechnika i pszczelarstwo.

Adres Redakcji: Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8. Telefony 26-31-20, 26-10-11, wewn. 260, 261, 262, 263, 264. Godziny przyjęć kolejni: mgr. Kazimierz Wojciechowski - naczelny redaktor - godz. 12-15, mgr. Jerzy Krasnowski - zastępca redaktora naczelnego - godz. 12-15, mgr. Tadeusz Sochacki - sekretarz redakcji - godz. 18-19. Wydawca: Wydawnictwo „Prasa Krajowa” RSW „Prasa” Warszawa, ul. Wileńska 12, tel. 21-48-57 oraz dział ogłoszeń PAKR Warszawa, ul. Poznańska 38, tel. 28-23-09 i 28-86-41, jak również wszystkie biura ogłoszeń RSW „Prasa” w miastach wojewódzkich. Ceny ogłoszeń: ramkowe: 14 zł za 1 cm kw., nekrowy: 12 zł za 1 cm kw., drobne handlowe 3 zł, drobne osobiste 2 zł za wyraz. Osoby prywatne zamawiające ogłoszenia powinny przelać z góry należność pod powyższym adresem przez kasa pocztową w zaliczonym - za ogłoszenie w Głosie Nauczycielskim”. Prosimy o wyraźne pisanie tekstu ogłoszeń. Wszelkich informacji w sprawie warunków prenumeraty udziela placówka „Ruch” i pocztę. Egzemplarze sdezaktualizowane można nabyć w Punkcie Wysokom Prasy Archiwalnej „Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12, konto PKO nr 1146-00001 VII O/M Warszawa. Druk Zakłady Graficzne „Dom Słowa Polskiego”, Warszawa, ul. Miedziana 11. Nie zam. wionych artykułów i zdjęć redakcja nie zwraca.

Zam. 8874. Z-16