



PROLETARIUSZE
WSZYSTKICH
KRAJÓW —
ŁĄCZCIE SIĘ!

Głos Nauczycielski

Tygodnik społeczno-oświatowy

ROK LI NR 2

WARSZAWA, 14 STYCZNIA 1968 R.

CENA 80 GR

OCENIAMY OŚMIOLATKĘ

Od kilku już lat problemem numer jeden w pracy władz oświatowych, związkowych, dziesiątków tysięcy kierowników, dyrektorów, nauczycieli jest realizacja reformy szkolnej. Pierwszy jej etap mamy za sobą: reformę szkoły podstawowej. Od początku bieżącego roku szkolnego rozpoczęliśmy reformę w szkolnictwie średnim. Będzie niewątpliwie rzeczą pożyteczną, aby po przekroczeniu półmetka spojrzeć za siebie, dokonać oceny przebytej drogi, zdać sobie sprawę zarówno z osiągnięć, ogromu wykonanej pracy, jak również popełnionych błędów, występujących braków i niedociągnięć, ażeby ustalić kierunki dalszej pracy nad wprowadzaniem w życie założeń reformy i dalszego polepszania jakości pracy szkoły podstawowej.

Temu problemowi pragnie Zarząd Główny ZNP poświęcić swoje pierwsze w 1968 roku plenarne posiedzenie (w miesiącu marcu). Pisał o tym w „Głosie Nauczycielskim” z dnia 25 grudnia ubiegłego roku, w artykule pt. „Zadania ZNP w nowym roku” sekretarz ZG ZNP — kol. Franciszek Filipowicz.

Jak oceniać wyniki reformy szkoły podstawowej? Można od strony liczb. Dane statystyczne mówią nam, że w roku szkolnym 1966/67 (za bieżący rok nie mamy jeszcze pełnych danych) w szkołach z najwyższą klasą VIII uczyło się ogółem 91,2 proc. uczniów. Tylko zatem 8,8 proc. uczniów znajdowało się w szkołach mających najwyższą klasę IV, V, VI lub VII. Wprawdzie pokaźna jest liczba ośmiolatek, w których mamy tylko czterech nauczycieli, ale znajdowało się w nich niezbyt wiele, bo 7,4 proc. ogółu uczniów szkół podstawowych.

Przeciętna liczba uczniów przypadająca na jednego nauczyciela wynosiła w miastach 33,4, a na wsiach — 26,2. Liczba uczniów przypadająca na jedną izbę szkolną użytkowaną przez szkołę (a więc łącznie z pracownikami) wynosiła w miastach 47, a na wsiach — 27,9. Bardziej wymowne są tu jednak wskaźniki zmianowości. Okazuje się, że w całym kraju na drugiej zmianie uczyło się 1676 712 uczniów, tj. 32,4 proc., a na trzeciej zmianie — 57 926, tj. 1,1 proc. ogółu uczniów.

Liczyby te wskazują, w jak trudnych warunkach pracuje jeszcze wiele naszych szkół i jak wielkie są w związku z tym potrzeby inwestycyjne w tym dziale szkolnictwa. Jeszcze wyraźniej widać to na przykładzie liczby pracowni. Dla realizacji nowych programów niezbędne jest, aby każda ośmiolatka miała jako minimum przynajmniej dwie pracownie lub klaso-pracownię: fizyko-chemiczną i zajęć praktyczno-technicznych.

W szkołach miejskich istniejący stan nie budzi na ogół pod

tym względem specjalnych zastrzeżeń. Gorzej jest na wsiach. Spośród 15 177 szkół wiejskich z najwyższą klasą VII lub VIII tylko 9977 miało pracownię lub klaso-pracownię fizyko-chemiczną. Dane te wskazują, że około 1/3 szkół wiejskich realizuje trudny program szkoły ośmioklasowej bez odpowiednio zorganizowanej bazy dydaktycznej. A jak jest z kadrą nauczycielską? Dane ogólnokrajowe są raczej optymistyczne. W 1967 roku już 51,7 proc. ogółu zatrudnionych w szkołach podstawowych nauczycieli miało ukończone SN lub studia wyższe (w 1960 roku mieliśmy takich nauczycieli tylko 17,3 proc.).

Powstaje jednak pytanie: jak wykorzystywane są kwalifikacje nauczycieli? Na naradzie kuratorów, w dniu 21 sierpnia 1967 roku, sygnalizowano, że np. w Koszalińskim 60 proc. szkół ośmioklasowych nie miało ani jednego nauczyciela ze specjalnością w zakresie języka polskiego, w Białostockim — szkół takich było 52 proc., w Olsztynie — 50,3 proc. Nawet w Warszawie były ośmiolatki bez specjalisty matematyka. W Katowickim szkół takich było 16 proc. W skali krajowej — 64,5 proc. szkół ośmioklasowych nie miało w ubiegłym roku szkolnym nauczycieli-specjalistów do nauczania języka rosyjskiego.

W bieżącym roku nastąpiła prawdopodobnie w tym zakresie poprawa, ale z drugiej znów strony z początkiem roku szkolnego wiele kuratorów musiało zatrudniać nauczycieli niewykwalifikowanych, nie posiadających nawet średniego wykształcenia pedagogicznego.

Jak w tej sytuacji wygląda walka o jakość, o prawdziwe wyniki, w jakim stopniu przeprowadzona reforma szkoły podstawowej wpłynęła na unowocześnienie procesu nauczania i wychowania, lepszego przygotowania uczniów tej szkoły do życia? Oto pytania, na które chcielibyśmy znaleźć odpowiedź.

Nie sposób jednak oceniać wyniki pracy ośmiolatki bez gruntownego zapoznania się z nowymi programami i podręcznikami.

Problemem tym nie poświęcaliśmy dotychczas w „Głosie” wiele miejsca, chociaż zdawaliśmy sobie sprawę z ich wagi w pracy szkół. Uważaliśmy, że przedwczesne rozpoczynanie dyskusji na temat programów i podręczników nie jest wskazane. Nie można wprowadzać nowych programów do realizacji i jednocześnie rozpoczynać ich krytyki. Trzeba zostawić nauczycielom czas na dokładne ich poznanie, na sprawdzenie w pracy ich wartości, zalet i ewentualnych braków.

Sądźmy jednak, że minął już dostatecznie długi okres od wprowadzenia nowych programów i podręczników w życie, mamy już możliwość ich oceny, zebrania wniosków i uwag nauczycieli.

W NUMERZE:

Z problemów reformy kształcenia nauczycieli: ● CO NAJWAŻNIEJSZE? — Kazimierz Wojciechowski, str. 3 ● Między liceum a wyższą uczelnią — SPOTKANIA — Danuta Bukalowa, str. 4 ● ZMS — szkoła: CHYBA JEDNAK NIE POZORY... — Henryka Witalewska, str. 5 ● Artykuł dyskusyjny — PROPONUJĘ ZASADĘ: EGZAMIN LUB OCENA — Maria Rybarczyk



Foto: Archiwum

Stąd też Zarząd Główny ZNP przygotowując plenarne zebranie poświęcone ocenie realizacji reformy szkoły podstawowej pragnąłby zebrać jak najwięcej opinii, uwag, wniosków nauczycieli o nowych programach i podręcznikach. Gorąco zachęcamy naszych czytelników do nadsyłania do redakcji swoich wypowiedzi w tej sprawie. Zasadniczy sens reformy programowej polegał — jak wiadomo — na:

● usunięciu z programów nauczania lub zawężeniu treści zbędnych, zdezaktualizowanych, niezgodnych z rozwojem współczesnej nauki i współczesnego życia;

● wprowadzeniu treści nowych, wynikających z postępu nauki, wymagań życia;

● znacznym rozszerzeniu treści programowych dotyczących kształcenia politechnicznego młodzieży.

W niektórych przedmiotach przy reformie programowej nastąpiła również przebudowa dotychczasowej konstrukcji i układu. Nowe programy miały zatem zapewnić możliwość przyswojenia przez ucznia rzetelnej wiedzy, dostosowanej do jego poziomu rozwoju umysłowego, rozwinięcie umiejętności samodzielności myślenia, kształtowanie światopoglądu naukowego, postaw i przekonań, wychowanie na człowieka głęboko związanego z ludową ojczyzną i ideą socjalizmu.

Do poszczególnych programów nauczania powinny być dostosowane

wane podręczniki, które odgrywają w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły bardzo istotną rolę.

Jak zatem w świetle tych założeń „zdają egzamin” nowe programy i podręczniki? Co należałoby zmienić i ulepszyć zarówno w programach i podręcznikach, jak i metodach pracy szkół i nauczycieli? Jak aktualna rzeczywistość szkolna wygląda w zestawieniu z założeniami i celami reformy szkoły podstawowej? Jakie prace należałoby podjąć, aby reforma ta w istotny sposób wpłynęła na poziom i jakość pracy szkół?

Oczekujemy od naszych Czytelników wypowiedzi na te tematy, jak również i inne związane z reformą szkolną.

Wśród korespondencji, jakie napływają do naszej redakcji — a jest ich немало, bo około 6 tysięcy rocznie — pokazywany procent stanowią listy, w których czytelnicy zwracają się o radę i pomoc w różnych kłopotach, trudnych sytuacjach życiowych. Te właśnie listy cenimy sobie bardzo, świadczą one bowiem o zaufaniu do gazety. Staramy się, w miarę możliwości pomóc, podejmujemy interwencje bezpośrednie, na łamach „Głosu” bądź też listownie. Wiemy przecież, że za każdą z tych spraw kryć się może ludzka krzywda. I najczęściej tak jest w ostateczności.

Czasem jednak otrzymujemy i takie listy, których autorzy — mimo pozorów prawdy w przedstawionych faktach — nie wystawiają sobie najlenszego świadectwa, jeśli chodzi o ich postawę wobec kolegów, o zwykły, ludzki, życzliwy stosunek do współtowarzyszy pracy.

W zabiegach o własne interesy, w walce przeciw wyimaginowanej krzywdzie — nie dostrzegają innych, chcą ich kosztem, za wszelką cenę osiągnąć swoje, zacietrzewiają się, nie chcą widzieć faktów.

Dlatego też podejmując na łamach „Głosu” obronę nauczycieli naprawdę tego potrzebujących, chcemy także od czasu do czasu zwrócić uwagę i na ujemne zjawiska występujące w naszym środowisku. Przyjrzyjmy się jednej z takich spraw.

„Proszę o interwencję w sprawie przydziału ziemi — pisała do nas koleżanka A. — Nadmieniam, że do placówki, w której pracuję od blisko 10 lat, należy działka o areale około 0,5 ha. W 1963 roku wystąpiłam z pismem do Prezydium GRN w sprawie przydziału wyżej wymienionej działki. Na moje pismo nie otrzymałam odpowiedzi. Po półtorarocznych interwencjach w GRN, Wydziale Oświaty i Oddziale Powiatowym ZNP, późną wiosną 1967 roku przewodniczący Prezydium GRN, w tonie niezbyt licującym z zaję-

MIĘDZY NAMI

mowanym przez niego stanowiskiem, powiedział mi, że mogę połowę działki wziąć w użytkowanie. Drugą połowę pozostawił w użytkowaniu nauczycielowi ob. B. Przy szkole, w której pracuje ob. B. jest działka o areale kilkakrotnie większym, którą w całości użytkuje kierownik szkoły. Sposób uprawy działki przez ob. B. uraga elementarnym zasadom agrotechnicznym... i wątpię, czy daje mu jakikolwiek zysk.

Wydaje się, że w tej całej sprawie chodzi o zrobienie mi na złość oraz o zaspokojenie fałszywych ambicji przewodniczącego Prezydium GRN. Obowiązujące w przedmiotowej sprawie przepisy mówią, że działka należąca do danej placówki powinna być użytkowana wyłącznie przez pracowników tej placówki.

Proszę o szybkie i skuteczne załatwienie mej sprawy, za co z góry dziękuję.

A zatem list uderzający w wielki dzwon, sugerujący, iż złamane zostały, w wyniku złośliwości przewodniczącego Prezydium GRN, przepisy. Wprawdzie po dokładnym przejrzeniu odpowiednich przepisów, — nie dostrzegłszy ich łamania ale przecież nie o przepisy tylko chodzi. Być może koleżanka A. została naprawdę skrzywdzona. Podjęliśmy więc szybko interwencję, prosząc Zarząd Oddziału ZNP o opinię i ewentualną pomoc.

Już po dwóch tygodniach otrzymaliśmy odpowiedź Związku, przedstawiającą konkretne fakty — w jakże odmiennym świetle.

„Po powtórny (podkreślenie red.) zbadaniu przez Oddział

Powiatowy ZNP i Wydział Oświaty — „sprawy działki”, donosimy, że została ona jak najbardziej sprawiedliwie załatwiona.

Placówka nie posiadała wcale działki. Dopiero na interwencję Wydziału Oświaty i Oddziału Powiatowego ZNP — Gromadzka Rada Narodowa przydzieliła działkę koleżance A. i połowę nauczycielowi, koledze B.

Koleżanka A. mieszka u rodziców którzy posiadają 9 ha ziemi ornej, zaś mąż koleżanki A. pracuje w pobliskim zakładzie przemysłowym. Warunki materialne koleżanki A. są bardzo dobre. Przydzielenie działki koledze B. spowodowane było jego trudnymi warunkami materialnymi. Kolega B. jest jedynym żywicielem 4-osobowej rodziny.

Tyle fakty. Wymowa ich jest jednoznaczna. W ruch poszła cała „machina”. Listy od zainteresowanej do redakcji, od redakcji do Związku, powtórne badanie sprawy przez Wydział Oświaty i Zarząd Oddziału. Wszystko po to, aby stwierdzić, że krzywdy żadnej nie było. Niepotrzebna strata czasu wielu ludzi, czasu, który można by wykorzystać na załatwienie innej, pilnej sprawy.

Ale nie to nawet jest najważniejsze. Najbardziej niepokoi to, o czym wspomnieliśmy na początku, stosunek do współkolegów, jakiś chyba brak dobrej woli (bo przecież nie ciężkimi warunkami należy tłumaczyć w tej sytuacji starania o jeszcze dodatkowe kilkanaście arów działki), by spojrzeć na sprawę z innego niż swoje własne podwórka.

Podaliśmy przykład na pozór drobnej sprawy. Ale przecież życie składa się z takich drobniostek. I postawa właśnie w tych drobnych, codziennych sprawach — a nie wielkie słowa od święta, na zebraniu — decyduje o kształtowaniu się właściwej koleżeńskości atmosfery. Także i w środowisku nauczycielskim — między nami.

(DCH)

cielski”, „Wychowanie”, „Nowa Szkoła”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, „Ruch Pedagogiczny”, „Nauczyciel” i „Wychowanie”, a także inne periodyki podejmujące problematykę oświaty i wychowania. Pozwala to na lepsze przygotowanie konferencji i na pełne uaktywnienie członków ogniska, na rozbudzenie zainteresowania aktualną problematyką oświatowo-wychowawczą.

Każda konferencja składa się z trzech części: szkolenia pedagogicznego i światopoglądowego, antraktu wypełnionego rozmowami towarzyskimi przy kawie i dobrej muzyce i na koniec szkolenia metodowo-technicznego. Szkolenia mają charakter seminarjów (w pełnym tego słowa znaczeniu).

Ponadto wprowadziliśmy łącznie tematyki związkowej z tematyką podsuwaną przez podstawową organizację partyjną. Zainicjowaliśmy także tzw. narały specjalne zwolnione pomiędzy konferencjami rejonowymi w celu zaznajomienia kolegów z aktualnymi nowościami w pedagogice, psychologii, metodach nauczania i wychowania itp. Po zwieździ, rzeczowej informacji następuje wymiana poglądów i doświadczeń między kolegami. Nowo zdobytą wiedzę, oczywiście, sprawdzamy w codziennej pracy w szkole.

Ognisko nasze żywo interesuje się sprawami bytowymi nauczycieli, a zwłaszcza emerytów. Zorganizowaliśmy koleżeński fundusz emerytalny przeznaczony np. na zakup węgla, odzieży lub na lekarstwa.

Organizujemy również wspólne wycieczki na przedstawienia teatralne, najbardziej atrakcyjne był spektakl w Teatrze Wielkim w Warszawie. Urządzamy także wieczorki towarzyskie i taneczne. Efektem tej działalności jest to, że w ognisku czujemy się naprawdę dobrze.

FRANCISZEK CHRUSCIEL
Orneta



PROF. STEFAN BALEY

W XV rocznicę śmierci

Zawsze pogodny, choć rzadko uśmiechnięty, Stefan Baley w ciągu 24 lat był profesorem psychologii wychowawczej na Uniwersytecie Warszawskim. Jego wykładów słuchali studenci z dużym zainteresowaniem, umiał z wielką erudycją i na podstawie własnych oryginalnych badań naukowych wprowadzić do nowych teorii i problemów pedagogiczno-psychologicznych. W mojej pamięci zachowało się wspomnienie, gdy w czasie studiów, słuchałem wykładu Profesora Baleya w niewielkiej sali na placu Trzech Krzyży. Nie pamiętam już teraz dokładnie tematu wykładu (zdaje się był poświęcony Kretschmerowi), ale pamiętam Profesora stojącego na katedrze, czasem zaglądającego do swych notatek i patrzącego na słuchaczy.

Urodzony 4 lutego 1885 r. w Borkach Wielkich, w powiecie tarnopolskim, w rodzinie nauczycielskiej. Po ukończeniu gimnazjum w Tarnopolu, studiował w latach 1903—1907 na uniwersytecie Japa Kazimierza we Lwowie. Po ukończeniu studiów uniwersyteckich objął w 1908 r. posadę nauczyciela gimnazjum w Przemyślu, potem był nauczycielem w gimnazjach w Tarnopolu i Lwowie. W r. 1911 uzyskał doktorat filozofii na uniwersytecie we Lwowie, potem w latach 1912—1914 studiował na uniwersytecie w Berlinie i w paryskiej Sorbonie. W latach 1917—1922 studiował na wydziale medycznym Uniwersytetu Lwowskiego, gdzie też uzyskał tytuł doktora medycyny. W listopadzie 1927 r. został Profesorem Stefan Baley powołany na katedrę psychologii wychowawczej jako profesor nadzwyczajny, a od roku 1934 jako profesor zwyczajny kierował tą katedrą z przerwami, spowodowanymi wojną i okupacją hitlerowską, aż do śmierci w dniu 13 września 1952 r. Na tym stanowisku rozwinął Profesor Baley ożywioną i płodną działalność naukową, wykształcił liczne grono pracowników naukowych i ogromną liczbę kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Dorobek naukowy Profesora Baleya jest ogromny, w swym życiorysie napisanym w r. 1950 nie mógł podać dokładnej bibliografii swych prac naukowych gdyż wiele uległo zniszczeniu wskutek działań wojennych. Do większych i podstawowych Jego prac należą wielokrotnie wzna-

wiane następujące opracowania: „Psychologia wieku dojrzewania” (1930), „Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka” (1935) i „Psychologia wychowawcza w zarysie” (1938).

Liczne artykuły Profesora Baleya rozproszone w czasopiśmie polskich i zagranicznych zasługują niewątpliwie na poważne wydanie w postaci książkowej. Zresztą nie jestem kompetentny do oceny tak bogatej i różnorodnej spuścizny naukowej Profesora Baleya. Jego zainteresowania naukowe były rozległe, obejmowały od psychoanalizy niemal wszystkie kierunki i teorie psychologiczne. Był On współpracownikiem licznych instytucji naukowych, w kwietniu 1952 r. został powołany, jako członek tytularny nowo powstałej Polskiej Akademii Nauk.

W okresie powojennym miałem zaszczyt współpracować z Profesorem Stefanem Baleym w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, które mieściło się w kilku pokojach na jednym z piętrowych budynków „Naszej Księgarni”. Spotykałem wówczas Profesora Baleya dość często, zawsze zaabsorbowanego pracą, żywo interesującego się sprawami studium i sprawami studentekimi. Był zawsze lubiany przez studentów, którzy też zwracali się doń w różnych sprawach i chyba nigdy nie zawiedli się. Profesor unikał rozgłosu, skromny, nie wysuwał się na czoło, rzadko zabierał głos w dyskusji, choć zwykle uważnie się przysłuchiwał. Uczony dużej miary, wychowawca wielu pokoleń nauczycieli polskich, był Profesor Stefan Baley równocześnie zasłużonym działaczem ruchu nauczycielskiego w Polsce, należał jeszcze w okresie przedwojennym do ZNP, był długoletnim dyrektorem Instytutu Pedagogicznego ZNP i jednym z organizatorów Sekcji Szkół Wyższych.

Wojna i przeżycia wojenne, o których pisał w swych studiach poświęconych wpływowi na psychikę dorosłych i młodzieży, nadszarpnęły Jego zdrowie. Przedwczesna śmierć po przebytej operacji w dniu 13.IX. 1952 r. była dużą stratą dla nauki polskiej.

doc. dr MICHAŁ SZULKIN
prodziekan Wydziału
Pedagogicznego UW

MY I NASZA PRACA

Nie bardzo liczne, bo nie przekraczające 50 osób, Ognisko nr 1 w Ornecie, powiat Braniewo, rozwija coraz żywszą działalność, przejawia dużo ciekawej inicjatywy i samodzielności. Do przeszłości należa już schematyczne zebrania z długimi, nudnymi referatami i nieciekawymi dyskusjami, w których zazwyczaj zabierali głos ci sami dyskutanci.

Nie znaczy to, oczywiście, że zrezygnowaliśmy w ogóle z zebrani, na których program składają się referaty i dyskusje, ale główny nacisk położyliśmy na

właściwe przygotowanie konferencji, uatrakcywnienie ich i aktywne zaangażowanie wszystkich kolegów do prac przygotowawczych i udziału w samym zebraniu.

Przed każdą konferencją dwu lub trzyosobowa grupa kolegów (tzw. komisja pedagogiczna) przygotowuje tematykę pomocniczą, uzupełniającą podstawowy temat, zbiera bibliografię i potrzebne materiały, a następnie rozdziela je poszczególnym członkom ogniska do opracowania. Duża pomocą są tu takie czasopisma, jak: „Głos Naucz-

Pół wieku pracy nauczycielskiej

Kolega WOJCIECH GAWLIKOWSKI ukończył 70 rok życia i ma za sobą 50 lat pracy nauczycielskiej. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Ursynowie — pierwszą pracę rozpoczął w 1917 roku w Miejskiej Szkole Publicznej w Radomsku. Następnie był kierownikiem szkoły w Mstowie i jednocześnie aktywnie pracował społecznie. Był prezesem ogniska, organizował spółdzielczość dorosłych i uczniowską, rozwijał działalność kulturalną, prowadził amatorskie zespoły teatralne dorosłych i młodzieży. Brat udział w powstaniach śląskich, organizował ochotników.

Wojna zastała go w Kłobucku, gdzie był kierownikiem szkoły nr 1. W czasie okupacji prowadził tajne nauczanie w domu.

Po wyzwoleniu, już w lutym 1945 roku, organizuje w Kłobucku naukę dla 450 dzieci oraz komitetu dla młodzieży opóźnionej w nauce. Uczy także na kursach dla analfabetów, jest korektorem pracy oświatowej

z dorosłymi i przewodniczącym Komisji do Walki z Analfabetyzmem przy WRN. Aktywnie działa w ognisku ZNP. Jako radny PRN inicjuje budowę nowego gmachu szkolnego w Kłobucku, który zostaje wzniesiony przy udziale społeczeństwa. Do 1963 roku jest kierownikiem tej szkoły. Mimo przejścia na emeryturę, nadal aktywnie pracuje w Powiatowej Bibliotece Pedagogicznej, w Oddziale Powiatowym ZNP oraz w Powiatowej Komisji Spółdzielni Uczniowskiej.

Za sumienną pracę i aktywność społeczną kolega Wojciech Gawlikowski został odznaczony Medalem X-lecia Polski Ludowej, Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Srebrną Odznaką „Zasłużonego w rozwoju województwa katowickiego” oraz Złotą Odznaką ZNP.

Jubilatowi najserdeczniejsze życzenia składa Oddział Powiatowy ZNP i członkowie Ogniska ZNP w Kłobucku.



Dnia 18 listopada 1967 roku zmarł kol. ANTONI RADON, zasłużony działacz związkowy, były prezes Zarządu Oddziału ZNP w Rawiczu, odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Odznaką

Tysiąclecia Państwa Polskiego, Złotą Odznaką ZNP oraz Odznaką za Zasługi w Rozwoju Województwa Poznańskiego.

Cześć Jego pamięci!

W dniu 17.XII.67 r. po długiej i ciężkiej chorobie zmarł

KOLEGA JÓZEF JANIĄK

długoletni prezes Zarządu Ogniska Klenica i członek Zarządu Oddziału Powiatowego ZNP, kierownik szkoły podstawowej w Podlegorzu, odznaczony Złotą Odznaką ZNP i Odznaką 1000-lecia Państwa Polskiego.

W Zmarłym straciłmy oddanego aktywistę ZNP i wybitnego pedagoga i kierownika szkoły.

Zarząd Oddziału Powiatowego ZNP i Wydział Oświaty PPRN
w Sulechowie

Z PROBLEMÓW REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI

Co NAJ- WAŻNIEJSZE?

O d kilku już lat trwa dyskusja na temat konieczności przeprowadzenia reformy systemu kształcenia nauczycieli. Trwają jednocześnie intensywne prace nad przygotowaniem najważniejszej koncepcji systemu kształcenia nauczycieli, dostosowanego do potrzeb współczesnej szkoły oraz realnych możliwości.

Zasadniczy cel reformy, to doprowadzenie do kształcenia wszystkich nauczycieli — dotyczy to głównie dzisiaj nauczycieli szkół podstawowych — w szkołach wyższych.

Nie będziemy tu powtarzać argumentów uzasadniających ten postulat. Sa one nie tylko powszechnie znane, lecz także uznawane. Nowy resort — Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — uznał prace nad przygotowaniem reformy kształcenia nauczycieli za jedno z najważniejszych i najpilniejszych zadań.

Po roku prac przygotowane zostały już zasadnicze ramy organizacyjne nowego systemu oraz etapy i formy wprowadzenia go w życie. Koncepcje ministerstwa sa przy tym zgodne ze stanowiskiem i postulatami ZNP wyrażonymi na plenum Zarządu Głównego w czerwcu 1965 roku. Stan prac nad reformą systemu kształcenia nauczycieli jest już tak zaawansowany, że przewiduje się otwarcie od nowego roku szkolnego 1968/69 pierwszych pięciu wyższych szkół nauczycielskich dla nauczycieli szkół podstawowych. Maja to być wyższe szkoły typu zawodowego, z 3-letnim okresem nauki.

W latach następnych planuje się rozbudowę sieci WSN w takim zakresie, aby po 1975 roku mogły one w pełni zaspokoić potrzeby szkolnictwa podstawowego. Równolegle z tym ograniczana ma być liczba przyjęć kandydatów do SN oraz zmniejszona będzie aż do całkowitej likwidacji sieć tych szkół.

Były także projekty stworzenia innego systemu organizacyjnego kształcenia nauczycieli. Pisał na ten temat w „Głosie Nauczycielskim” z dnia 11 czerwca 1967 r. prof. B. Suchodolski: „Opowiadamy się radykalnie i konsekwentnie za całkowitym skoncentrowaniem kształcenia nauczycieli, od przedszkola do szkoły średniej w szkolnictwie akademickim, tzn. w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych”. Prof. Suchodolski uzasadnia tę tezę argumentem, że nauczycieli powinna kształcić najlepsza kadra, jaka jest w kraju, a kadra taka znajduje się w szkolnictwie wyższym.

Z dalszej treści artykułu wynikało, że postulat o skoncentrowaniu kształcenia nauczycieli w szkolnictwie wyższym, akademickim nie oznacza bynajmniej

skupienia całego kształcenia nauczycieli wyłącznie w miastach, w których znajdują się uniwersytety i WSP; sieć zakładów kształcenia nauczycieli byłaby rozszerzona przez filie tworzone przez uniwersytety i WSP w innych miastach. Poza tym do systemu nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli, szczególnie w ośrodkach filialnych, powinny być włączone radio i telewizja.

Nie miejsce tu na uzasadnienia, dlaczego władze oświatowe i ZNP wypowiadają się za innym, przedstawionym na wstępie projektem reformy. Pisalismsy już zresztą na ten temat kilka razy w „Głosie”. Przygotowana przez ministerstwo reforma systemu kształcenia nauczycieli, choć nie zapewnia akademickiego wykształcenia wszystkim nauczycielom, jak postulowano to w najambitniejszych i teoretycznie w pełni słusznych wystąpieniach, stanowić będzie poważny krok naprzód w przygotowaniu warunków do realizacji w przyszłości tej zasady. Bedzie to przekroczenie w kształceniu nauczycieli szkół podstawowych owego „Rubikonu”, jakim były szkoły wyższe, o co występowali od dziesiątków lat wszyscy świątli i postępowi pedagodzy i nauczyciele. I z tego to właśnie względu reforma ta będzie na pewno przyjęta z zadowoleniem przez społeczeństwo i ogół nauczycieli. Warto przy tym zaznaczyć, że reforma przedłuża znacznie okres kształcenia nauczycieli (12 plus 3), a więc o dwa lata dłużej w porównaniu z SN (11 plus 2) i o trzy lata w porównaniu z liceami pedagogicznymi (7 plus 5).

Bedzie to zatem o jeden rok dłuższy okres kształcenia niż w powojennych instytutach pedagogicznych (11 plus 3) oraz w WSP w pierwszych latach ich istnienia, kiedy to szkoły te kształciły nauczycieli szkół średnich w trzyletnim okresie studiów (11 plus 3).

KWALIFIKACJE FORMALNE — TO NIE WSZYSTKO

Nakreślone wyżej formy organizacyjne systemu kształcenia nauczycieli sa sprawa podstawowa i wyjściowa przy projektowanej reformie. Stwarzają one ramy umożliwiające przygotowanie nowych kadr nauczycielskich na odpowiednim poziomie naukowym. Ale czy stanowią istotę reformy kształcenia nauczycieli? Czy polegać ma ona tylko na tworzeniu coraz większej liczby WSP, kształceniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego w szkołach wyższych? Czy, gdy będziemy mieli odpowiednią liczbę absolwentów posiadających dyplomy ukończenia szkół wyższych, można będzie powiedzieć, że mamy dob-

rych nauczycieli? Na pytania te nie zawsze da się odpowiedzieć twierdząco.

Zasadniczą sprawą jest jakość tych szkół, jest to, na jakich treściach i jakimi metodami kształceni będą kandydaci do zawodu nauczycielskiego, jaka będzie kadra wykładowców i wychowawców, jaka będzie panować w tych szkołach atmosfera wychowawcza. W każdym zawodzie kwalifikacje formalne to nie wszystko. W zawodzie nauczycielskim jest to szczególnie ważne. Można mieć dużo nauczycieli z wysokimi formalnymi kwalifikacjami i jednocześnie nie mieć dobrych nauczycieli.

Kierownicy szkół mogą już dzisiaj podać przykłady, że niejednokrotnie większa jest korzyść w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dobrego absolwenta liceum pedagogicznego niż z niejednego absolwenta szkoły wyższej, nawet z tytułem magistra.

Badania przeprowadzone przez COM wykazały, że nie ma automatycznego związku między poziomem formalnych kwalifikacji nauczycieli a osiąganymi przez nich wynikami nauczania. Sa szkoły mające wysoki procent kadr z tzw. dodatkowymi kwalifikacjami i ze studiami wyższymi, a nie wyróżniające się wysokimi wynikami. Jest i odwrotnie. Okazuje się, że w pracy nauczyciela decyduje nie dyplom i posiadany tytuł, lecz faktyczna wiedza, postawa ideowa, społeczna, pedagogiczna, jego stosunek do zawodu, poczucie odpowiedzialności za powierzona sobie młodzież. Posłużmy się innym przykładem.

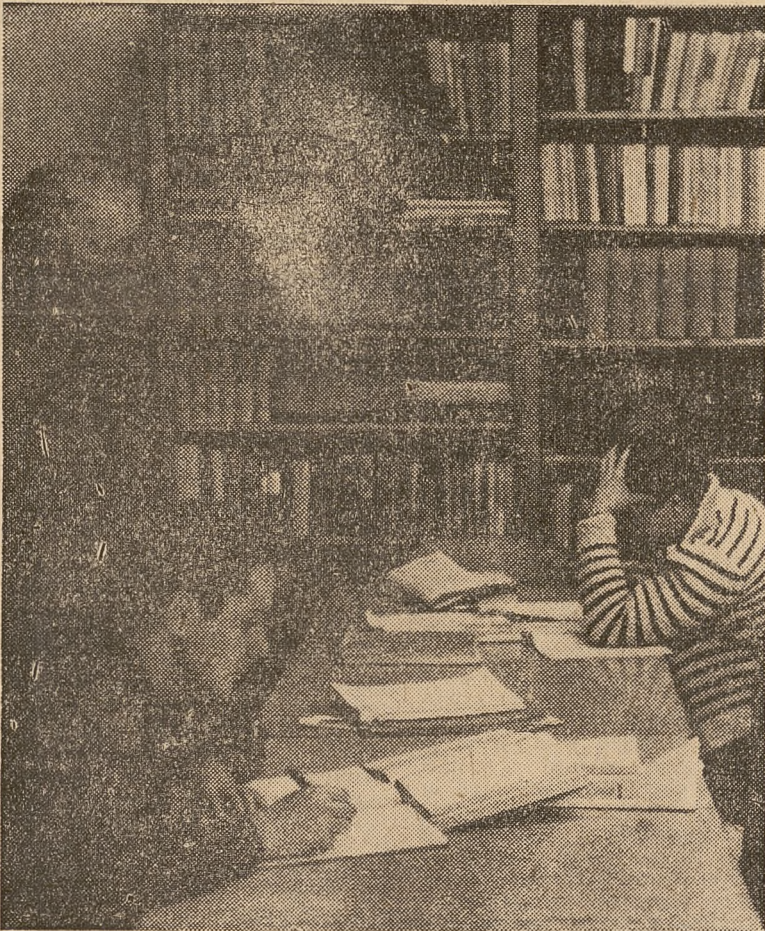
W ostatnich latach bardzo szybko wzrastał w szkolnictwie poziom wykształcenia kadr nauczycielskich. I tak w 1960 roku mieliśmy w szkolnictwie podstawowym 17,3 proc. nauczycieli z kwalifikacjami wyższymi niż średnie. W 1967 roku procent ten wzrósł do 51,7 proc. Czy w

Istnieją watliwości, szczególnie wśród kadry wykładowców zakładów kształcenia nauczycieli, czy w pogoni za wysokimi wskaźnikami w zakresie formalnych kwalifikacji nauczycieli, w atmosferze współzawodnictwa w tym zakresie między województwami, a nawet powiatami nie zagubiliśmy sprawy najistotniejszej: prawdziwego poziomu i jakości osiąganych kwalifikacji.

Starsi nauczyciele pamiętają, że przed wojną istniały wyższe kursy nauczycielskie (WKN). Program systemem stacjonarnym przerabiał się w ciągu jednego roku, a systemem korespondencyjnym — 3 lata. Obecnie program 2-letniego SN przerabia się na studiach zaocznych lub wieczorowych również w ciągu 2 lat. Wprawdzie sa różnice programowe między SN a ZSN, ale czy tak niewielkie, że umożliwiają zrównanie czasu studiów? Czy przez skrócenie czasu studiów w ZSN z 3 do 2 lat nie obniżył się poziom uzyskiwanych kwalifikacji?

Czy z tego wszystkiego wynika, że należałoby podważyć słuszność projektowanej reformy systemu kształcenia nauczycieli, słuszność stawianych wymagań w zakresie formalnych kwalifikacji nauczycieli? Absolutnie nie.

Nie jest dzisiaj możliwe wykształcenie i przygotowanie zawodowe nauczyciela ani w studium nauczycielskim, ani tym bardziej w liceum pedagogicznym. Postulat kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych, przynajmniej na poziomie wyższej szkoły zawodowej, jest już dzisiaj nie do podważenia. Chodzi tylko o to, że nowe wyższe szkoły, niezależnie od tego, czy będą organizowane jako placówki samodzielne, czy w ramach organizacyjnych uniwersytetu czy WSP, muszą być naprawdę zakładami kształcenia nauczycieli.



CO NAJWAŻNIEJSZE W Kształceniu NAUCZYCIELI?

Mamy w Polsce dobre tradycje w zakresie kształcenia nauczycieli. Z okresu przedwojennego: Instytut Nauczycielski, Instytut Pedagogiki Specjalnej, prowadzony przez Marię Grzegorzewską, Instytut Pedagogiczny ZNP, Pedagogium Spasowskiego, Pedagogium Rowida i wiele seminariów nauczycielskich.

Mieliśmy w okresie powojennym wiele liceów pedagogicznych, z których wychodzili absolwenci może z niezbyt wysoką wiedzą, ale głęboko związani z pracą nauczycielską, wyrastali z nich potem wspaniali działacze oświatowi, społeczni, partyjni.

Były WSP, w których poziom naukowy ustępował dość wyraźnie poziomowi uniwersytetów, ale absolwentów tych nauczycielskich szkół najczęściej spotykamy dzisiaj na stanowiskach kierowniczych, nie tylko zresztą w oświacie. To samo można powiedzieć o wielu SN.

Charakterystyczna cecha tych wszystkich zakładów kształcenia nauczycieli była specyficzna atmosfera wychowawcza i polityczna, wywierająca wyraźne piętno na osobowości wychowanków. Dzięki tej atmosferze uczniowie,

nawet ci nie wykazujący specjalnych predyspozycji do pracy nauczycielskiej, czuli się związani z zawodem, wiedzieli, że sa potrzebni w szkołach, chętnie szli do pracy nawet do najodleglejszych wiosek, mieli ambicje wykazania się jak najlepszymi wynikami, zarówno w pracy zawodowej jak i społecznej.

Wiemy, jak trudna jest praca nauczycielska, jak dużo wymaga nieraz wysiłków, trudów, często wyrzeczeń. Bez tego nastawienia, ukształtowania postaw i poglądów, bez — jednym słowem — „wychowania na nauczyciela” praca w szkole staje się „kleska życiowa”. „pańszczyzna”, „zesłaniem” lub nudnym rzemiosłem. Z taka postawą spotykamy się z reguły u ludzi, którzy znaleźli się w szkole z konieczności, nie mogąc znaleźć innego, lepiej płatnego stanowiska. Wyniki ich pracy nie sa trudne do przewidzenia. Pewno, że i z ludzi przypadkowo zwierzbowanych do pracy w szkole wyrastają często bardzo dobrzy nauczyciele, ale na przypadek, gdy chodzi o konieczność zatrudnienia w każdym roku około 10-15 tysięcy nowych nauczycieli, trudno liczyć.

Studenci wyższej uczelni przewidywani do zatrudnienia w szkołach muszą wiedzieć, że będą nauczycielami, że do tej pracy trzeba się dobrze przygotować. Muszą być przygotowani na pokonywanie licznych przyszłych problemów, trudności, muszą znać blaski i cienie zawodu nauczycielskiego, muszą podejmować prace w szkole z pełną świadomością zadań postawionych przed nimi do wykonania. Takie sa doświadczenia z pracy najlepszych naszych zakładów kształcenia nauczycieli.

Te wszystkie dobre doświadczenia w zakresie kształcenia nauczycieli nie mogą być w nowych zakładach zagubione. Czy potrafimy je zdyskontować, zależeć to będzie przede wszystkim od kadry wykładowców. W pełni słuszne jest stwierdzenie prof. Suchodolskiego, w wyżej wymienionym artykule, że „zasadniczym ogniwem wszystkich proponowanych reform kształcenia nauczycieli musi być jakość kadry „nauczycieli nauczycieli”. Przy doborze tej kadry muszą być spełnione nie tylko wymagania naukowe stawiane pracownikom szkół wyższych, lecz także, a może nawet przede wszystkim, kwalifikacje ideowe i pedagogiczne, uzdolnienia dydaktyczne i wychowawcze. Ma to być bowiem kadra „nauczycieli nauczycieli”, ale jednocześnie także kadra „wychowawców wychowawców”.

Czy taka kadra znajduje się wyłącznie w obecnych szkołach wyższych? Chyba nie. Mamy w dotychczasowych zakładach kształcenia nauczycieli wielu pracowników, którzy wychowali setki i tysiące młodych nauczycieli. Czy można z najlepszych spośród nich zrezygnować i szukać nowych pracowników tylko spośród asystentów czy adiunktów szkół wyższych? Myślę, że istnieje duże możliwości znalezienia naprawdę wartościowych pracowników przyszłych wyższych uczelni nauczycielskich spośród kadry wykładowców obecnych zakładów kształcenia nauczycieli. Ludzie wyrastają w trakcie pracy, w trakcie wykonywania coraz trudniejszych zadań. To samo odnosi się do przyszłej kadry WSN.

Pozostawmy zatem snór, o to, czy przyszli nauczyciele mają być kształceni w szkołach wyższych akademickich czy zawodowych, według formulek organizacyjnych 12 plus 3 czy też 12 plus 5, w szkołach samodzielnych czy filialnych — do rozstrzygnięcia władzom oświatowym. One muszą tu decydować, biorąc pod uwagę zarówno potrzeby ilościowe szkolnictwa, możliwość obsady kadrowej przyszłych zakładów kształcenia nauczycieli oraz możliwości materialne państwa. Natomiast całą uwagę w przygotowaniach do reformy, przy wprowadzeniu jej w życie skoncentrujmy na sprawach najistotniejszych: sylwetce przyszłego nauczyciela, treściach programowych, zapewnianiu właściwych warunków do ich realizacji, warunków do kształcenia i wychowania przyszłych nauczycieli-wychowawców.

Chodzi o to, aby reforma kształcenia nauczycieli nie sprowadziła się tylko do zmian organizacyjnych, formalnych, bo wówczas niewiele zmieniłoby się na lepsze w szkołach, mimo że uzyskalibyśmy dla nich nauczycieli z dyplomami ukończenia szkół wyższych.

SPOTKANIA

DANUTA BUKAŁOWA



przesadzić, bowiem socjologowie biorący w nim udział nie ujawnili jeszcze wyników swojej pracy badawczej. Pozostaje mi więc jedynie oprzeć się na własnych spostrzeżeniach i rozmowach z uczestnikami obozu w Dusznikach, którego byłam całodziennym gościem.

Zanim przejdziemy do meritum sprawy, to znaczy próby oceny eksperymentu — kilka niezbędnych informacji. Na obozie znalazło się blisko 120 osób, w połowie uczniów, w połowie studentów tej oboję. Uczniów, a właściwie szkoły (licea ogólnokształcące), z których się oni rekrutowali, typowały władze oświatowe, studentów — rady ankiety, przeprowadzonej przez Radę Naczelną wśród słuchaczy, którzy opuścili uczelnię po pierwszym semestrze. Redaktor tygodnika „Idź” — Wierzbicki w tygodniku „Tylko dla niewtajemniczonych” udzielił rad na temat właściwego wyboru studiów, Halina Krassowska — przedstawicielka RN ZSP omówiła działalność kół naukowych i organizacji młodzieżowych na wyższej uczelni.

Nie mniej bogaty był program kulturalno — rozrywkowy. Studentki, trzeba im to przyznać, potrafią organizować ciekawe imprezy, improwizować na gorąco, urządzić ciekawą inscenizację, zaprojektować i wykonać pomyslowe dekoracje niemal do słownictwa z niego. Trudno byłoby wylizować wszystkie imprezy organizowane przez uczestników obozu z inspiracji studentów. Wszystkie to konkursy, quizy, wycieczki, spacerzy z pochodniami, wieczory literacko-muzyczne, kuligi i zawody sportowe. Wieczór wigilijny przy świecach, z tradycyjnymi potrawami, otręsinymi beano, występ naprędce zaimportowanego, a mimo to interesującego kabaretu na balu sylwestrowym — to wrażenia, które nieprędko zetrą się w pamięci młodzieży.

Jak więc ona sama ocenia korzyści wyniesione z pobytu na obozie? Opinie młodzieży są na ogół zgodne. Osobiste kontakty ze studentami dały im bardzo wiele. Więcej niż oficjalne prelekcje. Nadmiar informacji, podawanych przez prelegentów, z konieczności skondensowanych, powodował nieraz zażenowanie w umysłach. Natomiast w swobodnych rozmowach ze swymi starszymi kolegami, młodzież

poznała dużo istotnych szczegółów na temat samej struktury studiów, organizacji pracy i obowiązków studenta. Niejednemu taki porceli wiedzy decydował się na zmianę obranego kierunku studiów. Ponadto zobaczył mały, lecz bogaty wycinek studenckiego życia i studenckich zainteresowań. Słowem, obóz takich mało. Szczególnie zachwycone były dziewczęta, dumne z okazanego im przez studentów zainteresowania. Nawiazało się sporo trwałych przyjaźni, notasy napędzali od adresów i telefonów.

A więc same pozytywy? Niezupełnie. **Z fali zachwyłów można było wyłowić również i głosy krytyczne.** Ci, którzy dostrzegli negatyw, mówili o nich nieśmiało, trochę jakby na marginesie, podkreślając równie mocno jak wszyscy wyniesione skąd korzyści. Ich krytyczne uwagi dowodzą, jednego, że potrafiła czynić właściwie spostrzeżenia i odróżnić dobro od zła. Czego dotyczyły? Posłuży się tu wypowiedzią jednego z moich rozmówców: „Obóz oceniam pozytywnie, chociaż nie wszystko mi się tu podobało. Razi mnie zbyt swobodny styl życia studentów, picie alkoholu itp. Sadzę jednak, że mimo wszystko takie obozy są potrzebne. Ja sam wiele skorzystałem. A złych przykładów naśladować przecież nie muszę”.

Tak mówi chłopiec, który ma ukończony, mimo młodego wieku, pogład na życie. Opowiada mi o nim, że kiedy odbywała się w jego wypalini libacja zakrapiana alkoholem, wychodził na ten czas z książką do świetlicy. Jak wielu młodych ludzi w wieku lat 16—17 stać na taką odważną demonstrację własnych poglądów? Ilu potrafił przeciwstawić się pokusom, zwłaszcza gdy przykład idzie z góry, jest niejako synonimem „dorosłości”, w ujęciu tego słowa znaczeniowo? I czy przypadkiem zerupowania w Dusznikach młodzieży, pomijając już sam fakt niebezpiecznego naśladowstwa, nie wyrobiła sobie fałszywego obrazu studenckiego stylu życia? Bo jak on jest naprawdę? Większość studentów, to przecież rozsądna młodzież, która przyszła na uczelnię po to, aby zdobywać wiedzę, przystosować się do wybranego zawodu, solidną i miłą, co nie oznacza, że gardzi ona rozrywką, sportem, czy aktywnym udziałem w życiu artystycznym (teatry studenckie) i kulturalnym. I z taką młodzieżą studencka powinna spotkać się uczniowie na obozach w Dusznikach i Limanowej. ZSP nie w pełni stanęło więc na wysokości zadania, nie dokonało bowiem właściwej selekcji uczestników. Przede wszystkim powinni się tam znaleźć studenci pierwszego roku, ci, którzy mogliby młodzież najwięcej powziąć o doświadczeniach tego najtrudniejszego okresu, bo go sami aktualnie przeżywają.

Ta część studentów na pewno miała liczną, ale za to, jak to zwykle bywa, bardziej rozczulającą się w oczy, która unaczynia młodzieży negatywny model czy wzór studenta, nie powinna brać udziału w tego typu obozach, tym bardziej, że organizowane są one na zasadach obozów studenckich — jak wiadomo, studenci odbiegających od rygorów obowiązujących uczniów. Młodzież szkolna znajduje się w

wiek, w którym na ogół łatwo ulega się wpływom. Zarówno dobrym, jak i złym. I chyba chronienie jej w tym trudnym, przejściowym okresie przed złym przykładem jest naszym obowiązkiem wychowawczym. Młodemu dziecku nie dajemy do ręki zapalnik, nie każdy też młody człowiek rzucony na głęboką wodę od razu nauczy się pływać.

Problem jest na pewno dyskusyjny. Za parę miesięcy obecni maturzyści powiększą szeregi studentów, znalazła się w samym środku studenckiego życia z jego pozytywnymi i negatywnymi. A więc, czy jest właściwie o to kruszyć kopie, eksponować tak mocno akcent wychowawczy tej eksperymentalnej imprezy obozowej?

Osobiście podzielał niepokój kolegi M. Bednarka, nauczyciela jednego z wrocławskich liceów, który znalazł się na obozie w charakterze jednego z dwóch opiekunów tej młodzieży.

„Stram się, jak mogę czuć nad uczniami, ale nie jest to zajęcie najcięższe w warunkach, gdy nasze obowiązki i uprawnienia nie zostały jakoś wyraźnie sprecyzowane. Młodzież szkolna podlega innym rygorom, studenci korzystają z przysługujących im przywilejów ludzi dorosłych. Jak reagować na przejawy niewłaściwego zachowania, kiedy początkowo trudno mi było odróżnić ucznia od studenta, wyłuszczyć oczywiście młodzież z mojej szkoły. A zresztą, jak różnicować te rygory, skoro uczniowie zostali tak dokładnie pomieszczeni ze studentami (wspólnie wypalnia), co na pewno sprzyjało lepszemu i szybszemu zbliżeniu obu stron, ale też i umniejszało nasz wpływ wychowawczy”.

Nie wiem, co na ten temat mają do powiedzenia socjologowie. Czy dostrzegają wychowawcze problemy. Sadzę, że przy ocenie eksperymentu pominąć ich nie można. Jeśli z uwagi na bezprzebieżność korzyści, jakie z takiego obozu wnoszą młodzież dla swoich przyszłych studiów, będzie się je organizować (a chyba powinno), należałoby bardziej wnikliwie opracować zasady wzajemnego współzycia obu grup. A przynajmniej przy doborze studentów stosować konkretnie ustalone w założeniach kryteria. Jeśli ZSP i rady wydzielają, nie potrafią się z tym uporać, to może z pewną pomocą mogliby im przyjść nauczyciele szkół średnich, którzy mają na wyższych uczelniach wielu swoich wychowanków. Znają ich dobrze i potrafią doradzić przy dokonywaniu właściwego wyboru. Projekt był może wart rozpatrzenia, tym bardziej, że jego autorem jest sam nauczyciel. Podsumuj go kol. Bednarek, którego niepokój socjologiczny wypływał z serdecznej troski o losy tej młodzieży, jest chyba uzasadniony.

Oboz został już zamknięty, studenci wrócili do swoich zajęć na uczelniach, uczniowie do szkół. To wszystko, czego w czasie pobytu na zimowisku dowiedzieli się i nauczyciel, przekazał swoim kolegom. I to będzie niewątpliwie z korzyścią dla tych ostatnich. Tylko, czy oni sami nie zaczęli przypadkiem mieć trudności z asymilowaniem się na nowo w środowisku uczniowskim? Czy nie będą im nadto ciężkie szkolne rygory?

Wyrzekanie na szkolną organizację ZMS stało się modne. Nawet w ostatnim dniu starego roku uczestniczyłam przypadkowo w rozmowie, w której o uczniach zetemesowcach wyrażano się dość niechętnie. Że to ważniacy, że tylko kryczą, nie robiąc właściwie nic, że obiboki...

Ponieważ rozmowa ta nie została zakończona — gdyż w chwili rozpoczęcia kontrgramatyki dwie zacieklejsze „oskarżycielki” ZMS musiały wyjść — może więc warto do tematu powrócić, zwłaszcza że podobne opinie nie są osobobniane.

Gdy zastanawiałam się, od czego należałoby zacząć, wpadł mi w ręce jeden z grudniowych numerów „Walki Młodych”, gdzie Alina Reut w artykule „Spór o pięćset tysięcy” pisze, jakby na zamówienie:

„Ze wszystkich kamieni rzucanych do uczniowskiego ogniska najcięższe trafiają w ZMS, w prawie półmilionową rzeszę najmłodszych członków przeszło milionowej organizacji. Jakby tak zliczyć te publicystyczne razy, na każdego ucznia ze znacznym ZMS wypadnie że trzy trafienia! Wprowadzeni podobno do organizacji za rękę przez nauczyciela rodzącego ankietę, przez trzy lata usiłując tworzyć pozory dobrej roboty, pozory wychowania, pozory aktywności, w gruncie rzeczy przelewając z pustego w próżnię”.

Dalej autorka polemizuje z tą oceną, zwracając przy tym szczególną uwagę na fakt, że uczniowski ZMS nie działa w próżni, lecz w konkretnych warunkach i w konkretnej atmosferze — w konkretnych szkołach, że nie można rozpatrywać przeto pracy tej organizacji bez wszechstronnego oświetlenia źródeł słabości, bez sięgania i do tych, które leżą niekiedy poza nią samą.

(...) Trudno przecież nie zauważyć faktu — kontynuuje Alina Reut — że szkoła upodobała sobie wielce organizację grzeszną, poprawną, unikającą kontrowersji, nie atakującą schematów myślenia i działania, a stanowiącą jakże wdzięczne tło odświętnych widowisk i galów. Trudno oprzeć się przekonaniu, że szkoła, bardziej jeszcze zadowolona niż ogólnokształcąca, chętnie widziałaby w ZMS współczesnego pazia do wychowawczych usług, podreżnego, działającego na zasadzie: przynieś, podaj, pozamiataj. Bo czyż jest ta organizacja, albo czy dąży się do tego, iżby mogła być partnerem pedagogów w procesie wychowania?”.

Jakkolwiek z całą pewnością autorka trochę przesadziła, to przecież trudno nie przyznać, że ma ona sporo racji. Sprawa jest tym bardziej znamienita i godna uwagi, że również niektórzy nauczyciele i wychowawcy podzielają opinię publicystki „Walki Młodych”. Świadcza o tym między innymi wypowiedzi w dyskusji, która zorganizowałaśmy rok temu w wspólnie z ZG ZMS i z redakcją „Idź” i „Tylko dla niewtajemniczonych”.

Jedną z dyskusjantek stwierdziła wtedy wręcz: Musimy się przyznać, że nauczyciele, boimy się samodzielności młodzieży, wygodniej nam nią dyrgować (...)

dzieży, wygodniej nam nią dyrgować (...)

Inni dyskutanci podkreślali również, że tylko w życzliwej, sprzyjającej atmosferze organizacja może się rozwijać, odczuwać sens i potrzebę działania, mogą się rodzić inicjatywy i poczucie odpowiedzialności. Że jeśli ZMS ma być w szkole organizacją wiodącą, to trzeba jej tę rangę wiodącą nadać, że „ZMS powinien być partnerem w wychowaniu dla rady pedagogicznej, partnerem dostrzeganym i ocenianym”. Jeden z dyrektorów zauważył nawet, że tylko wtedy ZMS może się uczuć organizacją współzależną i naprawdę po-



- SZKOŁA

CHYBA JEDNAK NIE POZORY...

HENRYKA WITALEWSKA

trzebna, jeśli dyrektor szkoły nie podejmie żadnej akcji bez porozumienia się z organizacją.

Jakkolwiek to ostatnie poglądy są być może nieco dyskusyjne, praktyka potwierdza, że w szkołach, w których panuje odpowiednia atmosfera, gdzie dyrektor i rada pedagogiczna mają właściwy stosunek do młodzieży i jej organizacji — ZMS osiąga najczęstszymi interesujące rezultaty. Natomiast tam, gdzie nauczyciele boją się samodzielności młodzieży, gdzie jej nie ufają, gdzie brak klimatu sprzyjającego samowychowaniu, wyniki działalności uczniowskiego ZMS są na ogół mizerne i pozostawiają wiele do życzenia.

Sporo jednak osób, w tym również wspomniane dwie moje znajome, uogólnia te wyniki, przerzucając je na całą organizację. Takie stanowisko nie może chyba prowadzić do polepszenia pracy organizacji, jest po prostu nieprawdziwe.

Bo przecież w sumie szkolna organizacja ZMS — oczywiście wcale nie wolna od wielu błędów i niedomagań — legitymuje się nie byle jakimi osiągnięciami. Pomijmy już takie rzeczy, jak teatry i kabarety zetemesowskie czy organizowanie wycieczek, mogą się rodzić inicjatywy i poczucie odpowiedzialności. Że jeśli ZMS ma być w szkole organizacją wiodącą, to trzeba jej tę rangę wiodącą nadać, że „ZMS powinien być partnerem w wychowaniu dla rady pedagogicznej, partnerem dostrzeganym i ocenianym”. Jeden z dyrektorów zauważył nawet, że tylko wtedy ZMS może się uczuć organizacją współzależną i naprawdę po-

A że ślady tej pracy są trwałe — mogłam się między innymi przekonać w Rozalinie, gdzie przyszłuchiwaliśmy się w ostatnich dniach grudnia ubiegłego roku dyskusji, jaka toczyła się na ogólnopolskim seminarium uczniowskiego aktywów ZMS. Kilkadziesiąt dziewcząt i chłopców wykazało się w niej zadziwiającą rzeczowością, logiką, dojrzałością ocen i sądów, krytycyzmem w stosunku do innych, zaś przede wszystkim — w stosunku do siebie. Okazuje się, że ci młodzi ludzie są bardzo niezadowoleni z wyników swojej pracy i to w bardzo wielu dziedzinach.

Przed wszystkim jeśli chodzi o stosunek do nauki. Jasno i wyraźnie stwierdzili: nie może być dobrym zetemesowcem ten, kto jest złym uczniem. Nauka i to dobra nauka — jest podstawowym obowiązkiem uczniów legitymujących się przynależnością do organizacji. Podobają mi się zwłaszcza reakcja na wypowiedź jednego z chłopców, który utrzymywał, że aktywiści nie muszą być „konkretnie” dobrym uczniem, wystarczy, żeby był dostatecznym. Natychmiast zakrzyczeli go inni: jak to, miałbyś odwagę namawiać swych kolegów do większego wysiłku, i lepszych ocen, skoro sam będziesz słabszym? Jaka wartość będą miały wtedy twoje słowa, co będzie z twoim autorytetem? No i kto potem zda za ciebie egzamin na wyższą uczelnię, skoro nie będziesz jej legitymował tylko trójkami, i to w dodatku słabymi?

Jedna z dziewcząt zdecydowanie przeciwstawiła się przy tej okazji „lansowaniu mody na średniaka”, która tu i ówdzie daje o sobie znać. Zgodnie z tym punktem widzenia zastanawiam się również nad sankcjami organizacyjnymi w stosunku do członków organizacji, lekceważących obowiązki uczniowskie, i nad tym, jak udoskonalać system wyróżnień dla najlepszych w nauce.

I jeszcze jedna rzecz, która dała o sobie znać w tej dyskusji, godna jest specjalnego podkreślenia. Aktywni szkolni ZMS widzi wyraźną potrzebę zwiększenia dyscypliny organizacji. Po-

stuluje zwolnienie opiekuna z odpowiedzialności za poczynania ZMS, a obozowanie nia samej młodzieży. Ale nie tylko zarządy kół klasowych czy też zarządy szkolny. Chodzi o wszystkich członków organizacji. Młodzież nie chce mieć w niej tylko kibiców. Pragnie wszystkich członków obozować obowiązkami i odpowiedzialnością (oczywiście na miarę ich możliwości). Biedni „posiedzeni na zewnątrz”, osoby, które tylko należą, nie powinny znajdować się w szeregach ZMS. Kibiców chcą się jednak pozbywać nie przez usuwanie z organizacji, lecz ich aktywizację. Zdają sobie, oczywiście, sprawę z tego, że zaktywizowanie wszystkich członków organizacji jest niezwykle trudne. Zastanawiali się więc nad tym, czy nie należałoby może zmienić dotychczasowych form pracy. Czy nie warto odejść od kół klasowych na rzecz innych form: kół zainteresowań, działania, czy może jeszcze innych?

Zetemesowcy, chcąc sami odpowiadać za działalność swej organizacji, pragną rozwinąć w poważnym stopniu sądy moralności i inne formy samokształcenia. Z tego też względu od opiekunów organizacji oczekują głównie porad w sprawach etycznych-moralnych, a nie daleko posuniętej inicjatywy.

Aktyw szkolny poruszył w Rozalinie wiele innych bardzo ważnych problemów, stawiał sobie i instancjom organizacji sensowne, istotne dla dalszej pracy ZMS pytania: jakie stosować formy rozliczania poszczególnych członków z wykonania powierzonych im zadań? Od czego zależy prestiż organizacji ZMS w klasie i szkole? Co buduje autorytet organizacji, co zaś jemu przeszkadza? Na jakich zasadach należałoby oprzeć współpracę młodzieży zetemesowskiej w szkołach średnich ze środowiskiem uczelnianym i robotniczym? Czy program ZMS w szkołach średnich dostatecznie koresponduje z pracą ZMS na uczelni i w zakładzie pracy?

I nawet gdy nie na wszystkie pytania znaleziono niezawodne recepty, trudno przecież czynić z tego zarzut tym, którzy je stawiali. Cieszyć się natomiast należy z faktu, że ci młodzi ludzie mają dobrze poukładane w głowach, że umieją myśleć, że są krytyczni i wrażliwi, że wymagają bardzo wiele od samych siebie. Świadczy to zatem, że dwuletnia czy trzyletnia praca w organizacji nie idzie na marne...

Chyba więc uczniowie zetemesowcy to nie tylko ważniacy i obiboki... A to, że są wśród nich również i tacy, nie upoważnia chyba do uogólnień.

Warto zdawać sobie sprawę z tego wtedy, gdy tak gwałtownie krytykujemy uczniów z zetemesowskiej legitymacjami. Potrzebne jest to chyba zwłaszcza teraz, gdy ZMS czyni ostatnie obrachunki przed swoim kolejnym zjazdem.

* Alina Reut: „Spór o pięćset tysięcy”, „Walka Młodych” nr 50/1967.
** „ZMS w Szkole”, „Głos Nauczycielski” nr 3/1967.

Następnego dnia na uroczystym apelu, kiedy dyrektor skłaniał gratulacje najlepszym zawodnikom, poprosił o głos:

— To moje zwycięstwo nie jest żadnym zwycięstwem, to był po prostu fałsz Ja oszukałem. Po czym zwrócił nagrodę — sprinterskie kolce. Po chwili taśmy się głośnie mówił dalej:

— Przy zakręcie na jedynie jest w parkanie odgradzającym plot dziura. Prześliznąłem się i przecierałem trasę zwycięgi niemal w trzech czwartych dystansu. Skryłem się w krzakach u wyjścia alejki, na której był finisz. Przypuściłem trzech zawodników, potem była mała luka. Wpadłem w tę lukę i pogoniłem za zbliżającą się do mety trójką. Byłem zupełnie świeży, więc dlatego miałem bez żadnego wysiłku udać mi się wyprzedzić kolegów i efektywnie na oczach widzów, przetrwać taśmę. Opuścił głowę.

Złamał reguły uczciwej gry — oszukał. Jak ułożyć się proporcje między naganą czy nawet potępieniem za oszustwo a nagrodą za bezeremonialną uprost od wagi cywilną, żeby przed całą szkołą...

Temat nie tylko do swobodnych refleksji, lecz do głębokiego zastanowienia. Dla ucznia — kolego Marka i nauczycieli. Zwiódka go chce sukcesu za wszelką cenę — za cenę uczciwości. Został pokonany i... chyba ostatecznie zwyciężył. Wybrunął rachunek z kolegami i jednocześnie pokonał siebie

TADEUSZ SOCHACKI



Mejsce sportu w szkole jest określone przez program. Rzecz oczywista, że program ten zadowala nauczycieli wychowania fizycznego. Uważają, że dwie godziny tygodniowo to jest zdecydowanie za mało. Mają w tym względzie swoje przekonujące racje: medyczne, pedagogiczne, nawet filozoficzne. Potrafią się również powołać na szereg przykładów, że powiadają w Anglii, Belgii czy Szwajcarii sport w szkole, jeśli nie ma priorytetu, to jest znacznie bardziej uhonorowany.

Nie zamierzam choćby z racji swojej niekompetencji sporto-

wej, jak i również z racji znajomości rozszereż reprezentantów, innych przedmiotów, którzy nie formalnie godzinowo, lecz zdwojony wymaganiami od uczniów starają się zyskać prawo do pierwszeństwa dla swojej dyscypliny, opowiadają się za ta-

najuszechstronniejszego przekazywania wiedzy.

Dopinają ich programy, wymagania szkół średnich, wymogi wyższej uczelni. Tylko jak zmieścić to w czasie?

Oczywiście, uczeń przyszedł po poszczególnym przedmiocie, nie według życzeń nauczyciela, lecz w zależności od zainteresowania lub też stanu zagrożenia. Kwestia podzieliła proporcji wymagań w poszczególnych przedmiotach skorelowanych świadomości w planach dydaktycznych, a nie jako wypadkowa swobodnej gry nauczycielskich indywidualności i tak zwana ekonomia czasu ucznia, to sprawa jeszcze tylko pewnych wyobrażeń, jeśli nie w wielu przypadkach tylko wyobraźni. Ale to na marginesie. Interesuje mnie sport w szkole, nie w proporcjach przydzielonych godzin, lecz jako łaczenie możliwości fizycznego studenta do ogromnej szansy wychowawczej, która teoretycznie jest emocjonalno-subiektywny stosunek do pracy. Stąd też ich chęć do najlepszego, najgłębszego i

ków, jak i profesjonalistów, oczywiście, nie wszystkich. Ot, choćby taki ilustrujący przykład, który opowiedział mi jeden z nauczycieli wł:

Jesienią ubiegłego roku zorganizował w swoim liceum zawody lekkoatletyczne. Na starcie do biegu na dystansie 1000 metrów stanęła kilkudziesięciuosobowa grupa chłopców. Podniecenie i chęć zwycięstwa. Pół miasteczka zjawiało się aby wesół z zawodnikami przeżyć sportową emocję, popatrując sukcesu lub ewentualnie tylko dzielnej postawy.

Nerwowe dręptanie i przepychanie na starcie, wreszcie — jak to się mówi — z ulgą i jednocześnie niespokojnym wycofaniem, ruszyli. Wprawdzie bez strachu, jak na wielkich zawodach, lecz z nie mniejszym pragnieniem: być pierwszym, przynajmniej jednym z pierwszych.

Trasa wiodła wzdłuż ogrodzenia miejskiego parku, potem przebiegała jezdnią ulicy, aby na końcu skrócić przez jedną z

bocznych bram parku w alejkę, oczywiście, nie wszystkich. Ot, choćby taki ilustrujący przykład, który opowiedział mi jeden z nauczycieli wł:

Jesienią ubiegłego roku zorganizował w swoim liceum zawody lekkoatletyczne. Na starcie do biegu na dystansie 1000 metrów stanęła kilkudziesięciuosobowa grupa chłopców. Podniecenie i chęć zwycięstwa. Pół miasteczka zjawiało się aby wesół z zawodnikami przeżyć sportową emocję, popatrując sukcesu lub ewentualnie tylko dzielnej postawy.

Nerwowe dręptanie i przepychanie na starcie, wreszcie — jak to się mówi — z ulgą i jednocześnie niespokojnym wycofaniem, ruszyli. Wprawdzie bez strachu, jak na wielkich zawodach, lecz z nie mniejszym pragnieniem: być pierwszym, przynajmniej jednym z pierwszych.

Trasa wiodła wzdłuż ogrodzenia miejskiego parku, potem przebiegała jezdnią ulicy, aby na końcu skrócić przez jedną z

bocznych bram parku w alejkę, oczywiście, nie wszystkich. Ot, choćby taki ilustrujący przykład, który opowiedział mi jeden z nauczycieli wł:

Jesienią ubiegłego roku zorganizował w swoim liceum zawody lekkoatletyczne. Na starcie do biegu na dystansie 1000 metrów stanęła kilkudziesięciuosobowa grupa chłopców. Podniecenie i chęć zwycięstwa. Pół miasteczka zjawiało się aby wesół z zawodnikami przeżyć sportową emocję, popatrując sukcesu lub ewentualnie tylko dzielnej postawy.

Nerwowe dręptanie i przepychanie na starcie, wreszcie — jak to się mówi — z ulgą i jednocześnie niespokojnym wycofaniem, ruszyli. Wprawdzie bez strachu, jak na wielkich zawodach, lecz z nie mniejszym pragnieniem: być pierwszym, przynajmniej jednym z pierwszych.

Trasa wiodła wzdłuż ogrodzenia miejskiego parku, potem przebiegała jezdnią ulicy, aby na końcu skrócić przez jedną z

z ich niemal wrodzonym poczuciem „sportowego honoru” zgodni — iż jest czymś nieetycznym i wstrętnym okazywanie ewentualnie słabszemu zawodnikowi swojej wyższości i nonszalancji. Krótko — z każdym trzeba walczyć fair, z każdym trzeba walczyć serio. To są podstawowe reguły gry w sporcie. I przyznam, że słowa te trafiły na właściwy grunt...

Większość kibicujących typowała na zwycięzców czterech z pięciu zawodników, wnioskując na podstawie ich treningowych wyników. Nikt jednak nie przypuszczał, mimo wiary w sportowe czarne konie, że zawody wygrają...

— Z tym jednak jeszcze czekamy. Dodam — mówił nauczyciel — że staralem się moim wychowankom przy każdej okazji wyłożyć zasady, że w sporcie nie może być mowy o lekceważeniu przeciwnika. A to przynajmniej z dwóch powodów: bo ten rzekomo słabszy może okazać się w pewnym momencie partnerem, jeśli nie równorzędny, to może nawet lepszym, no i rzecz bardziej abstrakcyjna, lecz tym nie mniej

Następnego dnia na uroczystym apelu, kiedy dyrektor skłaniał gratulacje najlepszym zawodnikom, poprosił o głos:

— To moje zwycięstwo nie jest żadnym zwycięstwem, to był po prostu fałsz Ja oszukałem. Po czym zwrócił nagrodę — sprinterskie kolce. Po chwili taśmy się głośnie mówił dalej:

— Przy zakręcie na jedynie jest w parkanie odgradzającym plot dziura. Prześliznąłem się i przecierałem trasę zwycięgi niemal w trzech czwartych dystansu. Skryłem się w krzakach u wyjścia alejki, na której był finisz. Przypuściłem trzech zawodników, potem była mała luka. Wpadłem w tę lukę i pogoniłem za zbliżającą się do mety trójką. Byłem zupełnie świeży, więc dlatego miałem bez żadnego wysiłku udać mi się wyprzedzić kolegów i efektywnie na oczach widzów, przetrwać taśmę. Opuścił głowę.

Na sali panowała cisza. Nauczyciele byli skonsternowani. Nie stracił głowy jedynie dyrektor, który podszedł do chłopca i ci-

PROPONUJĘ ZASADĘ:

Gdyby ktoś zadał mi pytanie, co w zawodzie nauczycielskim jest głównym warunkiem decydującym o skuteczności pracy dydaktycznej, wychowawczej i społecznej, odpowiedziałabym: stabilizacja. Nie bardziej nie sprzyja osiągnięciu dobrych wyników w pracy, jak perspektywa wykonywania jej przez czas dłuższy, w którym byłoby miejsce na realizację także własnych dążeń, pragnień, ideałów. Specyfika zawodu pedagoga sprawia, że świadomość takiej perspektywy jest nauczycielowi szczególnie potrzebna. W trudnej i jakże odpowiedzialnej pracy z młodzieżą nie ma bowiem miejsca na krótkotrwałe akcje, na dorywczość i skłoniamy zapal. Tutaj liczy się jedynie systematyczność, wieloletni wysiłek, przy jednoczesnym pełnym zaangażowaniu nauczyciela.

Stabilizacja zawodowa nauczycieli leży zatem w interesie szkoły, w interesie społecznym. Rzecz zrozumiała, że chodzi o związane z zawodem ludzi, którzy odpowiadają jego wymaganiom, którzy posiadają odpowiednio kwalifikacje. Stabilizacja osiąga nauczyciel przez mianowanie.

W ciągu kilku powojennych lat mianowanie na nauczyciela otrzymywali wszyscy absolwenci zakładów k.n. zatrudniani w szkołach. W praktyce więc pełne prawo do nauczania otrzymywali wszyscy, a więc również i ci, którzy — jak wykazała później praktyka — nie nadawali się do tego zawodu.

Wiadomo przecież, że absolwenci ZKN są tylko kandydatami na nauczycieli. Aby stać się dobrymi pedagogami muszą oni, szczególnie w pierwszym okresie zatrudnienia, wiele nad sobą pracować. Te pierwsze lata są bowiem decydujące, wykazują, czy dany kandydat dobrze czuje się w zawodzie, czy jest w stanie wykonać postawione przed nim zadania. Stąd też w pełni słuszną była zasada, stosowana w naszym szkolnictwie w okresie przedwojennym: każdy absolwent zakładu kształcenia nauczycieli zatrudniony był w szkole tymczasowo. Dopiero przynajmniej po dwóch latach praktyki, pozytywnie ocenionej po złożeniu egzaminu praktycznego otrzymywał dekret mianowania.

W wielu krajach obowiązują zasady podobne. W Anglii np. pierwszy rok pracy traktowany bywa jako próbną, przy czym w przypadkach uzasadnionych okres ten może być przedłużony. Dopiero pozytywna ocena tej próby daje szansę stabilizacji, kandydat staje się nauczycielem. Podobnie jest w Szwecji, gdzie stabilizacja we wszystkich typach szkół następuje po dwuletniej, pozytywnie ocenionej praktyce. We Francji, Rumunii i Włoszech — kandydat na nauczyciela składając egzamin, przy czym we Francji okres stażu wynosi dwa lata, w Rumunii — o jeden rok dłużej, zaś we Włoszech wprowadzono konkursy.

LICZY SIĘ PRAKTYKA

W Polsce Ludowej nowe zasady zatrudnienia i stabilizacji młodych nauczycieli wprowadzono dopiero od 1962 roku. W kwietniu tego roku wydane zostało rozporządzenie ministra oświaty „W sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców”. Określono w nim wyraźnie, co składa się na pełne kwalifikacje do pracy w różnych typach szkół i placówek oświatowych. Zgodnie z treścią rozporządzenia są to: kwalifikacje naukowo-pedagogiczne, ideowo-moralne, fizyczne i zawodowe. I tylko spełnienie tych czterech warunków — daje szansę uzyskania pełnych uprawnień zawodowych, a co za tym idzie — otwiera drogę do nominacji. Jeśli jednak pierwszy z tych warunków uzyskuje się automatycznie wraz z dyplomem zakładu kształcenia nauczycieli lub innej szkoły, w której programie zawarte są przedmioty pedagogiczne (absolwenci innych szkół mają tylko przygotowanie naukowe) — to kwalifikacje zawodowe osiągnąć można dopiero w trakcie pracy zawodowej. Sprawdzaniem pełnej przydatności zawodowej kandydata miało być — w myśli rozporządzenia — albo ocena pozytywna wystawiona w przypadku, gdy (...) nauczyciel w okresie trwania praktyki pedagogicznej osiąga co najmniej dobre wyniki nauczania i wychowania, albo egzamin kwalifikacyjny.

Dyplom ZKN przestał być zatem od 1962 r. jednoznaczny z pełnymi kwalifikacjami nauczycielskimi, dając jedynie szansę startu w obranym przez kandydata zawodzie. W pierwszych latach praktyki młody człowiek musiał wykazać, że nadaje się do wykonywania trudnej funkcji w szkole. I ten właśnie okres praktyki, zakończony ewentualnie egzaminem (co nie było konieczne, ale często potrzebne) miał zdecydować o dalszej karierze zawodowej.

Sens rozporządzenia wyraźny: stworzono szansę wypróbowania się, sprawdzenia, czy kandydat nadaje się na nauczyciela, czy podola trudnościom jakich w tym

zawodzie nie ma. Jednocześnie stworzone zostały warunki do eliminowania z zawodu ludzi przypadkowych. Jakże to ma znaczenie, z punktu widzenia zarówno interesów i osobistych, jak i przede wszystkim społecznych, nie trzeba chyba w tym miejscu uzasadniać.

Przyjęcie zasady, że pierwsze lata pracy młodych adeptów sztuki pedagogicznej muszą podlegać ocenie — czy to przez egzamin, czy pozytywną ocenę — miało jeszcze inną dodatnią stronę: mobilizowało do dalszej pracy nad sobą. Młody człowiek tuż po przekroczeniu progu szkoły, w której miał rozpocząć karierę zawodową, niemal automatycznie uświadamiał sobie fakt, iż zdobyte wiadomości nie wystarczą i trzeba uczyć się dalej. Perspektywa wykazania się pewnym dorobkiem już w pierwszych latach praktyki zmuszało do stałego uzupełniania wiedzy, tak ogólnej jak i metodycznej. Nowe przepisy stały się więc bodźcem wyzwalającym intelektualne i pedagogiczne ambicje, bez których w tym zawodzie trudno o jakikolwiek postęp.

Słusznie chyba na okres próbną przeznaczono pięć lat, w czasie których kandydat powinien wykazać się osiągnięciami. Jeśli ktoś w ciągu tego okresu osiągnie niewiele, nie bardziej rozsądne, jak rozstać się z nim. Zgodnie bowiem z brzmieniem par. 29, pkt. 1 rozporządzenia (...), nauczyciel, który w terminie do lat pięciu nie przystąpił do egzaminu kwalifikacyjnego lub złożył go po raz drugi z wynikiem niedostatecznym, powinien być zwolniony z pracy nauczycielskiej lub wychowawczej”.

EGZAMIN — DLA WSZYSTKICH

Zgodnie z postanowieniami rozporządzenia z 1962 roku minister oświaty zobowiązany został do wydania zarządzenia określającego zarówno zasady i warunki przeprowadzania egzaminu, jak również (...) tryb postępowania przy zwalnianiu z obowiązków składania go”. Zarządzenie takie ukaże się w kwietniu 1964 roku**). Dotyczyło ono jednak prawie wyłącznie samego egzaminu. Przyjęto bowiem zasadę, że muszą go składać wszyscy absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli. Jedynie w „Przypisach przejściowych i końcowych” mówiło się, że możliwość uzyskania takich kwalifikacji, bez potrzeby składania egzaminu uzyskują wyłącznie ci spośród pedagogów, którzy do dnia 31 grudnia 1964

roku mogą wykazać się dwuletnią praktyką, a także (...) co najmniej zadowalającym wynikiem nauczania i wychowania” oraz (...) sumiennością w wykonywaniu obowiązków służbowych”. Ci nauczyciele mogli uzyskać kwalifikacje na podstawie wystawionej im oceny. Ilu było takich — nie wiadomo, badań bowiem nikt nie przeprowadzał. A szkoda. Bo, jak wywnioskować z moich osobistych doświadczeń — a mam za sobą kilka sondaży w powiatach i województwach — tych, którzy nie składali egzaminu, można w wielu środowiskach policzyć na palcach jednej ręki. W Pułtusku było ich np. tylko czterech, a powiat ten nie należy wcale do wyjątków.

Z treści wspomnianego wyżej zarządzenia wynikało, że wszyscy absolwenci, którzy ukończyli zakłady kształcenia nauczycieli, muszą w ciągu pięciu lat praktyki poddać się egzaminowi. Niezależnie od tego, jakie wyniki w pracy osiągają i czy faktycznie egzamin taki jest im potrzebny.

Minęło pięć lat i oto dziś mamy pięć kolejnych roczników, co w przybliżeniu daje liczbę niebagatelną, bo około 70 tysięcy osób. Wszyscy oni muszą być poddani egzaminowi. Ile osób złożyło go w tym okresie — do wiadomości nie mam. Pewne jest jednak, iż większość spośród tych 70 tysięcy dotychczas tego nie uczyniła. A czas ucieka. W roku bieżącym minie sześć lat od ukazania się przepisów. Dla wielu nauczycieli minął już określony ściśle, pięcioletni termin. Władze szkolne, chcąc być w zgodzie z postanowieniami rozporządzenia ministra oświaty, powinny żywo przystąpić do powiadamiania arkuszy zwolnień. W tysiicach sztuk.

Tylko — kogo zatrudnić na ich miejsce? Czy mamy obecnie w szkolnictwie nadmiar wykwalifikowanych kadr? Podawałam w ostatnim numerze „Głosu” z ubiegłego roku, iż w województwie wrocławskim musieliśmy zatrudnić w szkołach podstawowych ponad 700 nauczycieli niewykwalifikowanych, ponieważ zabrakło absolwentów ZKN. Porządku, od trzech lat składam podania, proszę o wyznaczenie terminu, w którym terminie nie złożyli egzaminu kwalifikacyjnego, faktycznie nie nadają się do zawodu nauczycielskiego?

MÓWIA NAUCZYCIELE...

Te, jak również wiele innych powodów, składają do zastanowienia się nad dotychczas stosowa-

ny system uzyskiwania przez nauczycieli kwalifikacji zawodowych. Czas chyba najmniej podjąć próbę odpowiedzi na pytania, jak system ten zagral w praktyce, jakie korzyści przyniósł szkolnictwu i wreszcie, czy i jakie istnieją możliwości zmian na lepsze tych wszystkich form, które wydają się niedoskonałe. Potrzebne tu są wypowiedzi samych zainteresowanych — nauczycieli, inspektorów szkolnych, działaczy związkowych i oświatowych — do czego serdecznie zapraszamy.

W dyskusji tej trzeba by chyba skoncentrować się nad problemem: jak najbardziej tworzyć wykorzystanie okres praktyki młodych nauczycieli, w czasie której sprawdza się w zasadzie przydatność zawodową. Egzamin nawet w swej najdoskonalszej formie jest tylko formalnością, w dodatku nie zawsze konieczną, a w każdym razie nie może być formą jedyną. Bowiem przy ocenie kilkulatniego dorobku kandydata na nauczyciela bardziej wartościową wydaje się być opinia o jego praktycznych umiejętnościach, oparta na obserwacji, wizytacjach i hospitacjach, a wreszcie opinia kierownika szkoły. Powstaje wątpliwość czy słusznie w zarządzeniu z 1964 roku z formy tej zrezygnowano. Jej istnienie nie podważałoby przecież w niczym sensu stosowania egzaminu, tyle tylko, że nie byłby on koniecznością.

Do spraw związanych z kwalifikacjami nauczycieli i wychowawców wracamy na łamach „Głosu” dość często. Nie ma chyba dnia, aby w poczcie redakcyjnej nie znalazł się list zwołaniem o pomoc, ponieważ zbliża się lub minął termin składania egzaminów. Autorami tych listów byli zawsze, i są wciąż jeszcze, nauczyciele szkół podstawowych. W szkołach średnich temat ten nie cieszy się wzięciem, chociaż i tutaj widać już znaczny postęp. Otrzymujemy więc różne listy z adnotacją, aby odpowiedzieć kierownik pod adresem prywatnym, „bo jeśli dowiedzą się w szkołach podstawowych ponad 700 nauczycieli niewykwalifikowanych, ponieważ zabrakło absolwentów ZKN. Porządku, od trzech lat składam podania, proszę o wyznaczenie terminu, w którym terminie nie złożyli egzaminu kwalifikacyjnego, faktycznie nie nadają się do zawodu nauczycielskiego?”.

Te, jak również wiele innych powodów, składają do zastanowienia się nad dotychczas stosowa-

ny system uzyskiwania przez nauczycieli kwalifikacji zawodowych. Czas chyba najmniej podjąć próbę odpowiedzi na pytania, jak system ten zagral w praktyce, jakie korzyści przyniósł szkolnictwu i wreszcie, czy i jakie istnieją możliwości zmian na lepsze tych wszystkich form, które wydają się niedoskonałe. Potrzebne tu są wypowiedzi samych zainteresowanych — nauczycieli, inspektorów szkolnych, działaczy związkowych i oświatowych — do czego serdecznie zapraszamy.

CO SZCZEGÓLNE BUDZI ZASTRZEŻENIA?

Spostrzeżenia nauczycieli przesyłane nam z różnych zakątków kraju i z różnych środowisk upoważniają do sprecyzowania w sprawie egzaminów kilku uwag krytycznych. Pierwsza grupa spraw wymagających szybkiego uregulowania dotyczy strony organizacyjnej. Zgodnie z zarządzeniem, egzamin musi być poprzedzony wieloma czynnościami przygotowawczymi: wyznaczenie terminów, przesłanie nauczycielowi w określonym ściśle czasie wiadomości, wskazanie mu lektury, którą powinien przeczytać, dokładna rejestracja wszystkich nauczycieli, którzy w danym roku podlegają egzaminowi, przypomnienie im — w określonym ściśle czasie — o pierwszej i ostatniej możliwości składania podań, wreszcie organizowanie opieki nad kandydatem w szkole i wyznaczenie komisji egzaminacyjnej wraz z nadaniem jej uprawnień.

Przy tak licznych obowiązkach związanych z samą organizacją, rodzą się licznie nieporozumienia i konflikty. Od 1963 roku uzbierała się spora grupa nauczycieli, którzy powinni natychmiast złożyć egzamin, tymczasem rocznie w niektórych powiatach składa go od 5 do 10 osób. Pozostali przechodzą „w posługę” na rok następny, a w tym czasie przybywa znowu spora grupa nowych. Trudności z organizowaniem egzaminów narastają. Przeprowadzone wycofanie oświaty nie mogą im poddać. Stąd tak częste przypadki nieprzebiegania przez władze oświatowe treści zarządzenia z 1964 roku: nie odpowiada się na podania, zmienia ustalone terminy bez wiedzy nauczyciela, nie wydaje się na czas dyplomów, często nie informuje się członków komisji o różnego rodzaju zmianach itp.

Organizowanie komisji egzaminacyjnych budzi również wiele zastrzeżeń. Trudności jest tu wyjątkowo dużo. Zgodnie bowiem z przepisami, egzamin musi odbyć się w jednym dniu i tylko w tej szkole, w której

Milczymy więc, nie podajemy adresów. Sygnalizujemy natomiast istnienie problemu wielkiej wagi, o wyraźnym akcentie społecznym. Dotyczy bowiem kilkudziesięciu tysięcy osób, które stoją przed koniecznością ustabilizowania się w zawodzie. A rokrocznie grupa oczekujących powiększa się o około 15 tysięcy.

CO SZCZEGÓLNE BUDZI ZASTRZEŻENIA?

Spostrzeżenia nauczycieli przesyłane nam z różnych zakątków kraju i z różnych środowisk upoważniają do sprecyzowania w sprawie egzaminów kilku uwag krytycznych. Pierwsza grupa spraw wymagających szybkiego uregulowania dotyczy strony organizacyjnej. Zgodnie z zarządzeniem, egzamin musi być poprzedzony wieloma czynnościami przygotowawczymi: wyznaczenie terminów, przesłanie nauczycielowi w określonym ściśle czasie wiadomości, wskazanie mu lektury, którą powinien przeczytać, dokładna rejestracja wszystkich nauczycieli, którzy w danym roku podlegają egzaminowi, przypomnienie im — w określonym ściśle czasie — o pierwszej i ostatniej możliwości składania podań, wreszcie organizowanie opieki nad kandydatem w szkole i wyznaczenie komisji egzaminacyjnej wraz z nadaniem jej uprawnień.

Przy tak licznych obowiązkach związanych z samą organizacją, rodzą się licznie nieporozumienia i konflikty. Od 1963 roku uzbierała się spora grupa nauczycieli, którzy powinni natychmiast złożyć egzamin, tymczasem rocznie w niektórych powiatach składa go od 5 do 10 osób. Pozostali przechodzą „w posługę” na rok następny, a w tym czasie przybywa znowu spora grupa nowych. Trudności z organizowaniem egzaminów narastają. Przeprowadzone wycofanie oświaty nie mogą im poddać. Stąd tak częste przypadki nieprzebiegania przez władze oświatowe treści zarządzenia z 1964 roku: nie odpowiada się na podania, zmienia ustalone terminy bez wiedzy nauczyciela, nie wydaje się na czas dyplomów, często nie informuje się członków komisji o różnego rodzaju zmianach itp.

Organizowanie komisji egzaminacyjnych budzi również wiele zastrzeżeń. Trudności jest tu wyjątkowo dużo. Zgodnie bowiem z przepisami, egzamin musi odbyć się w jednym dniu i tylko w tej szkole, w której

kandydat pracuje. Obowiązkiem komisji jest dotrzeć w wyznaczonym dniu do szkoły. Wystarczy jednak, aby na danej trasie nie kursowały systematycznie autobusy PKS i komisja nie przybywa. Zdarzyło się np. kiedyś, że członkowie jednej z komisji w województwie warszawskim jechali do nauczyciela... karawanem, który akurat zdał w tym dniu do danej wsi. Innym razem korzystano z furmanki przy trzaskającym mrozie, a odcinek między stolicą powiatu a szkołą wynosił około 20 km. Życie wykazało więc, że wydziały oświaty nie są w stanie wykonać wszystkich nałożonych na nie obowiązków przy organizowaniu egzaminów, nie są w stanie opanovać występującej tu „masówki”.

Niemalże zastrzeżeń wśród samych nauczycieli budzi również przygotowanie kandydata do egzaminu. Rola pomocnika i opiekuna spada tu zawsze na kierownika szkoły, rady pedagogicznej i ognia związkowe. A z tą opieką bywa różnie. Często podejmuje ją organizacja związkowa, jak np. we Wrocławiu i Zielonej Górze, czasem kierownik czy dyrektor szkoły, rzadziej którzyś z nauczycieli. Często jednak nikt. A już zupełnie niezrozumiałe (i niedopuszczalne) są praktyki tych kierowników szkół, którzy obarczają absolwenta 46-godzinny wymiarem zajęć. W dodatku, gdy młody, 20-letni człowiek, uczy oprócz wszystkich przedmiotów w jednej z młodszych klas — matematyki, fizyki, chemii i wychowania obywatelskiego (sic!). Gdzie tu czas na dokształcanie?

Ale — jak nie bez słuszności twierdzi wielu nauczycieli — egzamin nie jest wcale trudny, a członkowie komisji nie wykazują złej woli. Na ogół zdają wszyscy, do wyjątków należą oceny niedostateczne. Wystarczy więc przeczytać cztery pozycje z wybranej lektury oraz przeprowadzić dwie lekcje.

Istotnie — żadna filozofia. Tytuł, że tak polęży egzamin daje ogólną formułę i nie zawsze stanowi prawdziwy sprawdzian zawodowej przydatności kandydata. Powodzenie jednej czy dwu lekcji zależy od wielu różnorodnych czynników, mogą więc zagrać nie te, które świadczą najlepiej o wysokim poziomie merytorycznym czy metodycznym przygotowania kandydata. A ocena egzaminacyjna tych subtelności nie uwzględnia. W tej sytuacji dziwne, dlaczego tak małą wagę przywiązuje się do opinii kierownictwa szkoły, do wyników obserwacji i hospitacji, nie jednej czy dwóch, lecz wielu lekcji. Miałam w ręku kil-

kanaście łeczek z aktami personalnymi egzaminowanych, a tylko w niewielu znalazłam opinie kierownika szkoły. Ale i te były tak ogólne, tak skromne w rzeczowe argumenty, że nie sposób traktować je poważnie. Nie wiele bogatsze w treść są opinie władz oświatowych. Nie one też są podstawą do oceny, lecz egzamin. Także skromny w ambicjach.

CO NIEPOKOI NAJBARDZIEJ?

Szeręg niedociągnięć, o których wspominałam wyżej, można i należy jak najszybciej zlikwidować. Udoskonalenia wymagają zwłaszcza metody pracy z młodym nauczycielem. Egzamin pobawiony wad, które wymieniałam, jest potrzebny, jako że stanowi doskonały bodziec do pracy nad sobą.

Zupełnie natomiast niezrozumiałe wydaje się stosowanie tych samych norm w stosunku do nauczycieli studiujących. Intencją zarządzenia o kwalifikacjach było zachęcenie młodych nauczycieli do pracy nad sobą, do pogłębiania wiedzy, doskonalenia metod pracy, sprawdzania postawy do powierzonych obowiązków. Tym wszystkim wymaganiom odpowiadają nauczyciele podejmujący studia zaoczne, wieczorowe lub eksternistyczne. Podejmują oni pracę kilkulatnią, ciężką, pokonują trudności przekraczające „często” ich siły. Ludzie ci w całej pełni udowadniają, że zależy im na pracy w szkole, że zdobyta wiedza pomoże im w jak najlepszym wypełnianiu obowiązków.

Tymczasem okazuje się, że 2-, 3- i 5-letnie studia połączone z pracą nie wystarczą, aby nauczycieli tych stabilizować w zawodzie. Składali egzaminy dyplomowe, magisterskie przed komisjami składającymi się z wybitnych pedagogów, pracowników nauki i okazuje się, że jest to niewystarczające; muszą jeszcze złożyć egzamin przed komisją składającą się z inspektora czy podinspektora szkolnego, którego z kolegów nauczycieli i przedstawicieli organizacji związkowych.

Nie twierdząc wcale, że każdy nauczyciel studiujący zaocznie powinien być zwolniony z obowiązku składania egzaminu kwalifikacyjnego, ale na pewno obrzyźmia większość spośród nich zasługując na to w całej pełni.

Innego rodzaju kłopoty z ustabilizowaniem kadry ma szkolnictwo zawodowe. Szkoły te, o czym powszechnie wiadomo, mają poważne trudności z

werbowaniem wysoko wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów zawodowych. Absolwenci uczelni technicznych chętniej ci uczelni technicznych chętniej podejmują pracę w zakładach produkcyjnych. Z trudem więc udaje się co najmniej znaleźć wiele bogatsze w treść są opinie władz oświatowych. Nie one też są podstawą do oceny, lecz egzamin. Także skromny w ambicjach.

Przypuszczenia takie są jednak płonne. W przepisach nie baczę jak gdyby na owe trudności z kadra, postanowiono, iż start nauczycieli zawodu do stabilizacji musi być podwójnie trudny. Po pierwsze — absolwenci szkół technicznych mają wyłącznie kwalifikacje naukowe, a zatem najpierw muszą zdobyć wykształcenie pedagogiczne. Trzeba więc skończyć specjalny kurs roczny. Po drugie — młody inżynier lub technik musi odbyć dwuletnią praktykę zawodową nienauczycielską, odpowiadającą jednak nauczanej specjalności. Ale to jeszcze nie wystarczy. Następnym warunkiem jest odbycie — podobnie jak wszyscy inni nauczyciele — dwuletniej praktyki nauczycielskiej w szkole. Po tych wszystkich wysiłkach „zawodowy” mogą starać się o przystąpienie do egzaminu i dopiero po jego pomyślnym złożeniu zdobyć mianowanie.

Droga trudna, a dla wielu w ogóle niemożliwa do przebycia. Dotyczy to zwłaszcza tych środowisk, w których nie ma zakładów pracy zbliżonych w charakterze produkcji do przedmiotu nauczanego przez kandydata. Młody człowiek chce zrealizować swoje marzenia i powinien opuścić stałe miejsce zamieszkania i wyjechać na dwuletnią praktykę do zakładu w innej miejscowości.

Takie rozwiązanie nie wydaje się słuszne, a z punktu widzenia potrzeb oświaty zawodowej i ogólnie występujących kłopotów z kadra inżynierjno-techniczną w kraju — skierowane w zasadzie przeciw szkole. Rezultat jest — jak na razie — taki, że mało kto traktuje przepisy poważnie. Jeśli zatem życie wykazało, że nie zdaly one egzaminu, czy nie należałoby tych przepisów zmienić?

* Rozporządzenie ministra oświaty z dnia 12 kwietnia 1962 r. w sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. (Dz. U. nr 30, poz. 141).

** Zarządzenie ministra oświaty z dnia 25 kwietnia 1964 r. w sprawie egzaminu kwalifikacyjnego nauczycieli i wychowawców. (Dz. Urz. nr 6, poz. 19).

Uwagi zawarte w tym artykule traktuję dyskusyjnie i nie ro-

szczę sobie pretensji do wyciągania autorytatywnych wniosków. Będą to raczej propozycje rozwiązań, które póję powinny w kilku kierunkach.

Problem pierwszy: czy w dalszym ciągu słuszne jest kurczenie utrzymywania jednej tylko formy sprawowania przydatności zawodowej nauczyciela, jaką jest egzamin? Istnieje pilna potrzeba przywrócenia wartości oceny pracy nauczyciela w oparciu o opinie i obserwacje jego wysiłków. Proponuję stosować zasadę: ocena lub egzamin. Takie rozwiązanie nie tylko usprawni prace organizacyjne przy egzaminach, lecz także — o co chodzi nam przede wszystkim — podniesie rangę opinii szkoły, wizytatorów i Związku, poczynionej w trakcie praktyki. W tych warunkach egzamin przesłanie być li tylko aktem formalnym i podlegać mu będą tylko ci spośród kandydatów na nauczycieli, którzy naprawdę wymagają dopingu w postaci egzaminu. Stworzy to ponadto warunki do poważniejszego potraktowania samego egzaminu, w którym będzie czas na sprawdzenie wiedzy i umiejętności zawodowych nauczycieli. Zniknie też automatycznie potrzeba poddawania egzaminom wszystkich nauczycieli studiujących.

Zdecydowanych wyrażeń zmian wymagają przepisy dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w technikach i ZSZ. Należałoby pomyśleć o takim rozwiązaniu, przy którym egzamin byłby bodźcem mobilizującym do podejmowania pracy w zawodzie nauczycielskim. Egzamin powinien wyłowić najlepszych i hamować przypływ kadry przypadkowej. Nie może stwarzać jednak przeszkód nie do pokonania.

A stawka jest wysoka. Problem dotyczy bowiem około 15 tysięcy młodych nauczycieli, którzy rokrocznie przychodzą do pracy w szkolnictwie. Obecnie czeka na egzamin kilkadziesiąt tysięcy osób. W zdecydowanej większości są to ludzie wartościowi, przydatni w szkole. Należałoby zatem ułatwić im start do pełnej stabilizacji, a drogą ku temu prowadzić między innymi przez odrzucenie z przepisów o egzaminach tego, co nie wytrzyma próby życia i nie służy dobru szkoły.

* Rozporządzenie ministra oświaty z dnia 12 kwietnia 1962 r. w sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. (Dz. U. nr 30, poz. 141).

** Zarządzenie ministra oświaty z dnia 25 kwietnia 1964 r. w sprawie egzaminu kwalifikacyjnego nauczycieli i wychowawców. (Dz. Urz. nr 6, poz. 19).

OSWIATA W RUMUNII

WŁADYSŁAW WAWRZYNOWSKI

30 grudnia ubiegłego roku minęła dwudziesta rocznica proklamowania republiki rumuńskiej. Pod wodzą Partii Komunistycznej lud Rumunii obalił dynastię Hohenzollernów i przesłał władzę w swoje ręce. Był to fakt o przełomowym znaczeniu, Rumunia weszła na drogę budownictwa socjalistycznego.

Swoje święto Socjalistyczna Republika Rumunii powitała poważnymi sukcesami w dziedzinie rozwoju gospodarki, rozwoju społeczno-politycznego, oświaty i kultury. W wyniku twórczego wysiłku narodu powstały liczne zakłady przemysłowe, przede wszystkim energetyczne, budownictwa maszynowego, chemiczne i petrochemiczne. Dynamiczny rozwój przemysłu Rumu-

ni potwierdza wskaźnik średniego rocznego tempa wzrostu produkcji przemysłowej, który np. w latach 1951—1966 wyniósł przeciętnie 13,2 proc. Również wyniki produkcji przemysłowej w roku 1967 wskazują na ogromny postęp, i tak: wyprodukowano 25 mln kWh energii elektrycznej, 4 mln ton stali, 13 mln ton ropy naftowej, 15 mln ton węgla brunatnego i kamiennego. Wystarczy przypomnieć, że w roku 1938 produkcja przemysłowa Rumunii była 12 razy mniejsza, aby widzieć, jak olbrzymi skok dokonał się w rozwoju rumuńskiej gospodarki przemysłowej.

Rozwija się także rumuńskie rolnictwo, które jest całkowicie skolektywizowane. Na drodze mechanizacji oraz chemicznej

procesów produkcji rolnej znacznie podniesiono wydajność z hektara.

Równoległe z istotnymi zmianami w gospodarce rumuńskiej dynamicznie rozwija się oświata i szkolnictwo. Realizując podstawowe prawo ekonomiczne socjalizmu, którego główny wymóg w zasadzie sprowadza się do stworzenia nowoczesnej gospodarki determinującej zaspokajanie w coraz większym mierze materialnych i kulturalnych potrzeb społeczeństwa — Komunistyczna Partia Rumunii i rząd szczególnie opieką otaczają oświatę. Na rozwój szkolnictwa przeznacza się poważne środki finansowe.

FINANSOWANIE OŚWIATY W RUMUNII Z BUDŻETU PANSTWA (ROK 1962 = 100)		
Rok	W mln lei	Wskaźnik %
1963	5690,4	112,4
1964	6209,3	120,1
1965	6742,4	141,3
1966	7185,3	150,6
1967	7510,1	157,4

Stan ilościowy szkolnictwa rumuńskiego w pierwszym roku nowego planu pięcioletniego 1966/1967 ilustruje poniższe zestawienie:

Rodzaj szkoły	Ilość jednostek szkolnych	Liczba uczniów i studentów
Przedszkola	7794	356164
8-letnia szkoła podstawowa	14946	2907943
4-letnie licea ogólnokształcące	567	216476
Szkoły artystyczne	51	20334
Licea pedagogiczne	19	10340
2-letnie instytuty pedagogiczne (wydziały)	8	353
Szkoły zawodowe	422	158604
Szkoły techniczne	220	46787
Szkoły techniczne mistrzów	118	14506
Licea specjalne (przemysłowe, rolnicze, ekonomiczne)	163	22446
Szkoły specjalne	50	8510

W poważnym stopniu rozwinięto szkolnictwo wieczorowe i zaoczne dla pracujących:

Rodzaj szkoły	Ilość jednostek szkolnych	Liczba uczniów
Licea ogólnokształcące	631	203437
2-letnie instytuty pedagogiczne	15	2018
Szkoły zawodowe	175	9450
Szkoły wyższe	46	38633

Co piąty więc mieszkaniec Rumunii uczy się. Osiągnięcie tego stanu możliwe było dzięki poważnemu wysiłkowi w zakresie budownictwa szkolnego, w szczególności ogólnokształcącego;

Typ szkoły	Liczba izb szk. w r. 1958/59	Liczba izb szk. w r. 1966/67
Szkoły podstawowe	42982	63764
Licea	5729	10182

Zarówno w dziedzinie organizacji szkolnictwa, jak i programów nauczania i wychowania, wysiłki rumuńskich kolegów kierowane są na dalszy rozwój wszystkich typów oświaty w oparciu o postępowe tradycje rumuńskiej szkoły i doświadczenie światowej pedagogiki. W tym celu podejmowane są liczne badania naukowe, eksperymenty, prowadzone w szkołach wszystkich typów i kierowane przez pracowników nauki. Zdarza się często, że kierujący badaniami pracownik wyższej uczelni prowadzi systematycznie zajęcia w badanej szkole. Aktualnie podjęto następujące prace w tym zakresie:

● badania w dziedzinie podstaw pedagogiki — nowe określenie przedmiotu pedagogiki, jej kategorii i praw procesu wychowawczego, specyfiki wychowania w warunkach socjalizmu, naukowej i technicznej rewolucji, wychowawczej problematyki w związku z automatyzacją produkcji itp.;

● badania w dziedzinie wzajemnych związków i zależności między rozwojem społecznym a rozwojem oświaty i szkolnictwa — korelacja treści planów i programów z wymogami rozwoju społecznego, rozwoju nauki i techniki, dostosowy-

wanie systemu wychowawczego do potrzeb życia, dokładne ukierunkowanie programów na różnych poziomach nauczania i w różnych typach szkół na ogólnoludzkie, społeczne i zawodowe treści wychowawcze;

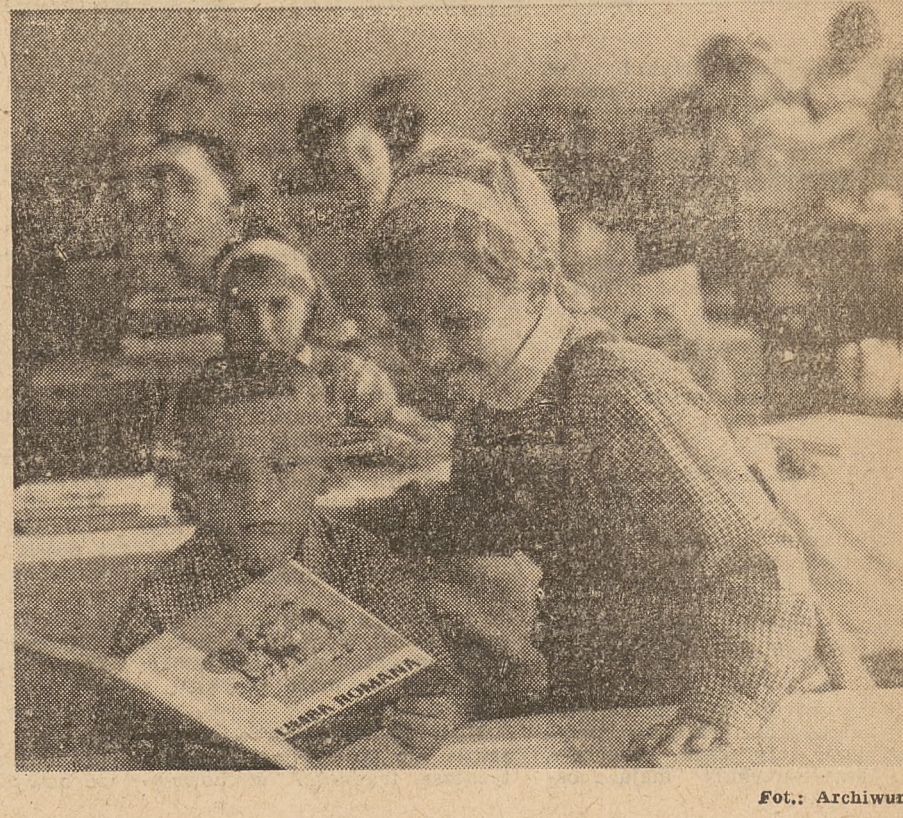
● prowadzone na szeroką skalę próby wykorzystania audiowizualnych środków nauczania;

● rozwój badań w zakresie socjologii wychowania;

● poważnie zaawansowane badania w sferze dydaktyki nauczania w szkole wyższej.

Przez publikacje, specjalne sesje naukowe, doniesienia szeroko upowszechnia się wyniki badań wśród nauczycieli i wychowawców. Koledzy rumuńscy mają wiele ciekawych doświadczeń w zakresie koordynacji poczyną wychowawczych szkoły z działalnością organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Znaczenie posuńci również naprzód sprawę przyspieszenia okresu realizacji obowiązku szkolnego. Czynią poważne wysiłki, aby rozwój oświaty i szkolnictwa odpowiadał wymogom socjalistycznej gospodarki, socjalistycznych stosunków społecznych.

Wszystkie dane liczbowe zaczerpnięto z wydawnictwa Ministerstwa Oświaty: „Le mouvement éducatif dans la République Socialiste de Roumanie pendant l'année scolaire 1966—1967”, Bukareszt 1967.



Fot.: Archiwum



W rozważaniach nad prawidłowym kształtowaniem się stosunków między szkołą a domem wiele miejsca poświęca się problemowi integracji poczyną szkoły i domu w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Padają wtedy głosy postulujące utrzymywanie ścisłej więzi i współpracy rodziców z nauczycielami, systematycznego dowiadywania się opieki domowej o postępek w nauce swych dzieci, o potrzebie odwiedzania przez nauczyciela domu rodzinnego dziecka w celu zorientowania się w jego sytuacji rodzinnej, warunkach nauki i odpoczynku, i w zależności od tego stworzenia w szkole warunków kompensujących braki opiekuńczo-wychowawcze dziecka. Tyle postulatów.

W praktyce jednak, w ogromnej większości przypadków, więź ta ogranicza się do ad hoc przeprowadzanych wywiadówek, do przyjeżdża rodziców do szkoły, „bo pani kazała”, wreszcie do systematycznych wizyt w szkole pod koniec roku szkolnego w przypadku złych postępów dziecka w nauce.

W praktyce jakże trudno jest mówić o zorganizowanym procesie pracy wychowawczej szkoły czy domu. Zarówno jedna, jak i druga instytucja swoje oddziaływanie wychowawcze sprowadza prawie do zera, utrzymując i, w miarę możliwości materialnej, stopniowo rozbudowując swą funkcję opiekuńczą.

W DOMU

— Łącznie „ustawieniu” problemu sprzyja praca obojga rodziców, którzy nie mają zbyt dużo czasu ani możliwości troszczyć się o planowe i systematyczne wychowanie swych dzieci. Czas przeznaczony dla rodziny i dziecka „skurczył się” do kilku zaledwie wieczornych go-

dzin, który wypełnia ponadto dodatkowa praca zarobkowa, kontakty towarzyskie, własna nauka lub telewizja. Kobieta — matka musi znaleźć jeszcze czas na pracę w kuchni, pranie, sprzątanie, robienie zakupów itp. Dziecko w tym czasie, podobnie jak w ciągu dnia, pozostawione jest samo sobie. Rodzice więc siłą rzeczy ograniczają się do zaspokojenia potrzeb biologicznych dziecka, które wychowuje się w zasadzie samo przez obserwację zachowania się dorosłych, ich stosunku do życia i pracy, kształtowania się sytuacji rodzinnej. Dobrze, jeśli wzór do naśladowania jest pozytywny, odpowiadający normom współżycia w społeczeństwie. W przeciwnym bowiem razie dziecko w domu rodzinnym znajduje jaskrawy przykład rozbieżności słów z czynami, uczy się łatwego lub cynicznego stosunku do życia. Jeszcze gorzej — jeśli wychowaniu dziecka towarzyszy całkowita obojętność co do jego problemów codziennych, bliższego lub dalszego losu, chęć pozbycia się dziecka z domu z chwilą, gdy staje się ono kłopotliwe, krępujące lub wręcz zbędne. A to zdarza się zarówno w tzw. rodzinach „dobrych”, jak i „złych”.

Osamotnione w swych dążeniach i ambicjach dziecko postawione jest w zasadzie swemu własnemu losowi. Nie ma bowiem zorganizowanej akcji opiekuńczo-wychowawczej poza domem. Ani jednostkowe świetlice blokowe, tzw. drużyny podwórkowe czy harcerstwo nie spełniają obecnie żadnej powszechniejszej roli, by można było na nie w tym zakresie liczyć.

Podobnie jest i z domami kultury czy pałacami młodzieży, które przyjmują jedynie dzieci wybrane i wyselekcjonowane.

Tak zwane więc przeciętne, statystyczne dziecko, w przypadku niekorzystnych warunków domowych wychodzi na ulicę, do parku, na podwórko, szuka kontaktu z podobnymi sobie rówieśnikami, szuka ciepła i zainteresowania własną osobą. Dlatego też stara się zaprezentować kolegom te swoje umiejętności, w których szczególnie celuje — siłę, spryt, odwagę, cwaniactwo. A że nie zawsze prowadzi to do najwłaściwszego celu, że często kończy się powstawaniem młodocianych gangów przestępczych, rozbijaniem kiosków, zbiorowym piciem piwa czy wina, rozrabiactwem, rozprawą sądową — to nie tylko wina młodzieży.

W tej sytuacji jedyny ratunek może przynieść

SZKOŁA

z rozbudowaną funkcją opiekuńczo-wychowawczą, wyrażającą się nie tylko w werbalnym pouczeniu o najważniejszych formach zachowania się ucznia, lecz przede wszystkim, w zorganizowanych instytucjach pozalekcyjnych, mogących przez atrakcyjne formy pracy przyciągać do swych murów nie tylko uczniów swojej szkoły, lecz także tych, którzy z tą szkołą nie mają już nic do czynienia.

Tymczasem życie codzienne naszej szkoły ogranicza się głównie do sprawowania przez nią funkcji dydaktycznej. Pisałem o tym szerzej w artykule — „Wychowanie — „na później” —

zamieszczonym w 33 numerze „Głosu Nauczycielskiego” z 1967 roku. Chęć oddziaływania wychowawczego szkoły znaleźć można przeważnie w rocznych planach pracy wychowawczej. W praktyce wyrażają się one w doraźnych akcjach, imprezach czy apelach, które pozwalają co prawda „zaliczyć” poszczególne punkty tego planu, ale oprócz wartości destrukcyjnych — żadnych innych nie mają. Młodzież bowiem jest przekonana, że trzeba zorganizować taką czy inną akademię, trzeba wykonać te lub inne prace społeczne, zaśpiewać tę lub ową piosenkę na apelu szkolnym — no bo trzeba, bo tak jest przyjęte, tak „pani każe”. Ale żeby potrzeba taka wypływała z wewnętrznej chęci zamianowania swych przeżyć związanych z określonym wydarzeniem — na to trzeba czasu, żmudnej wychowawczej pracy. Obecna akcyjna praca wychowawcza szkół nie uczy młodzieży niczego innego jak cynizmu, chęci „odfajkowania” takiej czy innej imprezy, stosunkowo łatwego „ustawienia” się w życiu.

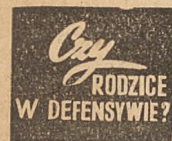
I tak będzie nadal, skoro szkoła nie będzie dostrzegała podstawowych problemów społecznych rodziców określone postawy młodzieży i będzie dzieliła swój dzień pracy na ważne godziny lekcyjne i kłopotliwy czas pozalekcyjny, skoro koła zainteresowań, prace świetlic szkolnych czy półinternatów, prace organizacji społecznych i młodzieżowych w szkole — nastawione będą jedynie na wypełnienie i zrealizowanie ustalonego planu, a nie będą wypływały z wewnętrznej potrzeby prowadzenia systematycznej pracy

z młodzieżą. A przecież powinno chodzić o to, by szkoła była tym miejscem, do którego z chęcią wraca się po lekcjach, pod opiekę której dziecko oddaje się z ufnością w przypadku niekorzystnej sytuacji rodzinnej, do której przychodzi się, by rozwijać swoje zamiłowanie, znaleźć możliwość zaspokojenia naturalnej w tym wieku chęci i potrzeby działania.

Że tak być może i powinno świadczyć nieliczne przykłady szkół, które taką właśnie pracę wychowawczą prowadzą. Geneza tej pracy sprowadza się do zerwania z przekonaniem, że szkoła na równi z domem ponosi odpowiedzialność za wychowanie dziecka. W teorii tak. W praktyce jednak trzeba liczyć się z faktem, iż są rodziny, które temu ogromnemu zadaniu nie sprostały, a czasem sprostać nie mogą.

Czy w tej sytuacji trzymanie się sztywno takiej czy innej teorii powinno stanowić wytyczne do pracy wychowawczej szkoły? Czy nie powinna ona przejąć kontroli nad wychowaniem dziecka i w przypadku zaobserwowanego negatywnego oddziaływania na dziecko domu czy grup rówieśniczych — zatroszczyć się o nie, zapewnić mu warunki prawidłowego rozwoju? Czy szkoła powinna obojętnie przechodzić koło poważnego problemu społecznego, jaki stanowi jej byli uczniowie, którzy skończyli co prawda szkołę, ale nie podjęli jeszcze pracy zawodowej, młodzież „luźna”, „bez przydziału”? Czy nie powinna otworzyć jej bram szkolnych i zaprosić ją do pracowni, kół zainteresowań, sportowych i innych?

Te i inne pytania czekają na generalne rozstrzygnięcie, jeśli chcemy, by stosunki kształtujące się między szkołą a domem oparte były na prawidłowych zasadach, a nie na chęci prze-



Ośmielam się zabrać głos na temat artykułu pt. „Czy rodzice w defensywie?”, ponieważ z tego, co napisała red. Krystyna Rogalska, wynika m.in., że „Głos Nauczycielski” nie dostanie się w ręce niepowołane, że żadnym kanałem nie dotrze do młodzieży... Bez obawy więc pozwałam sobie wytkpić „troskliwą matkę, która stoi całą noc przed sklepem obuwniowym, by dla ukochanej latorośli kupić czerwone kalosze”. Ani myślę jej współczuć i usprawiedliwiać. Nie pedagogicznie! Mogłaby mniej „leżać” z rozumieniem i przy najbliższej okazji nowości sezonowych zaciągnęłaby przed sklepem kilkutygodniową wartę. Nie mogę tym bardziej w żaden sposób zmusić się do zastanowienia „nad postawą córki, która do tej sytuacji dopuszcza”.

Moje drugie „nie” dotyczy kwestii, która autorka zamyka akcentem „(...) Atmosferka gęstnieje, narasta sytuacja, w której rodzice i wychowawcy czują się w defensywie, dreczeni nieustannie troską, aby nie zgubić istotnego sensu własnych poczyną,

KONIECZNA WYMIANA MYŚLI

aby znaleźć jakiś modus vivendi, by wypośredkować metody, „aby nie dać się zwariować”.

A więc prasa, ze swym cyklem artykułów „Trudni rodzice”, telewizja z „Wojną domową”, dyskusje młodzieży (publiczne)... Wszystko to nagromadzone w jednym artykule może wzbudzić niepokój, ale rozrzucone w ciągu przynajmniej roku jest kropką w morzu potrzeb, jaką odczuwają rodzice w swych wychowawczych poczynaniach. Rodzina to bardzo skomplikowana komórka, jedna nie podobna do drugiej i cokolwiek na ten temat napisano czy powiedziano wciąż jest mało. Rzecz jasna bywają i niewypały, ale zdarzają się one w każdej dziedzinie.

Tym bardziej trzeba więc (tak mi się zdaje) dyskutować, mówić, pisać. Zdawało mi się kiedyś, że wychowanie niemowlęcia to bardzo trudna rzecz. Ale kiedy dziecko poszło do szkoły, dostrzegłam, że to były „mikromini”

kłopoty wychowawcze, ale dopiero te „mini” narastają, bo wpływ wychowawczy krzyżują się, zbiegają z wpływami otoczenia.

Czasem staram się otrząsnąć bodaj z części odpowiedzialności wychowawczej i gwałtownie widzę nauczyciela, wychowawcę, organizację młodzieżową, prasę, radio i wszystkich świętych jako winnych wychowawczych niepowodzeń. Taka już natura ludzka. Już nawet w ptasim mózdzku kilkuletniego brzdąca kiełkuje chęć przerzucania piłeczki odpowiedzialności na innych kiedy coś przeszkodzi. — To nie ja, to on mnie popchnął i umorusał mnie.

To odbijanie piłeczki odpowiedzialności przy wszystkich trudnościach wychowawczych strasznie jednak narasta. Że pozwól sobie przytoczyć wypowiedź z felietonu zamieszczonego na ostatniej stronie tego samego numeru „Głosu Nauczycielskiego” pt. „Mini-niebezpieczeństwa”.

„(...) Ksiądz pańa wini, pan księdza” (...). I to błędne koło się zamyka (...). Wygodnie przecież tworzyć mit zbiorowej odpowiedzialności, bo wtedy rzecz jasna nie ma odpowiedzialnych. A przyznać muszę, niektórzy rodzice wiodą prym w odbijaniu piłeczki odpowiedzialności. Może jeden przykład: Dwunastu niedorostków trzeciej klasy szkoły podstawowej utworzyło „papierosowy gang” — jak się modnie nazwali. Schadzki w piwnicach szkolnych, w zakamarkach parku, w mieszkaniach pod nieobecność rodziców. Nie będę rozwodzić się nad szkodliwością „pomysłu”. Finał, a raczej epilog rozegrał się w klasie. Wychowawczyni zaprosiła rodziców z latoroślami. Pierwszy raz w życiu byłam świadkiem takiej antypedagogicznej hucy. Wychowawczyni była przerażona, nie przewidziała, nie mogła zresztą przewidzieć, że zachowanie ro-

dziców będzie delikatnie mówiąc niepoprawne. Pytała dzieci — odpowiadali rodzice. Odpowiadali? Skakali sobie do oczu, kryjąc za plecami „pocięchy”. Nie dziwnego, że komentarz małych „bohaterów” był następujący:

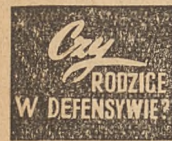
— Ale ty Janek dostaniesz w domu — z ironicznym uśmieszkiem indagował kolega koleżkę.

— Uważaj, żeby twój ojciec nie dostał od mojego — odparował tamten — nie widziałeś jak mój tatuś twojemu wygrażał?

No i jak tu nie potępić postawy rodziców. Że nie publicznie — pomyśli ktoś? Właśnie publicznie. Nie widzę w tym kamyczka na młyn młodzieży.

Przepraszam, jeśli źle zrozumiałam autorkę, ale w moim odczuciu niepokoję red. Rogalskiej, obrona rodziców, tłumaczenie nieudolności wychowawczych poszczególnych ludzi argumentami zawartymi w artykule, przypomina trochę niepedagogiczne odbijanie piłki odpowiedzialności. A może po prostu sprawił to felieton z ostatniej strony, który wyraźnie koresponduje z art. „Czy rodzice w defensywie?”.

Moim najskrytszym marzeniem jest, by powstała jakaś wzajemna



Artykuł pt. „Czy rodzice w defensywie?” wywołał wśród moich znajomych żywą dyskusję. Jedni

opowiadali się za tym, że przejawskawiony, że wszystko, co działo się w ciągu dłuższego okresu, skomasowano i wrzucono tu do jednego tygla, by stworzyć „gęstniejącą atmosferkę”, że usiłuje się zrzucić odpowiedzialność za wychowanie młodzieży z rodziców, bo odpowiadają mamy wszyscy, a wszyscy to praktycznie znaczy nikt.

Inni znów, a wśród nich i ja, byliśmy odmiennego zdania. Autorka nie podejmuje zagadnienia przerzucania odpowiedzialności rodziców, natomiast sygnalizuje, i słusznie, jakiś narastający, niezdrowy klimat wokół spraw wychowawczych, które i tak nie należą przecież do najłatwiejszych.

To, że organizuje się, chyba nie zawsze do końca przemyślane imprezy dla młodzieży, przygotowuje satyryczne programy, publikuje artykuły mające oś-

mieszać pewne postawy rodziców — to wszystko (może nawet wbrew intencjom autorów) jakoś się wzajemnie nakłada, stwarza właśnie ów klimat, gdzie uśmiech ustępuje głębszej refleksji, pozostawiając gorzki osad.

Ot, choćby wykpiwanie matki, która stoi całą noc w kolejce, by kupić córce czerwone botki. Część moich znajomych oburzyła się: co za metody wychowawcze! A dziewczyna nie może tego sama zrobić?

Wprawdzie i mnie się wydaje, że nie uczyniłabym tego (na pewno jednak nie puściłabym dziewczyny samej w nocy), to jednak poniekąd rozumiem tę matkę. Zilustruje to może przykład z własnej łączki.

Mam 13-letnią córkę, w zasadzie nie sprawiającą, jak dotychczas, trudności wychowaw-

czych. Pierwszy konflikt powstał gdzieś przed dwoma miesiącami. Otóż dziewczynka miała botki z poprzedniego roku, zupełnie dobre, porządne, ale... krótkie, a więc — niemodne. Uściłowałam tłumaczyć jej, że to absurd, aby zupełnie przyzwoite buty wyrzucać i kupować nowe. Jestem zdania, że 13-latkę naprawdę nie musi trzymać się sztywno prawidłowej mody.

Na wpół przekonana włożyła je i poszła do szkoły. Tak trwało kilka dni. Wydawało mi się, że zrozumiała, a więc mam problem z głowy. Oh, pozory, pozory!

Któregoś dnia wręczę mi oświadczyła, że botków tych nosić nie będzie, bo koleżanki się z niej śmieją.

— A ja ci oświadczam — odpowiedziałam kipiąc gniewem — że nowych nie kupię.

— Wobec tego będę chodziła w pantoflach!

Uparłam się i postanowiłam nie ustąpić. Tak trwało do pierwszych mrozów i śniegów. Spoglądałam tylko, jak wracała zziębnięta i to mnie zaczęło niepokoić, tym bardziej, że przed kilku laty przeszła ciężką chorobę nerek i chorobę reumatyczną. Z drugiej znów strony byłam coraz bardziej wściekła na jej upór. Dziewczynka stała się jakaś bardzo przynębiona, niby wszystko pozornie było między nami jak dawniej, a jednak jakoś inaczej. Do tamtej sprawy nie powracałyśmy.

Pewnego popołudnia, gdy wspólnie sprzątałyśmy po obiedzie, wykrztusiła z siebie:

— Mamusi, czy ty naprawdę nie możesz mi kupić botków, takich filcowych za 210 złotych...?

NIEPOTRZEBNA GORYCZ

Czy ja muszę być tą najbiedniejszą w klasie...? Przyjdź, zobacz, że nie ma u nas ani jednej dziewczynki w krótkich botkach... I czy naprawdę nie rozumiesz, że ja mam już dosyć kpin koleżanek...?

Skapitulowałam. A więc moje fiasko. Fakt jak najbardziej nadający się do ośmieszenia: naiwna matka — zaszachowana przez córkę — daje się prowadzić na pasku. Czy tylko?

A może inny przykład. Zebrane rodzicielskie, tzw. wywiadówka. W części ogólnej jedna z matek, upomniana, że nie opłaciła w ubiegłym roku składek na komitet rodzicielski, zwraca się z prośbą o przedstawienie jej rozliczenia z funduszu tegoż komitetu. Wezwano przewodniczącą i całą historię trwało ponad półtorej godziny. Pozostali rodzice zgrzytali zębami (bo cóż tu ukrywać, nikt nie ma za dużo czasu), a przy tym irytowało najbardziej, że osoba, która nie miała udziału w tym funduszu, żąda ścisłego rozliczenia. Jakaś smuga nieufności rzutowała na to wszystko.

Toteż gdy nadszedł moment

rzucania odpowiedzialności za złą sytuację na jedną lub drugą instytucję.

I uwaga zasadnicza — rozstrzygnięcia tych pytań nie oczekujemy od władz centralnych, zwierzchnich, od jakiejś centralnej Rady Wychowania, która w myśl projektodawców ma stanowić antidotum na wszystkie bolączki i trudności wychowawcze (tak jakby proces wychowawczy można było koordynować centralnie i zawrzeć w odpowiednie ustalenia czy zarządzenia), ale odpowiedzialny na nie sami w szkole czy w klasie. I w zależności od uzyskanej odpowiedzi, tak zorganizujemy tę pracę, by przyniosła nam ona satysfakcję płynącą z faktu, że poznaliśmy dziecko i zapewniliśmy mu, w miarę naszych możliwości, odpowiednie warunki do pełnego rozwoju.

W cytowanym tu artykule wskazywałem na te warunki, które niewątpliwie tę pracę utrudniają, a czasami uniemożliwiają — brak czasu, przeładowanie klas, praca szkoły na kilka zmian, brak funduszy i innych materialnych możliwości, niedocenianie przez nadzór pedagogiczny wagi tej pracy. Ale są to właśnie trudności, które centralne władze mogą i chyba w perspektywie muszą usunąć, skoro dążymy do tego, by zreformowana szkoła była placówką naprawdę nowoczesną, spełniającą wszystkie dane jej funkcje. Ale troski o dziecko, chęci przyjęcia mu z pomocą, wciągnięcia domu do współpracy ze szkołą na różnych odcinkach życia szkolnego i pozaszkolnego, a wreszcie — znajomości dziecka, lokalnych szkolnych możliwości zaspokojenia jego potrzeb — nie rozwiąże zarządzenie, dofinansowanie budżetu szkoły, wybudowanie nowego budynku. Ta troska powinna tkwić w założeniach naszego pedagogicznego oddziaływania.

JAN STERŻYCKI

platforma ciągłej wymiany myśli wychowawczych między dwoma ogniwami: szkołą i rodziną. Między rodzicami i wychowawcami w szkole. Stały kącik wspólnej wymiany myśli. Bo nie uważam za najlepszą formę wymiany wychowawczych poglądów, jeśli nauczyciel wypowiada się tylko w specjalistycznym piśmie niedostępnym dla ogółu rodziców, rodzice natomiast starają się wtargnąć ze swoimi kłopotami na jakiegokolwiek dostępnym im łamy i wygłaszają monologi.

Tym większa czuje chęć wymiany myśli na tematy wychowawcze, że w bieżącym roku szkolnym, np. w szkole, do której uczęszcza moja latorośl, rozmowy z nauczycielami zostały wyraźnie ograniczone. W zeszłym roku jeszcze wychowawcy mieli tzw. okienka w ciągu godzin pracy. W tym roku nie ma. Przerwy kilkuminutowe potrzebne są im na chwilowe odprężenie. Pozostawanie po lekcjach naprawdę meczy. Zostały więc tylko zebrania. A na nich przecież można omawiać tylko sprawy ogólne klasy. Indywidualne rozmowy rodziców z nauczycielami zostały więc praktycznie wyeliminowane.

ZOFIA BUDZENIUSZ

wyboru trójki klasowej (zemsta jest istotnie rozkoszą bogów), pod presją wszystkich rodziców owa mama została zmuszona do podjęcia funkcji w komitecie rodzicielskim.

Po kilku miesiącach poprosiła o zwolnienie. Czyżby tak szybko zrezygnowała z pracy społecznej? Okazało się, iż znalazły się takie osoby, które uważały, że celowo zaimprovizowała małą scenkę, aby wejść do komitetu rodzicielskiego i ułatwić synowi, jednemu ze słabszych uczniów, „miękkie lądowanie”. Czyli, że etykieta „społecznika komitetowego” — niezależnie od sytuacji — działała na wyobraźnię bezbłędnie.

A więc „atmosfera gęstnieje”. Próbuje ją więc raczej rozładować, jakoś wspólnie, rozsądnie sobie pomagać. Niepotrzebna jest gorycz, jaka pozostawia pewne sytuacje, a tym bardziej nie zawsze fortune komentarze. Toteż chyba bardzo potrzebny był artykuł, który wywołał ożywioną dyskusję, bo jego temat żywo porusza każdego z nas.

IRENA SŁOWIŃSKA

Listy

NAUCZYCIELSKIE ZDROWIE

Piszę do Ciebie, Redakcjo, ten list nie po to, by oskarżać lekarzy, lecz pragnę zainicjować pewną dyskusję, wysunąć propozycje. Dzień Nauczyciela jest jeden w roku, a pozostałych ponad 360, zwykłych szarych dni, wypełnionych po brzegi pracą, która mimo wszystko ciągle jest jeszcze mało doceniana.

Warunki bytowe i mieszkaniowe nauczycieli wielkich pozostawiają wiele do życzenia. A przecież warunki te poważnie wpływają na wyniki, na powodzenie nauczyciela w szkole i w środowisku.

Po ostatnim incydencie w ośrodku zdrowia postanowiłam walczyć o to, by każdy nauczyciel za okazaniem legitymacji miał prawo uzyskać skierowanie do lekarza specjalisty. Zapytanie dlaczego? Niech za odpowiedź posłuży zdarzenie z mojej szkoły.

Młoda koleżanka, 26 lat, od dłuższego już czasu czuła się źle, kilkakrotnie chodziła do ośrodka, gdzie ją zawsze zapisywano do lekarza internisty. Stan zdrowia pogarszał się, badania, prześwietlenia klatki piersiowej — niby nie groźnego — poprawy nadal jednak nie było. Dzięki znajomościom i podstępnie dostała się wreszcie do lekarza specjalisty. Po pierwszym badaniu otrzymała natychmiastowe skierowanie do poradni przeciwgruźliczej. Diagnoza: lewe płuco poważnie zagrożone, do końca roku nie może przyjść do pracy. Rozpacz, bo dwoje małych dzieci, a ona jedyna kobieta w pięciosobowej rodzinie. Kto wmen? Albo inny przykład. Bardzo często przechodziłam anginy, ropne zapalenia gardła; leczyły mnie zawsze lekarze internści akronem, okładami, ziołami itp. W

końcu udało mi się dostać do lekarza specjalisty, który dostrzegł poważne schorzenie gardła i skrzyczał mnie, że w moim zawodzie można było tak zaniedbać gardło. (Czyja wina, przecież za każdym razem chodziłam do lekarza?).

Trzeci rok lecze schorzenia nerwicowe serca, nie ma żadnej poprawy, przeciwnie, ostatnio czuję się coraz gorzej, lekarz twierdzi, że nie trzeba mi specjalisty. Po ostatnim ataku serca musiałam odwołać się do pogotowia. Nie zastałam lekarza, odesłano mnie do szpitala. W szpitalu po dokładnym zbadaniu i otrzymaniu recepty polecono mi zapisać się do specjalisty w poradni na leczenie. Szpital skierowania nie mógł wydać, trzeba było otrzymać je od lekarza ogólnego. Kolejki, denerwowanie się i znów wizyta u lekarza internisty. Kiedy poprosiłam o skierowanie do specjalisty, lekarz z krzykiem, że „nie przyszedł na leczenie, tylko po skierowanie”, wyprosił mnie z gabinetu. Wróciłam roztrzęsiona do szkoły na drugą zmianę, ale czy te lekcje były efektywne?

Od tej pory czuję uraz do lekarzy, na samą myśl, że trzeba pójść do ośrodka, ogarnia mnie lęk. Nauczyciel, gdy idzie do lekarza, to już naprawdę jest chory i z pewnością wie, do jakiego lekarza wybrać się po poradę. Uzyskanie skierowania za okazaniem legitymacji nauczycielskiej zaoszczędziłoby wiele czasu i wiele zdrowia, nie doprowadzałoby do komplikacji chorobowych. Nauczyciel w mieście ma łatwiejszą sytuację, krótką drogę do lekarza. Droga nauczyciela wiejskiego — to pogotowie do szpitala.

T. A.

KTO MA TO ROBIĆ?

Zainteresowały mnie końcowe fragmenty artykułu Alicji Róćwicz — „Jak wystartować” („Głos Nauczycielski” nr 52/1957) mówiącego o problemach, z jakimi spotykają się w naszym zawodzie młodzi koledzy.

Moim zdaniem, sprawa jest bardzo ważna. Wcale nie dziwię się, że o pragmatyce nauczycielskiej oraz o prawach i obowiązkach mało kto z nich słyszał. Zastanówmy się, kto miał im to powiedzieć? Odpowiedź wydaje się prosta: uczelnia, która przygotowuje do zawodu nauczycielskiego. Czy nie powinna ona trochę więcej czasu poświęcić tym ważnym zagadnieniom?

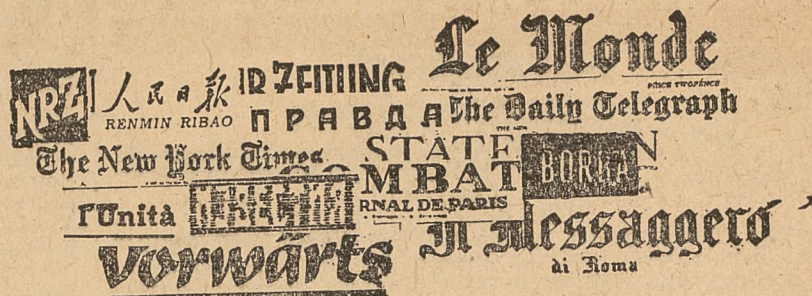
Pamiętam, gdy przed kilku laty kończyłem studia nauczycielskie, nie wiedziałem nawet, ile będę zarabiał. Może nie chciało mi się zdembolizować? Sam niewiele więcej wiedziałbym o pragmatyce i ustawie o prawach i obowiązkach nauczycieli, gdybym nie czytał „Głosu Nauczycielskiego”, który od początku mojej pracy abonentuję i wysoko cenię. Z pomocą przychodził mi również Kalendarz Nauczycielski, który kiedyś rozprowadzały nasze ogniska.

A może szersza informacja na te tematy leży w kompetencji wydziałów oświaty i kultury jako prasodawcy? Każdy zakład produkcyjny przyjmując do pracy, zapoznaje z jego przyszłego pracownika z

przepisami o jego prawach i obowiązkach. Każdy robotnik w fabryce nim zajmie miejsce na stanowisku, przechodzi np. przeszkolenie z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy. Czy wydziały oświaty i kultury to robią? Nie. Gdy zajdzie nieszczęśliwy wypadek, każdy nauczyciel ma prawo powiedzieć, że nie wiedział, bo nikt go nie zapoznał z odpowiednimi przepisami. Czy dobrze jest, że o przepisy o prawach i obowiązkach nauczycieli pyta się dopiero na egzaminie kwalifikacyjnym? Czy to nie za późno? Może ten obowiązek przerzucić na kierownictwa szkół, bezpośrednio zainteresowane w rozwoju młodego nauczyciela? A co robi nasz Związek? Chyba też niewiele.

Na każdej konferencji rejonowej ogniska mówimy o wychowaniu, nowoczesnych metodach nauczania, wynikach i niepowodzeniach, a zapominamy o tym, co dla nas jest również ważne — po prostu o Związku. Proponuję umieścić w planie każdej konferencji rejonowej stały punkt pt. „Nasz Związek wczoraj i dziś”. Można zaprosić interesujących ludzi, działaczy związkowych, a także wykorzystać naszą „starą” kadrę ogniska, która przypominałaby nam, młodym, historię ZNP.

ZYGMUNT KACZMAREK
Luboń k. Poznań



notatnik

ESZKOL W USA

9-dniowa wizyta izraelskiego premiera Eshkola w Stanach Zjednoczonych nie jest bynajmniej krokiem zmierzającym do złagodzenia sytuacji na Bliskim Wschodzie. Zanim premier Izraela wyładował na lotnisku nowojorskim i złożył oświadczenie, że jego kraj wysoko ocenia postawę prezydenta Johnsona (chodzi o postawę wobec agresji izraelskiej przeciwko państwu arabskim) — mieliśmy okazję zapoznać się z wystąpieniami szereg czołowych reprezentantów administracji Johnsonowskiej, którzy postulowali dalsze dozbrajanie Tel Awiwu. To właśnie Eshkol tak wysoko ocenił.

W Tel Awiwie powtarza się ta sama melodia — o konieczności ustanowienia równowagi sił na Bliskim Wschodzie; przy czym niewiele ponad 2-milionowemu krajowi, mającemu za sąsiadów trzydziestokrotnie (bez mała) liczniejszą w sumie ludnościowo kraje arabskie, do ustanowienia „równowagi” potrzeba broń, by grozić i napadać. Eshkol przyjechał więc do USA w sprawie dalszych dostaw sprzętu wojkowego, w szczególności nowoczesnych samolotów bojowych.

Izrael kontynuuje równocześnie prowokacje wobec sąsiednich krajów arabskich i trwa niezmiennie na stanowisku, że opuszczenie okupowanych ziem byłoby oznaką słabości.

To w najogólniejszym zarysie pogląd klienta wobec mecenasa i patrona, pogląd Tel Awiwu prezentowany USA w toku wizyty Eshkola.

Amerykańskie środowiska syjonistyczne powitały Eshkola serią manifestacji solidarności z państwem Izrael i jego ekspansjonistyczną polityką. Po wyjściu Eshkola z samolotu podszedł do niego z powitaniem rabin H. Schacter, występujący w imieniu 21 organizacji żydowskich, reprezentujących w sumie ponad 4 mln członków. „Oczekujemy — powiedział Schacter — że amerykańska pomoc będzie trwała, w zrozumieniu, że potrzeby Izraela są zbieżne z amerykańskimi interesami narodowymi”. Padły przy okazji pochwały pod adresem Johnsona; nie kryje się on z tym, że o takie pochwały zabiega — oznacza to dlań konkretna liczbę głosów w jesiennej kampanii wyborczej, w której L.B.J. będzie się ponownie ubiegał o fotel w Białym Domu.

Nowy szef sztabu armii izraelskiej (po Rabinie, który objął funkcję ambasadora w USA) licząc już na amerykańskie wzmocnienie dostaw broni stwierdził w wywiadzie dla „Jerusalem Post”, że konflikt z Arabami „nie będzie rozwiązany bez nowej wojny”, a „strategiczne pozycje Izraela są obecnie znacznie lepsze niż były w czerwcu” ubiegłego roku.

Gdy Eshkol składał Johnsonowi pierwszą wizytę, w Londynie rozpoczynał obrady światowy kongres syjonistyczny z udziałem 65 organizacji, które wystąpiły z inicjatywą zjednoczenia się. Eshkol zabiegał w Waszyngtonie, by przyspieszyć swą wizytę i skorelować ją z rozpoczęciem kongresu. Chodziło mu o atmosferę i o to, jakie podniosłyby akcje klienta u patrona.

DOLAR I KARABINY

„Eksport broni nadal pozostanie ważnym środkiem rozwiązania problemu bilansu płatniczego Stanów Zjednoczonych” — napisał dziennik „New York Times” w momencie, gdy specjalny wysłannik prezydenta Johnsona, podsekretarz stanu Katzenbach powracał z podróży do stolic europejskich, gdzie wyjaśniał koncepcję restrykcji amerykańskich zamierzonych w związku z groźbą kryzysu dolara. We-

ług danych Pentagonu, w ciągu ostatnich 6 lat suma uzyskana przez USA ze sprzedaży broni innym krajom wyniosła ponad 10 mld dolarów. W ciągu najbliższych 3 lat — to źródło dochodu ma przynieść skarbowi amerykańskiemu jeszcze około 4,5 mld dolarów. Odbiorcami są głównie kraje NATO (na pierwszym miejscu NRF) oraz Japonia.

Nie chcę tu przypominać poruszanych w „Notatniku” przyczyn presji na dolar leżących poza samymi Stanami Zjednoczonymi. Stateczny londyński „Times” komentując decyzje Johnsona z ubiegłego poniedziałku (dotyczące restrykcji, zmierzających do zmniejszenia odpływu z rynku amerykańskiego dolara i — co dla USA istotniejsze — złota) napisał: „(...) decyzje prezydenta wywołują smutne wrażenie, że Ameryka znalazła się w defensywie (...). Jest zrozumiałe, że pokój w Wietnamie tak dalece zmieniłby sytuację USA w dziedzinie bilansu płatniczego, że restrykcje finansowe nie byłyby już potrzebne”.

Rzecz jasna, że 4 miliardy notowanego przez USA deficytu mógłby rząd tego kraju, który wydaje 70 mld dolarów na budżet wojskowy, a z tego 30 mld na wojnę w Wietnamie, w sposób znacznie bardziej prostszy zlikwidować. Wybiera jednak podparcie dolara karabinami.

POZA GRANICE WIETNAMU

Chester Bowles, amerykański ambasador w New Delhi otrzymał od swych mocodawców nietłumioną misję. Powierzono mu zadanie rozmawiania z szefem państwa, które sąsiadując z Wietnamem i zachowując neutralną postawę, znajduje się pod nieustannym atakiem prowokacji amerykańskich, a dziś wręcz pod groźbą amerykańskiej agresji. Prezydent Stanów Zjednoczonych, co potwierdziły wszystkie możliwe źródła, dał dowódcy amerykańskiego korpusu ekspedycyjnego w Wietnamie, gen. Westmorelandowi, przyzwolenie „pościgu nieprzyjaciela poza granice Wietnamu Południowego”. Już pod tą decyzją kryło się co najmniej prawo do nieskrepowanych prowokacji prawie półmilionowej armii, stojącej do dyspozycji Westmorelanda, w stosunku do małych sąsiadujących z Wietnamem krajów. Teraz chodzi o rzecz zgoła bardziej groźną: o uprawnienia dane amerykańskiemu korpusowi do jawnej agresji.

USA oskarżyły Kambodżę, że w jej pogranicznych z Wietnamem rejonach znajdują się „obozowiska Vietcongu”, że prowadzi przez nią z DRW do Wietnamu Południowego szlak Ho Chi Minha (i szlak Sihanouka), a port kambodżański Sihanoukville służy do dostarczania siłom partyzanckim na południu Wietnamu broni i żywności. Oczywiście USA nie tylko, że nie mają na to dowodów, a fabrykowane przez nie „dokumenty” zostały zdezwuouowane przez Międzynarodową Komisję Kontroli i Nadzoru; USA nawet na takich dowodach niezbyt zależy. Chodzi o preteksty. Kambodżę przecie tłumaczy się ludziami z Teksasu, dlaczego w Wietnamie Południowym brak sukcesów, które już tyle razy się obiecywało. 30-tysięczna armia Kambodży nie stanowi dla półmilionowej, wyposażonej w najnowszy sprzęt armii amerykańskiej w Wietnamie żadnej siły zdolnej stawiać opór. Agresja przeciwko Kambodży mogłaby rekompensować to, co w Wietnamie jest blamażem dla menażerów prowadzonej tam wojny.

USA nie spodziewały się tak niezwykle ostrej reakcji Kambodży i reakcji w świecie. Bowles pojechał w tej sytuacji jako zwiad menażerów wojny.

ZBIGNIEW SOŁUBA

BIGOS ŚWIĄTECZNY

czyli

NIE DAJMY SIĘ ZWARIOWAĆ

Ktoregoś dnia poświęconego (w czwartek 28 grudnia chyba to było?), kiedy usiłując zachować jakiś taki spokój ducha, drogą perswazji i naparami z przeróżnych ziółek doprowadzałem do ukojenia zrewoltowaną wątrobę, słuchałem i oglądałem telewizyjny dziennik wieczorny, raptem zaskoczyła mnie rewelacyjna zaiste informacja, że w szkołach warszawskich (słuchajcie, narodo!) od początku roku 1968 (ach, co to będzie za epoka data!) wprowadzi się w czasie lekcji kilkuminutową gimnastykę. „Trudno, świetnie” — jakby powiedział pewien operetkowy bohater.

— A do tej pory, proszę ja kogo należy, to co? To tej gimnastyki śródlekcyjnej nie było? Czyli, że zarządzenia czy tylko zalecenia ministerstwa były nie wykonywane? Nie mówię już o tych przedwojennych (które nie zostały zresztą uchylone) ale choćby o tych z 1957 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 11, poz. 136). Rzecz polega nie tylko na tym, by zamiast grzmieć w trąby o sprawach znanych i uznanych za słuszne od lat kilkudziesięciu, o tej słuszności przekonać ogół nauczycieli i z sensem wprowadzić ją w życie. Bo jak tak dalej pójdzie, być może doczekamy się któregoś znowu dnia sensacyjnej wiadomości, że na terenie kuratorium X nauczyciele

postanowili poprawiać prace sprawdzające?

Wiemy, że, niestety, w niektórych dziedzinach naszego życia, na niektórych, być może, tylko terenach — bylejakosć, lekceważenie najwzajemniejszych obowiązków i norm współżycia stało się tak powszechne, że przeciętny obywatel traktuje to zrazu jako dopust Boży, jako położenie bez wyjścia, wreszcie przyzwyczajają się, obojętnie.

Stąd się biorą owe „podziękowania” publiczne dla personelu szpitala, że kogoś tam w czasie choroby otoczono opieką, dla kierowcy autobusu PKS, że poczekał, póki nie wejdzie do środka niedołęzna staruszka...

I zaczynamy wierzyć, że chyba dopiero jakieś wielkie zobowiązanie „ku czci” podjęte przez P.T. Dozorców spowoduje, że z ulic naszych miast będzie sprzatanie błoto i zwały śniegu.

O, ludzie, ludzie! Badanie przyczyn oraz zasięgu i głębokości, jaką osiągają te w najwyższym stopniu niepokojące objawy lekceważenia obywatelskich obowiązków i zobowiązań na te sprawy, pozostawmy socjologom. Ale naszym zadaniem jest obrona szkoły przed takimi postawami.

Bo na przykład — wracając do świątecznego bigosu — przychodzi do mnie sąsiad, który za prosił na całe ferie swoją sio-

strzenicę, uczennice klasy X jednego z warszawskich liceów (co mi dziś tak ta Warszawa pod pióro podchodzi?) z prośbą, bym pomógł dziewczynie rozwiązać jakieś przykłady matematyczne na logarytmy. Dziewczyna jest tak dokumentnie obłożona na ferie zadaniami domowymi, że nie chce wyjechać na sanne, nawet Bonanzy w telewizji nie ogląda...

Ale przy okazji zainteresowałem się, co też tej dziewczynie zadano na święta. (Tu krótka dysertacja filologiczna — niezbyt zaszczytne sąsiadstwo znaczeniowe ma ten wyraz: „zadać koniom obroku, zadać komu ciężar na plecy, zadać komu fałsz, kłamstwo, zdradę, zadawać komu cios, śmierć, klęskę, zadać komu coś za pomocą czarów itp.” według „Słownika poprawnej polszczyzny” St. Szobera).

Otóż owemu dziewczęciu z X klasy liceum ogólnokształcącego „zadano”: z jęz. polskiego — na pamięć Epilog do „Pana Tadeusza” (przypominam: 129 wersów), plus dwa krótsze fragmenty albo jeden dłuższy, plus wypracowanie z planem n.t.: „Obraz społeczeństwa w „Panu Tadeuszu”, z francuskiego: I i II rozdział (z książeczki Hector Malot, „Sans famille” pt. „Enfant trouvé” i „Départ”): przetłumaczyć, napisać streszczenie, nauczyć się go, ułożyć pytania do opowiadania; z matematyki — przygotować się do klasówki, która będzie bezpośrednio po feriach. Strach pomyśleć, gdyby nauczyciele pozostałych przedmiotów należeli się podobnie.

Niech mnie tylko nikt nie posądza o jakiś antywarszawski uraz. Żywił bowiem niewesołe przeświadczenie, że zamiast słowa „Warszawa” czy „warszawski” można by tu wstawić nazwy tysięcy miejscowości od A

(Augustów?) do Z (Żyrardów?). Słyszysz się o dziesiątkach „stupków” aplikowanych dzieciom z klas III—IV z tzw. rachunków, o tasemcowych tłumaczeniach z rosyjskiego, przeróżnych mapkach z geografii, odwzorowywaniach „dystynkcji” czy znaków topograficznych z PW, plastycznych modelach dworców kolejowych, już sam nie wiem z czego et cetera, et cetera...

A przy tym wszystkim... roześmiane artykuły w przedświątecznych gazetach na temat akcji lodowisk, basenów, sal gimnastycznych, otwartych świetlic! Telewizja przygotowała atrakcyjne programy feryjne przed i po południu.

Dla kogo są ferie? Wprawdzie art. 15 Ustawy z dn. 27.IV.1956 r. „O prawach i obowiązkach nauczycieli” w punkcie 1 mówi, że „ferie szkolne są okresem wypoczynku dla nauczyciela”, ale to chyba nasi uczniowie mają ferie, a „dzieki temu” niejako my mamy ów wypoczynkowy urlop 3 razy w roku. Niemniej FERIE mają uczniowie.

A tymczasem... Ktoś mi już zarzucił, że na wszystko patrzę zezem. No, a jak ma ZEZ patrzeć?

A poza tym to, sądzę, lepiej nasze brudy i brudki prac w własnym domu. (Czytaj: omawiać na szpaltach własnej, nauczycielskiej prasy, nie czekając, aż rzecz podejmą inne pisma).

Minorowo, okropnie minorowo wypadł ten poświęcony felieton.

Może to skutek owej sformułowanej wątroby, którą „zółt zalewa”? Ale skąd u mnie te wątrobiane dolegliwości? Nigdy ich dotychczas nie odczuwałem. Czyżby ta świąteczna szynka mi zaszkodziła?

ZEZ

Nowości Wydawnicze

KSIAŻKI POMOCNICZE PODRĘCZNIKI

Zofia Bastgen: ENGLISH. Podręcznik języka angielskiego dla studentów nauczycielskich. PZWS, Warszawa 1967; s. 108, cena 9 zł.

Folke Christensen: ROZMÓWKI NORWESKIE. PW, Warszawa 1967; s. 278, cena 15 zł.

Józef Chlabicz: SŁOWNIK MINIMUM ROSYJSKO-POLSKI I POLSKO-ROSYJSKI. WP, Warszawa 1967; cena 20 zł.

Arthur Conan Doyle: SHORT STORIES. Adapted by W. Krawiecka. PZWS, Warszawa 1967; cena 4,50 zł.

Daniel Defoe: ROBINSON CRUSOE. Adapted by W. Skarżyńska. PZWS, Warszawa 1967; cena 5 zł.

Lesław Eustachiewicz: LITERATURA OKRESU MŁODEJ POLSKI. Podręcznik dla techników. PWSZ, Warszawa 1967; s. 248, cena 14 zł.

S. Glücksman, O. Wołczek: FIZYKA DLA TECHNIKÓW. OPYKA, ATOMISTYKA. PWSZ, Warszawa 1967; s. 174, cena 6,50 zł.

Lucjan Grobelak: CORBOT ET SON EQUIPE. PZWS, Warszawa 1967; cena 4,50 zł.

HISTORIA 1914—1945. Dla klasy III techników. PWSZ, Warszawa 1967; s. 368, cena 21 zł.

Thomas Hughes: TOM BROWN'S SCHOOLDAYS. PZWS, Warszawa 1967; s. 84, cena 4,50 zł.

Helena Izdebska: FUNKCJONOWANIE RODZINY A ZADANIA OPIEKI NAD DZIECKIEM. Ossolineum 1967; s. 176, cena 30 zł.

Janina Koblewska: SZKOŁA I ŚRODKI MASOWEGO ODDZIAŁYWANIA. PZWS Warszawa 1967; s. 204, cena 18 zł. Kolejny tom Biblioteki Nauczyciela.

Ryszard Kołodziejczyk: WARSZAWSKO-WIENSKA DROGA ŻELAZNA. PZWS, Warszawa 1967; s. 60, cena 4 zł.

Zofia Krzysztoszek i Sabina Lewin: Z TEORII I PRAKTYKI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO. PZWS, Warszawa 1967; s. 262, cena 24 zł.

Z. M. Tysik, B. Lenarcik, M. Białka: DOŚWIADCZENIA CHEMICZNE W SZKOLE PODSTAWOWEJ. PZWS, Warszawa 1967; s. 253, cena 20 zł.

Ludomił M. Zurek: GIMNASTYKA PODSTAWOWA. SŁOWNICTWO—SYSTEMATYKA. Wyd. S. Ort i Turystyka, Warszawa 1967; s. 236, cena 26 zł.

Jerzy Niebojowski: PRACE RECENZJE Z DREWNA W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ. PZWS, Warszawa 1967; s. 202, cena 16 zł.

Oskar Perlin: JEZYK HISZPAŃSKI DLA POCZĄTKUJĄCYCH. WP, Warszawa 1967; cena 65 zł.

BIBLIOTEKA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

MASZYNY DO NAUCZANIA. Z doświadczeń konstruktorów polskich. Praca zbiorowa PWSZ, Warszawa 1967; s. 176, cena 22 zł.

ZASTOSOWANIE MASZYN EGZAMINACYJNYCH W SZKOLE ZAWODOWEJ. Praca zbiorowa pod red. J. Zborowskiego. PWSZ, Warszawa 1967; s. 200, cena 21 zł.

NOWOŚCI NAUKI I TECHNIKI POPULARNONAUKOWE

Jerzy Gina: CO TO JEST BIOFIZYKA. WP, Warszawa 1967; s. 132, cena 8 zł.

Edward Jungowski: O PIONIERACH POLSKIEJ MYŚLI LOTNICZEJ. Wyd. Naukowo-Tekniczne, Warszawa 1967; s. 280, cena 35 zł. Autor — inżynier technologiczny, weteran polskiego lotnictwa wojskowego. Książka ma charakter pracy popularnonaukowej, zawiera wiele nie publikowanych dotychczas lub mało znanych materiałów dotyczących pionierskiej działalności Polaków zarówno w dziedzinie teorii, jak i realizacji pierwszych konstrukcji statków latających. Książka wydana bardzo starannie zawiera 166 ilustracji i jest załączona przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego do biblioteki szkolnych.

Aniela Makarewicz: Z POKOLENIA NA POKOLENIE. WP, Warszawa 1967; s. 212, cena 10 zł.

RÓŻNE

Adam Czarnowski: KRAINA TYSIĄCA ŹRÓDEŁ. O ZIEMI SADECKIEJ. PZWS, Warszawa 1967; s. 60, cena 5,50 zł.

Maciej Demel, Maria Müller: TRZYMAJ SIĘ PROSTO. O GIMNASTYCE KOREKCYJNEJ. PZWL, Warszawa 1967; s. 54, cena 4 zł.

Wiktor Ostrowski: FILM AMATORSKI. Wyd. Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1967; s. 282, cena 40 zł.

Tadeusz Olejnik: WIELUŃ. Przewodnik. Wyd. Łódzkie, Łódź 1967; s. 34, cena 8 zł.

Stanisław Rzeszowski: WYCHOWANIE DEJGOSZA. Opowieść o Bożusławie X i dziejach Pomorza Zachodniego na przełomie XV i XVI w. PZWS, Warszawa 1967; s. 58, cena 3,50 zł.

Franciszek Słibiński: ARDENY. HISTORIA SZTUKI OPERACYJNA, SŁUŻBA SZTABÓW. MON, Warszawa 1967; s. 252, cena 28 zł.

Witold Supiński, Ludwik Błaszczak: OKRETY WOJENNE 1900—1956. MON, Warszawa 1967; s. 336, cena 70 zł.

Z ANTONY TELEWIZYJNEJ. SATYKA — SKECZ — PIOSENKA. Wyd. Związkowe CREZ, Warszawa 1967; s. 236, cena 20 zł.

● DZIESIĘCIOLECIE TYGODNIKA „KRAJ RAD”

Już 10 lat służy radzieckie czasopismo ilustrowane — „Kraj Rad” — umacnianiu więzów przyjaźni między naszymi narodami.

„Kraj Rad” początkowo był dwutygodnikiem o nakładzie 30 tysięcy egzemplarzy. Wkrótce stał się tygodnikiem, a rosnące stale zainteresowanie czytelników sprawiło, że dzisiaj, po 10 latach, nakład tygodnika wynosi 135 tysięcy egzemplarzy.

„Kraj Rad” zamieszcza informacje ze wszystkich dziedzin życia narodów radzieckich: polityki i kultury, nauki i techniki, historii i współczesności. W tygodniku znajdujemy także stałe informacje z życia i działalności Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej i Towarzystwa Przyjaźni Radziecko-Polskiej.

Redakcja przykładą wiele uwagi i znaczenia do opinii i życzeń czytelników. Dział łączności z czytelnikami umożliwia poznanie ich potrzeb i zainteresowań. Listy i częste spotkania z czytelnikami są źródłem inspiracji w redagowaniu czasopisma.

Wydawcą tygodnika jest znana Agencja Prasowa Nowosti („APN”).

● WSZYSTKO O POLSCĘ

Nakładem PWN ukazała się na rynku księgarskim pożyteczna publikacja. Mamy tu na myśli oddzielną edycję „Polski”, stanowiącą pełny przedruk tego hasła z IX tomu Wielkiej Encyklopedii Powszechnej. Zbiór artykułów tu zawartych, łącznie z materiałami ilustracyjnymi,



składa się na swego rodzaju kompendium wiedzy o naszym kraju, jego historii i dniu dzisiejszym, z szerokim uwzględnieniem dorobku powojennego dwudziestolecia.

Znajdziemy w tej publikacji ujęte w syntetycznej formie wiadomości dotyczące wszystkich dziedzin naszej gospodarki narodowej.

„Polska” ukazała się w nakładzie 100 tysięcy egzemplarzy. Pożyteczną tę publikację należy przede wszystkim polecić nauczycielom oraz młodzieży szkół wyższych i średnich. Bogaty materiał faktograficzny, opracowany przez specjalistów, przejrzyste podany i wyposażony w szczegółowe dane, stanowić będzie dla nich cenną pomoc.

● ZESPOŁ JACQUES MAUCLAIRA W POLSCE

Nowy rok rozpoczął się w Warszawie pod znakiem występów gościnnych teatru francuskiego i ożywającej się współpracy kulturalnej polsko-francuskiej. W naszej stolicy bawił zespół Jacques Maclaيرا z Paryża, który zaprezentuje w Polsce trzy sztuki Eugénie Ionesco: „Król umiera”, „Lekcję”, „Krzyszka”.

Po występach w Warszawie zespół udał się do Gdańska i Wrocławia, gdzie wystąpi w ramach swego tournée po Polsce.

● LIST I. PADEREWSKIEGO NA AUKCJI W PARYŻU

Na paryskiej aukcji autografów i dokumentów znakomitości muzycznych znalazł się również list Ignacego Jana Paderewskiego. Paderewski w liście z Morges z 12 sierpnia 1937 roku dziękuje francuskiemu

kompozytorowi G. Samazeuilhowi za jego mowę w dniu 10 lipca: oczekiwał oficjalnego przemówienia, a znalazł „tak głębokie studium swej skromnej kariery... wypełnione szczegółami i pełne życzliwości”.

Licytowany był jeszcze inny polonik, a mianowicie karta pocztowa z fotografią i dedykacją z 1935 roku Wandy Landowskiej.

● WYNIKI VII KONKURSU DEBIUTU DRAMATURGICZNEGO

Jury VII konkursu debiutu dramatycznego, organizowanego przez Teatr Ateneum w Warszawie, przy współudziale redakcji „Trybuny Ludu”, „Życia Warszawy”, „Sztandaru Młodych” oraz „Teatru”, po rozpatrzeniu 117 nadesłanych sztuk, postanowiło nie przyznawać tym razem nagród. Dwa równorzędne wyróżnienia otrzymały sztuki: „Wilcze doły” — Zdzisława Morawskiego z Gorzowa Wielkopolskiego oraz „W naszym domu straszny” — Jolanty Dworzeckiej z Warszawy.

Termin nadsyłania sztuk na VIII konkurs debiutu dramatycznego upływa z dniem 30 września bieżącego roku.

● WYNIKI KONKURSU NA PIOSENKĘ WIEJSKĄ

Zakończył się ogłoszony przez Zarząd Główny ZMW konkurs na piosenkę związaną tematycznie z życiem młodzieży wiejskiej. Na konkurs nadesłano ponad 70 utworów reprezentujących wysoką poziom.

Pierwszą nagrodę przyznano piosence „Stara kuźnia”, z muzyką Z. Marta i słowami Zb. Kaszkura.

POZNAJEMY PRAGMATYKĘ

metody nauczania i wychowania;

● troszczyć się o zdrowie i bezpieczeństwo młodzieży powierzonej jego opiece;

● dbać o godność i przykładną postawę moralną wychowawcy młodego pokolenia;

● systematycznie podnosić swój poziom ideologiczny, naukowy i zawodowy;

● współpracować z rodzicami uczniów i środowiskiem społecznym.

2) Nauczyciel sprawujący kierowniczą funkcję obowiązany jest dbać o dobrą organizację pracy w powierzzonej mu szkole i udzielać współpracownikom, w szczególności nauczycielom początkującym, pomocy w wypełnianiu ich obowiązków.

Postanowienia zawarte w art. 3 ustawy z dnia 27 kwietnia 1956 roku są podstawowymi przepisami prawnymi regulującymi zakres obowiązków nauczycieli i wychowawców.

Zadania szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych w Polsce Ludowej oraz cel nauczania i wychowania w tych szkołach i placówkach określa ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

(Dziennik Ustaw nr 32, poz. 160).

Nauczyciel jest wychowawcą młodego pokolenia i dlatego ciąży na nim specyficzne obowiązki. Wychowawca

wanie młodego pokolenia w duchu poszanowania prawa i rzetelnego wykonywania obowiązków wymaga przykładnej postawy samego nauczyciela, który obowiązany jest świecić przykładem.

Zarówno ustawa o prawach i obowiązkach nauczycieli, jak i ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania nie precyzują szczegółowo sposobu realizowania tych zadań i obowiązków. Szczegółowy sposób realizacji zadań i obowiązków nauczyciela określa zarządzenia, instrukcje, okólniki i inne wytyczne organów administracji szkolnej. Zarządzenia te jako akty normatywne są wiążące dla nauczycieli i wychowawców, a nieprzestrzeganie ich stanowi naruszenie przez nauczycieli ich obowiązków, pociągając za sobą odpowiedzialność służbową.

Kierownik (dyrektor) szkoły jest nauczycielem i z tego tytułu ciąży na nim wszystkie obowiązki wymienione w art. 3 ust. 1. Dodatkowo obowiązki kierowników (dyrektorów) szkół, wynikające z ust. 2, art. 3 ustawy dotyczą spraw organizacyjnych i instruktażowych. Obowiązki te są liczne i zróżnicowane. Liczne są również przepisy prawne regulujące obowiązki kierowników szkół w zakresie spraw organizacyjno-gospodarczych szkoły oraz spraw dotyczących kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Kierownik

(dyrektor) szkoły powinien dobrze znać przepisy zawarte w statucie szkoły, regulaminie rady pedagogicznej, zarządzeniach i instrukcjach dotyczących hospitowania zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych nauczycieli. Z zakresu spraw organizacyjnych i administracyjno-gospodarczych każdy kierownik (dyrektor) powinien znać wytyczne zawarte w załączniku do pisma Ministerstwa Oświaty z dnia 6 czerwca 1960 roku nr GM-1-1956/59 w sprawie określenia zakresu obowiązków osób odpowiedzialnych za nadzór i kontrolę działalności majątkowo-gospodarczej podległych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

(Wytyczne te są zamieszczone w wydawnictwie „Śosunki służbowe pracowników szkolnictwa” — J. Buczkowski i J. Wójcik — wyd. PZWS, Warszawa 1963, str. 17—20).

Nauczyciel jest obowiązany znać przepisy instrukcji Ministerstwa Oświaty z dnia 7 kwietnia 1953 roku o zadaniach i obowiązkach wychowawcy klasowego.

(Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 5, poz. 35).

Każdy nauczyciel obowiązany jest do zachowania tajemnicy państwowej i służbowej. Obowiązki z tego zakresu zawarte są w dekreście z dnia 26 października 1949 roku (Dziennik Ustaw nr 55, poz. 437).

„GŁOS” WYJASNIA

NAUCZYCIEL I JEGO ZADANIA

Art. 3. 1) Zadaniem nauczyciela jest wychować dzieci i młodzież na ideowych, wykształconych i kulturalnych obywateli, patriotów Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, oddanych sprawie budownictwa socjalizmu i pokoju. Aby wykonać to zadanie, nauczyciel obowiązany jest:

● realizować programy nauczania i wychowania, stale dążyć do osiągania jak najlepszych wyników w pracy, udoskonalać