



CENTRALNY
ORGAN ZWIĄZKU
NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO

Głos Nauczycielski

Tygodnik społeczno - oświatowy

ROK LIII NR 40

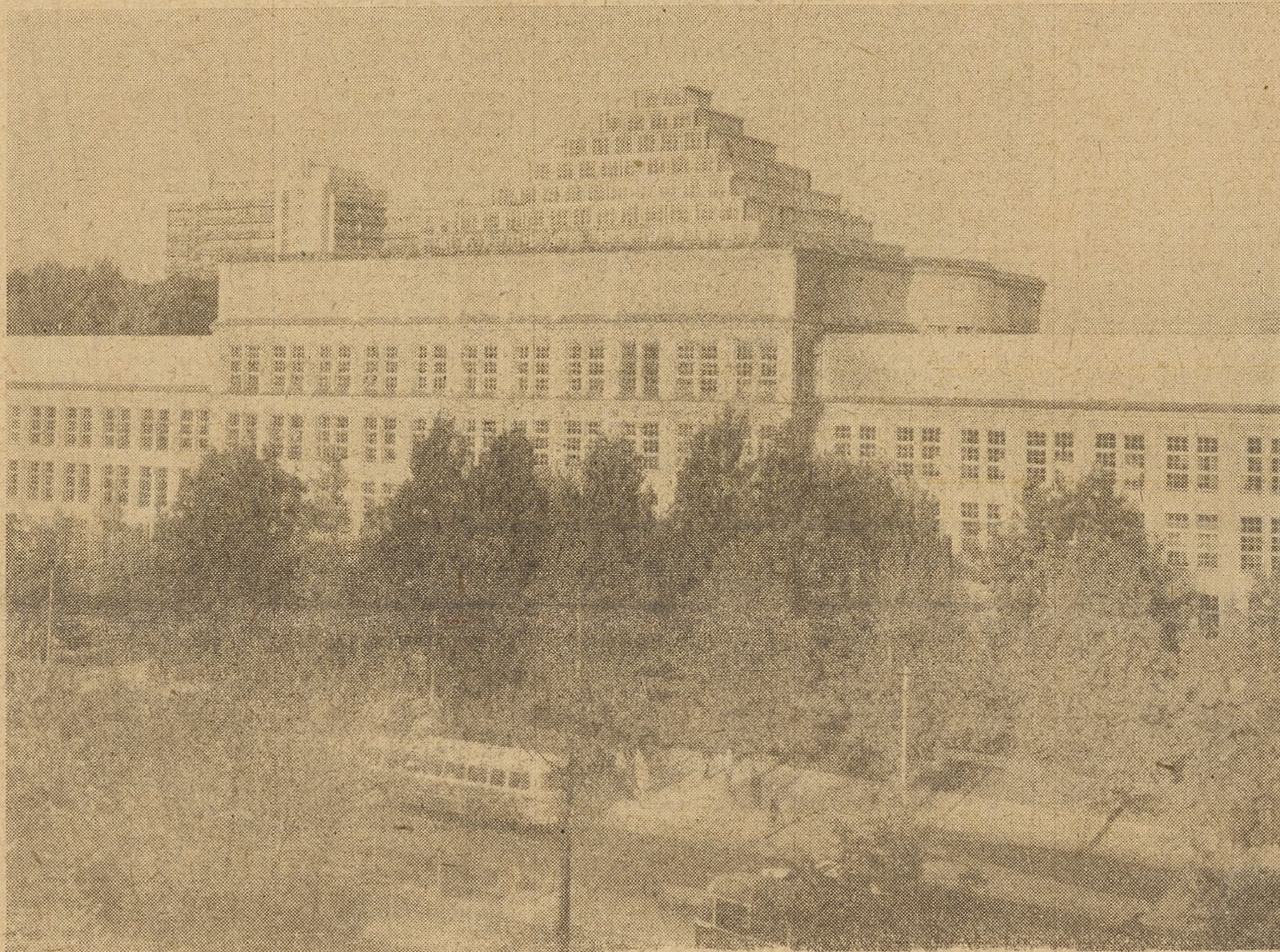
WARSZAWA, 4 PAŹDZIERNIKA 1970 R.

CENA 80 GR

Kiedy wynaleziono fotografię, 112 lat trzeba było czekać na jej wprowadzenie do produkcji i do powszechniejszego użytku; wynalazek telefonu „odleżał się” w pracowniach naukowych ponad pół wieku. Więcej szczęścia miała już telewizja, która od momentu odkrycia czekała tylko 12 lat na upowszechnienie, czy tranzystory wprowadzone do użytku po siedmiu latach od czasu ich wynalezienia. Tak było w wieku XIX i w początkach XX. Dziś nowe odkrycia naukowe niemal natychmiast wędrują z pracowni i laboratoriów do hal produkcyjnych, a coraz częściej zdarza się, że to właśnie przemysł czeka na nowe rozwiązania, nowe tworzywa, nowe prototypy.

Tych kilka danych, ukazujących coraz krótszą drogę między laboratorium a fabryką, jest namacalnym dowodem zjawiska, o którym na X Zjeździe ZNP mówił prof. D. Smoleński. „Nauka przestała być tylko instrumentem wiodącym do poznania prawdy — stała się składową częścią wytwórczości; zmieniła się więc w zasadniczy sposób jej rola”.

Ta zmiana roli nauki pociągnęła za sobą nie tylko gwałtowne zapotrzebowanie na efekty badań naukowych, ale też konieczność takiego ukierunkowywania tych badań, aby przynosiły one maksymalną korzyść gospodarce narodowej. A to wiąże się już ściśle ze świadomą ingerencją państwa we wzajemne stosunki nauki, techniki i produkcji, a zatem z tym, co prof. Kaczmarek określił mianem polityki naukowej. Polityki, która z jednej strony wyznacza kierunki działania, z drugiej jednak uzależniona jest od świadomego współdziałania wszystkich tych, którzy biorą udział w jej realizacji, a więc od organizatorów nauki, pracowników naukowo-badawczych oraz instytucji i organizacji zrzeszających ludzi nauki, działających na terenie uczelni i instytutów. W tym też organizacji mającej szczególną rolę do spełnienia — Związkowi Nauczycielstwa Polskiego, którego ogniwa — rady zakładowe — obok władz uczelni czy in-



Widok na Szkołę Główną Planowania i Statystyki

Foto: Cz. Górski

NAUKA W SŁUŻBIE GOSPODARKI

KRYSTYNA ROGALSKA

stytutu oraz obok komitetu partii, są rzeczywistymi współgospodarzami placówki naukowej, współodpowiedzialnymi za realizację zadań badawczych, dydaktycznych i wychowawczych.

Tej nowej — wynikającej z ustawy o szkolnictwie wyższym — roli ZNP w placówce naukowej, a ściślej nowej działalności rady zakładowej wynikającej z nowej struktury uczelni poświęcone było ostatnie rozszerzone plenum Sekcji Nauki, stanowiące zresztą część składową.

I ZWIĄZKOWEGO SYMPOZJUM

poświęconego podstawowym problemom nauki i oświaty, które w dniach 15—22 września odbyło się w Jachrance.

Właśnie na tle obrad sympozjum, w czasie których szeroko omówione zostały najważniejsze kierunki naszej polityki gospodarczej i naukowej uwypukliła się nie tylko poważna rola Związku w realizacji nowych zadań, ale również zarysowały się obszary działalności rad zakładowych i problemy, które stoją do rozwiązania przed organizacją związkową. Chodzi bowiem o to, aby rada zakładowa stała się istotnie jednym ze społecznych czynników ważących w procesie przebudowy naszego życia naukowego, przebudowy szkoły wyższej, zwłaszcza jeśli chodzi o kształtowanie społecznej i zawodowej przydatności absolwentów, a także o pełne wykorzystanie poważnego potencjału, jaki stanowią pracownicy naukowo-badawczy, zatrudnieni w

wyższych uczelniach i instytutach naukowych.

NIE WYKORZYSTANE SZANSE

A jest to potencjał ogromny. Warto pamiętać, że co piąty obywatel z wyższym wykształceniem jest zaangażowany w prace naukowe. Co więcej, jak wynika z przeprowadzonych niedawno — w związku z paryską konferencją ministrów do spraw nauki — międzynarodowych badań, wśród 21 krajów Europy, Polska zajmuje jedno z pierwszych miejsc pod względem liczby pracowników zatrudnionych w badaniach naukowych i wdrożeniowych i również jedną z pierwszych pozycji pod względem liczby placówek naukowych; choć to ostatnie trudno ocenić jednoznacznie pozytywnie.

Trzeba sobie jednak powiedzieć jasno, że w stosunku do tak znacznego zaangażowania kadrowego (około 90 tys. osób z wyższym wykształceniem zatrudnionych w pracach naukowych) mamy zdecydowanie niewystarczające wyniki. Przykładem może tu być fakt, że liczba twórczych prac naukowych jest u nas orientacyjnie (biorąc pod uwagę trudną wymierność tych danych) 6-krotnie niższa niż w NRD i 2-krotnie niższa niż w ZSRR.

Niewątpliwie nasuwa się pytanie, dlaczego tak się dzieje? O przyczynach, zarówno obiektywnych jak i subiektywnych, mówili szeroko w toku dyskusji tow. Andrzej Werblan i prof. Jan Kaczmarek. Na pewno jedną z nich jest owa wielka liczba placówek naukowych świadcząca o ogrom-

(Dokończenie na str. 8)

W sympozjum udział wzięli: kierownik Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Andrzej Werblan, przewodniczący Komitetu Nauki i Techniki — prof. dr Jan Kaczmarek, zastępca przewodniczącego Komisji Planowania przy Radzie Ministrów — Janusz Anuszewski, podsekretarz stanu w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych — gen. brygady dr Tadeusz Pietrzak, dyrektor departamentu w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — dr Romuald Chwieduk, sekretarz CRZZ — Wiesław Adamski, prezes ZG ZNP — dr Marian Walczak. Przewodniczył obradom — prof. dr Janusz Chechliński.

Nauczyciele o konferencjach rejonowych

W różnorodnej działalności pedagogicznej Związku szczególne miejsce zajmują konferencje rejonowe. Jedną z niewątpliwych zalet tej formy samokształcenia jest jej masowość. Praktycznie w szkoleniu organizowanym przez ogólniwa terenowe może wziąć udział każdy bez wyjątku nauczyciel. Tajemnica powodzenia konferencji tkwi także w tym, że niezwykle silnie działa tutaj tradycja. Żadna inna forma spotkań nauczycielskich nie zawiera też w sobie tak wielu elementów neutralności i swobody. Jest tu miejsce nie tylko na rzetelną informację, na dyskusję o wychowaniu, o klimacie spotkań decyduje przede wszystkim bogate życie towarzyskie, dzięki czemu kontakty uczestników konferencji mają charakter nieformalny.

Rzecz jasna, nie wszystkie konferencje rejonowe bywają udane, nie zawsze to, co proponują organizatorzy, jest dobrze odbierane przez uczestników. Każda więc próba sondażu opinii publicznej jest szczególnie cenna, zawiera bowiem

proponuje doskonalenia dotychczasowych metod pracy. A o to przecież chodzi.

Jedną z takich prób podjął ostatnio Zarząd Okręgu ZNP w Katowicach; posłużono się ankietą, którą rozesełano do 200 nauczycieli i wychowawców. Uzupełnieniem jej były opinie i uwagi oddziałów powiatowych na temat pracy konferencji rejonowych. Sporób ciekawego materiału dostarczyła zwłaszcza ta część ankiety, w której nauczyciele mieli możliwość zgłosić własne uwagi i propozycje, zarówno co do treści jak i form prowadzenia konferencji.

Interesujące, że wszyscy bez wyjątku nauczyciele, objęci ankietą, uważają konferencje rejonowe za jak najbardziej potrzebne. Połowa ankietowanych określiła je jako wielce pożyteczne, 25 proc. respondentów — jako konieczne. Tylko 7,8 proc. odpowiada, że nie uważa konferencji za mało przydatne. Przy tych negatywnych opiniach zawsze jednak zgłaszano propozycje zmian.

Co się w konferencji podoba? Najwięcej pochlebnych opinii dotyczy poruszanej na spotkaniach problematyki, na drugim miejscu znajduje się organizacja konferencji. Nauczyciele twierdzą, że konferencje rzeczywiście przyczyniają się do wymiany doświadczeń, pogłębiają wiedzę, zapoznają z osiągnięciami teorii peda-

gogicznej, wprowadzają i wyjaśniają problematykę polityczną, która — w ich ocenie — może mieć ogromny wpływ na pracę wychowawczą. Konferencje mobilizują do samokształcenia i czytelnictwa, pobudzają do twórczej pracy w szkole. A nade wszystko zbliżają nauczycieli do siebie, są jedyną bodajną okazją do tworzenia więzi koleżeńskich i zawodowej wśród nauczycieli.

Głosy krytyczne w ankiecie dotyczą przede wszystkim metod i form pracy zespołowej, demonstrowanych na konferencjach. Wielu pisze o małej atrakcyjności form, o tradycyjnych metodach przekazywania wiedzy. Wielu deprecjuje obserwowaną tu i ówdzie bierność uczestników, wynikającą również z małej atrakcyjności metod. Referat i dyskusja — stosowane jeszcze dość często — nie dają satysfakcji, nużą. Co zatem proponuje się?

Za najbardziej skuteczne metody prowadzenia konferencji rejonowych nauczyciele uważają prelekcję opartą na nowoczesnych środkach technicznych, takich jak film, sztuka teatralna itp. 22 proc. badanych odpowiada, że za organizowaniem spotkań z działaczami politycznymi, gospodarczymi, z twórcami nauki i sztuki. Proponuje się ilustrowanie konferencji wycieczkami do zakładów pracy.

Jeśli chodzi o problematykę konferencji — sugerowany jest bogaty zestaw zagadnień. Większość opowiada się za tematami z dziedziny wychowania; 21 proc. wybrało problematykę ogólnopedagogiczną, 20 proc. — ideowo-polityczną. Nauczyciele interesują takie tematy, jak dla przykładu: „Polska i jej miejsce w obozie państw socjalistycznych i w świecie”, „Socjalizm a jednostka”, „Dziecko i młodzież w społeczeństwie współczesnym”. „Ideal wychowawczy współczesnej szkoły”, wreszcie — „Teoria a praktyka pedagogiczna” czy „Osobowość współczesnego nauczyciela”.

Tematy to nienowocześnie, niejednokrotnie pojawiały się już w programie konferencji rejonowych. Trudność tkwi może w czym innym: jak owe tematy są „sprzedane” na konferencji. Wiadomo np., że problemy poruszane na konferencjach rejonowych nie są wcale łatwe, wymagają solidnego przygotowania, a czasem wręcz długoletnich studiów. Podstawowa trudność polega najczęściej na zdobyciu referenta, który mógłby zainteresować słuchaczy, sprokować dyskusję.

Wniosek stąd, iż trzeba w dalszym ciągu doskonaląc metody prowadzenia konferencji; najlepsza wydaje się być stosowana od kilkunastu lat metoda seminaryjna. Ale wówczas konferen-

cję rejonową poprzedzać musi akcja przygotowawcza. Nauczyciele narzekają na niedostatek rzeczowej informacji na temat będącej przedmiotem konferencji. Uczestnicy ankiety formułują to tak: potrzebne są rzeczowe materiały, kopie oryginałów, porównawcze zestawienia statystyczne i wreszcie bibliografia.

Jeśli chodzi o tzw. część towarzyską konferencji — szczególnym „wzięciem” cieszą się spotkania wyjazdowe i kontakty z nauczycielami innych regionów. W swych zainteresowaniach społecznych i zawodowych nauczyciele nie chcą zasklepić się w wąskim kręgu spraw swojej szkoły, wsi, miasteczka. Kontakty z kolegami z sąsiednich powiatów i województw są okazją nie tylko do wymiany doświadczeń sensu stricte zawodowego; niebagatelne znaczenie ma tu poznanie środowiska, sąsiedniego regionu, stosunków społecznych itp.

Już choćby z tego skromnego sondażu wynika, iż nauczyciele cenią sobie konferencje rejonowe i mają dla tej formy spotkań duży sentyment. Co więcej — pragną doskonaląc stosowane na konferencjach metody i formy pracy, widzą możliwość zmian na lepsze. I to chyba jest najbardziej optymistyczne.

BRAK MI ODWAGI..

Z wielkim zainteresowaniem przeczytałam fragmenty pamiętnika „Cena dyplomu”. Losy słuchaczy są mi znane, gdyż ukończyłam SN, studiując zaocznie. Pragnę zwrócić uwagę na trudne warunki materialne wiejskich nauczycieli, dla których podjęcie studiów jest wielkim wyrzeczeniem. Powodzenie w studiach zależy w znacznej mierze od warunków rodzinnych, mieszkaniowych i stanu zdrowia.

Mieszkałam w wiejskiej szkole, właściwie trudno nazwać korytarzyk o wymiarach 2 na 3,5 m. mieszkaniem, ale takie meble, jak żelazne 1-osobowe łóżeczko, stół, 2 krzesła i skrzynia zbita z desek w zastępstwie szafy, jakoś stanęły. Na szczęście mąż i ja jesteśmy niewielkiego wzrostu i szczupli, więc się pomieściliśmy. Finansowo staliśmy bardzo źle, ja otrzymałam około 900 zł, mąż około 1200. Musiałam kupić zegarek, to był na tamte czasy wielki wydatek: 1500 zł. Ponieważ uczyłam w fartuszu szkolnym, a pani instruktor nie odróżniła mnie od uczennicy i zwróciła się ze słowami: „dziewczynko, poproś pana kierownika”, postanowiłam zmienić garderobę, co wiązało się z kosztami.

W tych warunkach — postanowiłam jednak rozpocząć studia na SN. Na uczelni spotkałam się z niezwykle serdecznym przyjęciem, przez cały okres studiów otaczano nas opieką. Nie zdarzało się, abyśmy nie mieli gdzie nocować. Egzaminu odbywały się w przewidzianych terminach, w indeksie pojawiały się dobre oceny.

Zanim jednak doszło do dyplomu, rodzinka moja zaczęła się powiększać. Urodził się syn. Ja studiowałam, mąż dojeżdżał do pracy. Postanowiliśmy „podrzucić” dziecko siostrze. Lżej było bez dziecka, ale cierpieć bardzo. Wiem, co znaczy wychowanie poza domem, zdawałam więc sobie sprawę z tego, że narażam dziecko na nieprzyjemne przeżycia, na tęsknotę. Nie było jednak innej rady. Dziecko musiało zostać w obcym domu. To była cena moich studiów. Potem to samo powtórzyło się z córką. Mąż postanowił to przerwać i zabrał się do budowy domu jednorodzinnego w powiatowym miasteczku. Trwało to długo i było ciężko. Ale zwyciężyliśmy wszystko. Rodzina jest wreszcie w komplecie. Ja mam ukończone SN. Obok naszego domu zbudowano piękną szkołę, w której uczę się klasy. III jest mój syn, ja jestem tu nauczycielką języka rosyjskiego, córka uczęszcza do przedszkola.

Dopiero w tym roku, w wieku 35 lat, mąż zasiadł do nauki, bo najpierw musiał stworzyć odpowiednie warunki dla nas, abyśmy mogli być razem. Jest nam coraz lepiej. Ale zdawało się, że bochenek chleba kosztował nas 16 zł, bo trzeba go było przywieźć z miasteczka, a kiedy zawiał szosem, to nawet jechać po ten chleb 10 i więcej kilometrów.

Cena mego dyplomu, choć to był tylko dyplom SN, nie była niska. W tej chwili przebywam na rocznym urlopie dla poratowania zdrowia, bo trudne warunki materialne i nie przespane noce zrobiły swoje. Chciałabym jeszcze studiować, odczuwam głód wiedzy, ale brak mi czasem odwagi. Naprawdę mam już dość wyrzeczeń.

W Ogniwach terenowych

● Zarząd Okręgu ZNP w Krakowie, wspólnie z dyrekcją PUPIK „Ruch” zorganizował w czasie wakacji dwutygodniowy kurs dla nauczycieli wiejskich współpracujących z klubami „Ruch”. Kurs odbył się w Poznaniu. Program zajęć obejmował cykl wykładów, które dostarczyły niezbędnych wiadomości potrzebnych działaczom klubowym. Uczestnicy zwiedzili też szereg klu-

bów w okolicach Leszna. W czasie trwania kursu zorganizowano dla nauczycieli kilka interesujących wycieczek między innymi do kopalni odkrywkowej w Koninie i Muzeum Narodowego w Poznaniu. Dużym powodzeniem cieszyły się wieczorki dyskusyjne, na tematy wystawianych aktualnie spektakli teatralnych i nowoczesnych kierunków w sztuce. Uczestnicy kursu uważają swój pobyt w Poznaniu za wyjątkowo udany.

● W dniach 5-6 września bieżącego roku Wojewódzki Sztab Wojaskowy wspólnie z Zarządem Okręgu ZNP Nauczycielstwa Polskiego w Rzeszowie zorganizował wyjazdową naradę aktywów związkowego w powiecie Lesko. Uczestnikami byli se-

kretarze oddziałów powiatowych ZNP. Wysłuchano szeregu referatów na temat obronności kraju. Z programem współpracy ogniw ZNP i ludowego Wojska Polskiego zapoznał uczestników narady przedstawiciel zarządu okręgu. Wieczorem przy ognisku odbyło się spotkanie z władzami politycznymi i administracyjnymi powiatu leskiego. Drugi dzień poświęcony został dyskusji na temat aktualnej i dalszej współpracy Wojska Polskiego i naszego Związku. Na zakończenie obrad odbyła się wycieczka do Soliny, gdzie zwiedzono zaporę i zalew.

● Ostatnim akordem tegorocznych wakacji aktywu związkowego powiatu kolskiego była wycieczka do Trój-

miasta zorganizowana przez Zarząd Powiatowy ZNP w Kole. W wycieczce tej, która odbyła się w dniach od 20 do 23 sierpnia bieżącego roku, uczestniczyło 50 nauczycieli. Zwiedzili oni Gdańsk, Gdynię i Sopot, Stocznnię Gdańską, Operę Leśną, zamek krzyżacki w Malborku i Westerplatte. Wielu nauczycieli po raz pierwszy widziało morze.

● Kilkudniową wycieczkę w Bieszczady dla nauczycieli zorganizował Zarząd Oddziału Powiatowego ZNP w Płońsku. Uczestnicy zwiedzili Majdanek, gdzie złożyli kwiaty pod pomnikiem ofiar faszyzmu, a następnie Ustrzky Górne i Dolne, wieś Jablonkę i Baligród, Łańcut i zaporę solińską. Dodatkową atrakcją był przejazd

autokarem po obwodnicy bieszczadzkiej.

● Prezydium Zarządu Oddziału Powiatowego ZNP w Wadowicach opracowało i zatwierdziło program współdziałania wszystkich ogniw ZNP na terenie miasta i powiatu przy dalszym podnoszeniu poziomu ideowo-politycznego nauczycieli w roku szkolnym 1970/71. W programie przewidziano między innymi zorganizowanie Nauczycielskiego Koła ZMS przy Klubie Nauczycielskim oraz stałego punktu lektorskiego KW PZPR. W trosce o właściwą adaptację młodych nauczycieli Zarząd Oddziału zamierza w okresie jesienno-zimowym zorganizować dla nich kurs na temat podstaw prawnych działalności szkoły i nauczycieli.

Głos wyjaśnia

Sprawa przesuwania urlopu wypoczynkowego nie wykorzystanego przez nauczyciela z powodu choroby

Sprawa przesuwania urlopu wypoczynkowego nie wykorzystanego przez nauczyciela z powodu choroby była regulowana postanowieniami § 6 ust. 3 i 4 instrukcji ministra oświaty i szkolnictwa wyższego z dnia 27 czerwca 1968 roku (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego nr B-9, poz. 76). W myśl ustaleń cytowanej wyżej instrukcji, choroba nauczyciela trwająca dłużej niż trzy dni, uniemożliwiająca mu wykorzystanie co najmniej 30 dni urlopu w okresie ferii stanowiła podstawę do

presunięcia urlopu wypoczynkowego na inny okres w wymiarze uzupełniającym do 30 dni.

Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego poinformowało, że stan prawny uległ zmianie po wejściu w życie ustawy z dnia 29 kwietnia 1969 roku o pracowniczych urlopach wypoczynkowych (Dziennik Ustaw nr 12, poz. 85), której zasady mają powszechne zastosowanie do wszystkich grup pracowniczych, w tym także do pracowników pedagogicznych szkół i innych placówek oświatowo- i opiekuńczo-wychowawczych objętych ustawą z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dziennik Ustaw nr 32, poz. 160).

Ustawa urlopową z dnia 29 kwietnia 1969 roku utrzymała w mocy przepis art. 15 ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli. Artykuł ten nie reguluje jednak sprawy przesuwania urlopu wypoczynkowego nie wykorzystanego przez nauczyciela z powodu choroby ani zasad postępowania w tych przypadkach. W związku z tym należy przy-

jąć, że sprawę przesuwania nie wykorzystanego urlopu przez nauczyciela należy regulować postanowieniami ustawy o pracowniczych urlopach wypoczynkowych oraz przepisami na jej podstawie wydanymi, a mianowicie:

a) art. 16, ust. 1 ustawy o pracowniczych urlopach wypoczynkowych, w myśl którego część urlopu nie wykorzystana z powodu choroby lub z powodu odosobnienia w związku z chorobą zakaźną — ulega odpowiedniemu przesunięciu, jeżeli niezdolność do pracy lub odosobnienie trwało co najmniej trzy dni w czasie urlopu;

b) § 7-10 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 8 maja 1969 roku w sprawie wykonania niektórych przepisów ustawy o pracowniczych urlopach wypoczynkowych (Dziennik Ustaw nr 14, poz. 100), które stanowią między innymi, że prawo do przesunięcia części nie wykorzystanego urlopu wypoczynkowego z powodu choroby przysługuje, jeśli pracownik przesłał zaległości w terminach e-

kreślonych w przepisach o doręczaniu takich zaświadczeń zaświadczanie o czasowej niezdolności do pracy wywołanej chorobą. Zasady usprawiedliwiania nieobecności w pracy podaliśmy w rubryce „Głos wyjaśnia” w 38 numerze „Głosu Nauczycielskiego”, z dnia 20 września 1970 roku.

Z przytoczonych wyżej przepisów wynika, że w poruszanej kwestii stan prawny uległ zasadniczej zmianie i w związku z tym przepisy § 6 instrukcji Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 czerwca 1968 roku należy uznać za nieaktualne, ponieważ przepisy nowej ustawy urlopowej nie zawierają ograniczeń co do rozmiarów części nie wykorzystanego urlopu, jaka może być przesunięta na późniejszy okres.

Przykład: nauczyciel korzystający z urlopu wypoczynkowego w okresie ferii letnich (lipiec i sierpień) chorował w czasie od 1 do 31 lipca. Według ustaleń instrukcji ministra oświaty i szkolnictwa wyższego, nie miał prawa do przesunięcia części nie wykorzystanego urlopu, ponieważ w sierp-

niu wykorzystał 31 dni urlopu. Obecnie nauczyciel ten ma prawo do wykorzystania 31 dni urlopu w okresie zajęć szkolnych, jeśli dopełni warunków przesłania zaświadczenia lekarskiego w przepisany terminie (w ciągu dwu dni).

Sprawa wynagrodzenia woźnych szkolnych oraz innych pracowników gospodarczo-obslugowych w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych

Aktualne tabele uposażenia zasadniczego wyżej wymienionych pracowników znajdują się w rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 28 października 1965 roku (Dziennik Ustaw nr 44, poz. 275) oraz w zarządzeniu nr 44/67 ministra oświaty i szkolnictwa wyższego z dnia 22 marca 1967 roku nr KZ-3/1018/18/67, a obowiązujące od dnia 1 stycznia 1968 roku (nie publikowane w Dzienniku Urzędowym).

Woźni szkolni, sprzątaczk, dozorczy, personel kuchenny, robotnicy i rzemieślnicy gospodarczy, palacze centralnego ogrzewania i inni o wieloletnim stażu pracy, zatrudnieni w

szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych, powinni być szeregowani do odpowiednio wyższych stawek uposażenia zasadniczego, w zależności od wysługi lat, w granicach obowiązujących stawek. Wynagrodzenie wymienionych wyżej pracowników według najniższych stawek, przewidzianych dla pracowników rozpoczynających pracę, nie może być uważane za prawidłowe. Przy realizacji awansów tych pracowników należy dążyć do tego, aby ci z nich, którzy posiadają ponad 20 lat pracy, pobierali wynagrodzenie według najwyższej grupy uposażenia.

Informacja oparta jest na treści pisma Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 31 lipca 1969 roku nr KZ 1-1005-4/68, które zostało przekazane kuratorom okręgów szkolnych w celu wzmocnienia kontroli działalności podległych jednostek w zakresie prawidłowego realizowania wszelkich norm prawnych dotyczących praw i obowiązków tej grupy pracowników.

Nauka, dydaktyka i wychowanie to trzy podstawowe zadania socjalistycznej szkoły wyższej. Problematyka związana z wychowaniem w uczelni była i jest szeroko podejmowana w naszej prasie. Zapadły też konkretne decyzje, przywracające na przykład walory wychowawcze pracy fizycznej w ramach tzw. studenckich praktyk robotniczych.

Nauka ma w uczelniach tradycyjnie ugruntowaną pozycję, wzmocnioną ostatnio między innymi decyzjami IV Plenum. Wydawać by się mogło, iż dydaktyka cieszy się przynajmniej równym prestiżem, skoro zważyć, iż od jakości kształcenia w uczelniach zależy w dużej mierze tempo przemian w naszym kraju. Czy tak jest naprawdę? Popatrzmy na to rozległe zagadnienie przez pryzmat postępu w metodach i środkach kształcenia. U progu nowego roku akademickiego analiza ta wydaje się być uzasadniona.

NAUKOWA ORGANIZACJA PROCESU DYDAKTYCZNEGO

Trzeba stwierdzić, że w wielu krajach dokonano w tej dziedzinie szkolnictwa fenomenalnego postępu. Tak zwane środki audiowizualne, przez wiele lat stanowiące symbol postępu w kształceniu, stały się obecnie tylko częścią większego zespołu spraw, które w Związku Radzieckim obejmuje się mianem organizacji procesu dydaktycznego, a na Zachodzie (szczególnie w USA i Anglii, a za ich przykładem i we Francji) — technologii kształcenia (educational technology). Co kryje się pod tymi terminami — niezupełnie zresztą pokrywającymi się treściowo — które powoli zaczynają przenikać i do naszej literatury pedagogicznej?

W największym skrócie można stwierdzić, iż są obecnie dwie drogi wyjścia szkolnictwa z impasu, który jest wynikiem eksplozji informacji i postępu technicznego, a co za tym idzie, dewaluacji tradycyjnej wiedzy opartej na pamięci. Jedną z tych dróg to ciągle wydłużanie okresu kształcenia. Druga — i ją się powszechnie przyjmuje — to szukanie rezerw w samej organizacji procesu kształcenia.

W tradycyjnej szkole proces dydaktyczny poddany był minimalnym rygorom organizacyjnym. Sprowadzał się do w miarę rytmicznego realizowania programu nauczania wraz z obowiązującymi zaliczeniami, egzaminami itd. Nawet tak istotne dla całości kształcenia programy nauczania były oparte na przybliżonych szacunkach, jeśli chodzi o ilość aplikowanej wiedzy. Także zawartość treściowa tych programów była formowana bez głębszej analizy aktualnego stanu wiedzy w danej dyscyplinie i niezbędności niektórych elementów tej wiedzy w programie kształcenia. Jeśli do tego dodamy de facto nie istniejącą głębszą korelację treści poszczególnych dyscyplin, to otrzymamy jeszcze niepełny, ale wystarczający pesymistyczny obraz tradycyjnej organizacji procesu kształcenia.

Teoria naukowej organizacji procesu dydaktycznego próbuje rozwiązać wszystkie te uchybienia. Przywiązuje się w niej szczególną wagę do konstrukcji planów i programów nauczania. Prace te wiąże się ściśle z teoretycznymi i empirycznymi wyliczonymi bilansem czasu studentów. Robi się to z intencją uniknięcia fikcji, tzn. takiego obciążenia studenta różnymi obowiązkami, które a priori są niewykonalne. Te wszystkie korelacje są następnie uzupełniane doбором najbardziej skutecznych metod i środków dydaktycznych, które należy zastosować do realizacji określonych jednostek programu nauczania.

Określając potrzebne do realizacji danego cyklu kształcenia podręczniki, przezrocza, filmy dydaktyczne, telewizję, maszyny dydaktyczne (uczące, trenery, kontrolujące), druki specjalne, testy itd. — przeprowadza się równoległą analizę dydaktycznej skuteczności użycia tych środków i związanych z nimi metod, ale też analizę ekonomiczną.

Tak przeprowadzona kompleksowa analiza procesu kształcenia ma na celu jego optymalizację i to optymalizację wielostronną (dydaktyczną, organizacyjną, ekonomiczną).

Pierwsze próby przeprowadzone w Związku Radzieckim dały pomyślne rezultaty. Zrealizowano według tych zasad np. jeden cykl kształcenia na studiach dla pracujących w Kijowskim Instytucie Inżynierjno-Budowlanym. Użytkowano o około 30—40 proc. lepszą sprawność studiów, co jest wy-

starczającą rekomendacją trafności takiego postępowania. Potwierdził to niedawno wiceminister szkolnictwa wyższego i średniego specjalnego — prof. N. Krasnow w wywiadzie dla „Izwestii” (przedrukowanym w skrócie w „Trybunie Ludu” z 25 lipca 1970 roku), mówiąc: „Nie można osiągnąć wysokiego poziomu studiów, jeżeli lekceważy się naukową organizację procesu nauczania”.

Podobną drogą idą teoretycy i praktycy Zachodu, formując zasady technologii dydaktycznej. I w tym przypadku na pierwszy plan wysuwa się zagadnienie optymalizacji kształcenia, a więc osiągania zamierzonych efektów w najkrótszym czasie i najmniejszym możliwym nakładem wysiłku ze strony ucznia i nauczyciela.

W obu przypadkach i w ZSRR, i na Zachodzie dostrzega się zgodnie fakt (mimo odmiennej nomenklatury), iż postępowanie dydaktyczne w nowoczesnym ujęciu ma wiele znamion procesu technologicznego. Oznacza to w praktyce, iż dąży się do możliwie precyzyjnego planowania całości przebiegu procesu kształcenia, programowania poszczególnych cykli i dyscyplin, a także jednostek dydaktycznych (wykładów, ćwiczeń, kontroli wiadomości itd.). Przy takim podejściu do

własny szkolny telewizor, obsługujący całą szkołę lub poszczególne audytoria i laboratoria uczelniane.

Ten ostatni typ telewizji jest dosyć powszechnie spotykany w krajach, gdzie technika w ogóle wkroczyła do nauczania. W tym zakresie dokonuje się też wielu eksperymentów w krajach socjalistycznych (przede wszystkim w ZSRR, w Czechosłowacji, na Węgrzech i w Polsce). Entuzjaści zastosowania telewizji w obwodzie zamkniętym (zwanej też telewizją przewodową) wrożą wielką przyszłość temu nowoczesnemu środkowi dydaktycznemu.

W ogóle dla edukacji wynalezienie TV ma takie znaczenie, jak swego czasu miał wynalazek druku. I chociaż dzisiaj ten pogląd wyda się wielu czytelnikom, a także nauczycielom mało uzasadniony, to można mu zarzucić chyba tylko przedwczesność. Czas pracuje na rzecz telewizji dydaktycznej. Co ważniejsze: nie jest to tylko nowy środek w arsenale dotychczasowych wyników materiału dydaktyki i techniki, ale jest to środek, który tworzy odrębne, specyficzne formy dydaktyczne.

Można więc mówić o dydaktyce telewizyjnej jako kwintesencji

NOWOCZESNOŚĆ W METODACH KSZTAŁCENIA

FRANCISZEK JANUSZKIEWICZ

procesu kształcenia wysuwają się na czoło — poza nowoczesną organizacją tego procesu — nowe metody kształcenia i nowe środki. W tej dziedzinie postęp na świecie jest bardzo duży. Przede wszystkim dominują tutaj wspomniane już środki audiowizualne. Niektórzy teoretycy dydaktyki (także i w Polsce) piszą wręcz o dydaktyce audiowizualnej, opartej na obrazie i dźwięku.

INWAZJA TECHNIKI W NAUCZANIU

Takie stanowisko ma wielokrotnie uzasadnienie. Przypomnijmy dla przykładu, że około 80 proc. naszych wiadomości zostało przyswojonych za pośrednictwem wzroku, a więc „atakowanie” w procesie kształcenia właśnie tego zmysłu jest słuszne. Ponadto stwierdza się, że współczesna cywilizacja po erze słowa drukowanego wyraźnie grawituje w kierunku dominacji obrazu i dźwięku (masowe środki przekazu), które stają się co najmniej równoprawnym partnerem słowa pisanego.

Są to zjawiska, wobec których szkoła nie może pozostać obojętna. Stąd też można mówić o istniejącej inwazji techniki nauczania. Tradycyjne przezrocza i filmy dydaktyczne zostały wzbogacone o specjalną aparaturę projekcyjną (zautomatyzowane projektory filmowe i diaprojektory, projekcja przy świetle dziennym, a także o nowe rozwiązania merytoryczne (np. film Super 8 masowo produkowany na Zachodzie, a także podejmowany już w Czechosłowacji, na Węgrzech i w NRD*)

Powszechnie stosuje się w nauczaniu telewizję i to w trzech wariantach. TV krajowa (dla całego szkolnictwa), TV oparta na nadajnikach małej mocy, przeznaczona wyłącznie do celów edukacyjnych (szczególnie rozpowszechniona w USA, ale też w Anglii i Francji) oraz telewizja w obwodzie zamkniętym, a więc

dotychczasowych osiągnięć w dziedzinie audiowizji, ale też jako o nowej metodzie kształcenia, zważywszy na wyjątkowe możliwości, jakie daje zastosowanie kamery telewizyjnej i całego zespołu telewizyjnych technik (np. transmisja z kilku miejsc równocześnie, animacja, telerecording i magnetowid).

Poza telewizją należy wyróżnić też ogromne osiągnięcia w dziedzinie maszyn dydaktycznych. Trudno dzisiaj nawet określić, ile typów tych maszyn funkcjonuje na świecie. Najogólniej dzieli się je na maszyny uczące, kontrolujące (egzaminujące) i repetytoryjne (trenery). Są to przy tym bądź maszyny nader proste (co oczywiście nie deprecjonuje ich wartości dydaktycznej, a często wręcz je preferuje, chociażby ze względu na koszt lub prostotę obsługi i zastosowania), bądź też maszyny „giganty”, wykonujące nawet skomplikowane funkcje nauczyciela i zdolne do „dyskusji” z uczniem (np. amerykańska maszyna typu „Tutor” czy „Mark” albo czechosłowacka „Unitutor”). Maszyny te powstały na bazie teoretycznego dorobku nauczania programowanego, które uzyskało na świecie niebywały rozgłos.

Metoda ta i w Polsce, acz w ograniczonym zakresie, znalazła swoje zastosowanie w kształceniu. Jak się wydaje, nauczanie programowane zostało trwale wpisane do rejestru metod stosowanych w szkolnictwie zawodowym, w kształceniu pracujących, a także w szkolnictwie wojskowym. Wniosło ono niezaprzeczalne wartości do teorii kontroli wiadomości i egzaminowania, a maszyny dydaktyczne najczęściej są po prostu automatycznymi egzaminatorami.

MASZYNA CZY NAUCZYCIEL?

Wprowadzeniu do szkolnictwa maszyn dydaktycznych towarzyszyła wielka wrzawa, podnoszona



w dopuszczalnym rozmiarach tego artykułu skrócie — stan tych prac w Polsce. Odwoływaliśmy się zresztą do niektórych naszych osiągnięć i zainteresowań już w trakcie dokonywania ogólnej charakterystyki tego procesu.

A U NAS, W POLSCE?

Należy z całą mocą podkreślić, że wszystkie te tendencje, eksperymenty i osiągnięcia są w Polsce obserwowane z należytą uwagą i wnikliwością. Ogólnie można powiedzieć, że batalia o unowocześnienie dydaktyki szkoły wyższej (związana z dążeniami do modernizacji kształcenia na wszystkich szczeblach szkolnictwa) trwa u nas od ponad 10 lat. Proces ten został zapoczątkowany dyskusjami wokół znaczenia filmu w kształceniu akademickim i w badaniach naukowych. Te pionierską pracę inspirowało i inspirowało nadal Polskie Stowarzyszenie Filmu Naukowego.

O skuteczności tej pracy niech świadczy odbyty w końcu września bieżącego roku w Łodzi I Ogólnopolski Festiwal Filmów Dydaktycznych połączony z sympozjum naukowym. Będzie to od tej pory stała impreza łódzka, powtarzana co dwa lata i stanowiąca aktualny przegląd dokobku w dziedzinie filmu dydaktycznego, połączony z jego popularyzacją. Dla łódzkiego festiwalu ważną jest to, że odbywa się on w dwóch kategoriach: filmu zawodowego i filmu niezawodowego.

Dydaktyczny film niezawodowy realizowany bezpośrednio w uczelniach, stanowi niewątpliwie specyficzne polskie osiągnięcie. W PWSTiF w Łodzi na rocznych kursach zaoczno-stacjonarnych przeszkolono w zakresie realizacji filmów naukowo-dydaktycznych około 100 pracowników naukowych z akademii medycznych, wyższych szkół technicznych i rolniczych. Jest to grupa pionierów, dzięki którym powstaje coraz więcej kilkadziesiąt filmów naukowych. Filmy te zdobywają liczne nagrody na międzynarodowych festiwalach filmów dydaktycznych i stanowią cenną pomoc we własnej pracy nauczycielskiej i naukowej.

Szerszy rozwój filmów dydaktycznych utrudnia jednak ogromny brak aparatury audiowizualnej, przede wszystkim sprawniej i zautomatyzowanej aparatury projekcyjnej. Projektory filmowe używane w szkolnictwie wyższym są do tego celu zupełnie nieprzystosowane (nie ma możliwości zatrzymania projekcji obrazu, tzw. stop-klatka, cofania biegu taśmy, zmiany szybkości). Projektory do przezroczy produkcji NRD (typ Aspectomat) są od dłuższego już czasu zupełnie nieosiągalne. Znakomite narzędzie, jakim jest grafoskop (zwany też projektorem pisma), który ułatwia demonstrację przy świetle dziennym (pismo, rysunki na celicie, przezroczyste kolorowe modele itd.) jest w ogóle nie do nabycia. Powstała wprawdzie wersja polska tego urządzenia, lecz jest po prostu niezbyt udana.

Przemysł od lat z rozmysłem nie zauważa potrzeb szkolnictwa wyższego w zakresie aparatury audiowizualnej. Rynek jest szalenie chłonny, a więc zakupi się wszystko, co przemysł wyprodukuje.

Najlepsza jest sytuacja z telewizją w obwodzie zamkniętym, bowiem komplet aparatury można nabyć w Warszawskich Zakładach Telewizyjnych. Gdyby jeszcze zakłady te życzliwiej traktowały swoich kontrahentów ze szkolnictwa wyższego, to rzecz można byłoby uznać za optymalnie rozwiązana.

Pogoń za trudno dostępną aparaturą audiowizualną rodzi często swoiste poglądy. Niekiedy bowiem postęp w dydaktyce usiłuje się mierzyć ilością tej aparatury, czyli — innymi słowy — aparaturą zamożnością uczelni. Rzecz jednak nie na tym polega. Są już ośrodki, gdzie milionowe zakupy aparatury audiowizualnej w ogóle nie owocują w praktyce. Jest to aparatura „gościńska”, tzn. przeznaczona do epatowania gości.

W wielu uczelniach obserwujemy jednak rzeczywisty postęp. Nie sposób wymienić tu pełny rejestr, ale wspomnijmy o Instytucie Techniki Rolniczej WSR w Lublinie, o Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie i Politechnice Śląskiej, o Uniwersytecie Poznańskim i Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, o Klinice Ginekologicznej Pomorskiej

(Dokończenie na str. 8)

Obowiązkiem nauczyciela i to obowiązkami nie tylko zawodowym, ale także patriotycznym — jest praca nad swoją mową oraz troska o mowę uczniów. To stanowi jedną stronę zagadnienia, druga — to sprawa dydaktyki.

We wszystkich poradnikach dydaktycznych dla nauczycieli wyraźnie postawiona jest sprawa konieczności pracy nauczyciela nad poprawnością językową. Od każdego nauczyciela żąda się właściwej artykulacji, umiejętnego dysponowania oddechem, pełnego głosu, umiejętności językowych, mowy rytmicznej, z wyczuciem tempa mówienia, umiejętności ekspresyjnych.

Żąda się też umiejętności wy-wychowywania błędów wymowy u uczniów, wzbogacania ich języka. Szczególnie ważne jest to w pierwszych latach nauki, kiedy kształtuje się jeszcze mowa dziecka i kiedy często spotykamy się z błędami. Pamiętać również należy o tym, że zwłaszcza w okresie lat 7—10 dziecko najmocniej reaguje na mowę nauczyciela. Odpowiedzialność nauczyciela za ten okres rozwoju mowy u dziecka jest więc szczególnie duża.

Mając pretensje do nauczycieli, musimy zadać sobie jednocześnie sprawę z tego, że nie są oni przygotowani do podjęcia tych obowiązków. Zakłady kształcenia nauczycieli nie przywiązują dotychczas większej wagi do zagadnień kultury żywego słowa, pierwszą jaskółką to wprowadzenie tej problematyki w WSN. Nie organizuje się kursów logopedycznych w szerokim zakresie. Nie ma odpowiednich wydawnictw logopedycznych, przeznaczonych dla nauczycieli. Zbyt mało mówi się również na temat ten w czasopismach pedagogicznych.

A ochrona instrumentu głosowego nauczyciela? Tu warto zatrzymać się na jednym tylko temacie: pokój nauczycielski — miejsce wypoczynku nauczyciela. Miałem możliwość poznania przynajmniej 15 pomieszczeń tego typu. W każdym występują te same mankamenty; kiedy się tam wchodzi, to trzeba się najpierw przyzwyczaić do chmury dymu tytoniowego, aby rozpoznać twa-

Wśród przebadanych 80 uczniów szkół średnich z ubiegłorocznych klas pierwszych, tylko 7 osób poszczycić się mogło pozytywną oceną mowy. Ciężar walki z taką sytuacją spada na barki nauczyciela. Nieraz chyba zbyt wielki.

Bez zorganizowanej, opartej na naukowych podstawach kampanii na rzecz pięknej mowy polskiej, nie podniesiemy poziomu kultury

a realizacja ich wymaga dużych nakładów, czasu itd., ale wszystko, czego dokonamy dla podniesienia kultury naszej mowy ojczyściej, na pewno się opłaci.

Wyda mi się, że do programów kształcenia nauczycieli na wszystkich kierunkach należy wprowadzić wykłady i ćwiczenia z logopedii, zakończone egzaminem.

Dla nauczycieli pracujących trzeba by wprowadzić w ramach kursów wakacyjnych szkolenie w zakresie kultury żywego słowa. W programach języka polskiego warto by w szerszym niż dotychczas zakresie przewidzieć ćwiczenia w mówieniu. W programie audycji oświatowych PR i TV dla szkół powinny znaleźć się audycje związane z kulturą żywego słowa. Należałoby wspólnie podjąć starania o wydawnictwo popularnonaukowe z dziedziny logopedii, dostępne nie tylko dla specjalistów, lecz także adresowane do wszystkich miłośników żywego słowa, oraz zająć się wydaniem podręcznika logopedii dla nauczycieli. Natomiast na łamach czasopism pedagogicznych powinny częściej niż dotychczas ukazywać się publikacje mówiące o kulturze żywego słowa w szkole.

WALDEMAR ZAKRZEWSKI
Zamość

OD REDAKCJI:

Publikując artykuł kol. Waldemara Zakrzewskiego, pragniemy jednocześnie podkreślić, że ostatnio z bardzo cenną inicjatywą, zmierzającą do podniesienia kultury językowej nauczycieli, wystąpił Zarząd Główny ZNP, organizując doroczne konkursy krasomówcze.

Lepiej mniej a dobrze

O szkolnictwie zawodowym mówi się i pisze coraz częściej. Wszystkie te wystąpienia — jak na razie — ograniczają się do wyliczania tego, czego oczekuje się od przyszłych absolwentów.

Programy, jak i podręczniki opracowuje się pod kątem potrzeb wyposażenia w wiedzę i umiejętności przyszłego robotnika takiego, jakiego potrzebuje dzisiejsza i przyszła technika przemysłowa. Ale o tym, że do szkół zawodowych ogólnie rzecz biorąc przyjdzie się wszystkim uczniom bez względu na ich przygotowanie — wiedzą wszyscy z wyjątkiem chyba tych, którzy układają programy i podręczniki.

Do takiego wniosku dochodzę po przeprowadzeniu na początku roku sprawdzianu z matematyki z zakresu szkoły podstawowej i zapoznaniu się z podręcznikiem „Geometrii dla IV kl. Liceum Ogólnokształcącego, Liceum Zawodowego i Technikum Czteroletniego” — Macieja Beryńskiego. Do sprawdzianu wzięłem zadania podane przez Powiatowy Ośrodek Metodyczny dla nauczycieli szkół podstawowych w celu przeprowadzenia badania wyników w klasach ósmych. Zestaw obejmował 4 zadania po 0-3 punktów za każde. Oto uzyskane wyniki:

Na ogólną liczbę 116 uczniów — 35 uzyskało po 0 pkt.; 14 — po 0,5 pkt.; 13 — po 1 pkt.; 3 — po 1,5 pkt.; 11 — po 2 pkt.; 6 — po 2,5 pkt.; 15 — po 3 pkt.; 5 — po 3,5 pkt.; 6 — po 4 pkt.; 3 — po 4,5 pkt.; 3 — po 5 pkt.; 1 — 6 pkt.; 1 — 8 pkt.

Z przygotowanych przeze mnie danych wynika więc, że zgodnie z przyjętą punktacją tylko dwóch uczniów uzyskało ocenę dostateczną. Jestem przekonany, że w innych szkołach jest analogicznie.

Zatem powstaje pytanie: czy z tymi uczniami można w drugim roku nauki przerabiać podręcznik i program przewidziany dla klasy czwartej (maturalnej) w liceach ogólnokształcących, liceach zawodowych i technikach czteroletnich mając 3 godziny tygodniowo na algebrę i geometrię łącznie? Podręczniki do geometrii cz. II dla ZSZ i geometrii we wspomnianych liceach prawie niczym istotnym się nie różnią. Ten ostatni zawiera tylko dodatkowo jeden rozdział o układzie przestrzennym oraz zwiększoną liczbę zadań.

Porównując wysiłek w celu zrealizowania programu w ZSZ z wynikami, jakie się uzyskuje stwierdzam, że jest to syzyfowa praca. Tu już nie chodzi o wyniki dobre, chodzi o rzetelne wyniki przynajmniej dostateczne za wiedzę. Rzeczywistość jest taka, że w 90 proc. oceny wystawiane są za „dobre chęci”. Czy może być inaczej? Wydaje się, że w aktualnej sytuacji nie.

Należy pogodzić się z tym, że część młodzieży mniej uzdolnionej do dyscyplin ogólnokształcących doskonale radzi sobie z zajęciami praktycznymi. Dlatego szkoły zawodowe główny nacisk kładą na naukę zawodu. I słusznie.

Czy nie należałoby zatem dokonać przeglądu programu matematyki dla szkół zawodowych i dostosować go do możliwości uczniów, a jednocześnie do potrzeb zawodu? Uczymy fryzjerów, krawców, masarzy, piekarzy, szewców, kucharzy itp. układów równań drugiego stopnia z dwiema niewiadomymi, izometrii w przestrzeni i wielu innych rzeczy, gdy tymczasem nagminnie staje się zjawisko wtórne „analfabetyzmu” w podstawowych wiadomościach z matematyki. Działania na ułamkach zwykłych i dziesiętnych, obliczanie procentów i rachunku pamięciowego, z którymi przyszły absolwent będzie spotykał się na co dzień, stają się wiedzą nieznaną.

A może należałoby rozgraniczyć ZSZ typu przemysłowego i wielozawodowego i ustalić dla nich odmienne programy? Twierdząc, że większą korzyścią byłoby dla przyszłych robotników i rzemieślników opanowanie w mniejszym zakresie, ale za to gruntownie podstawowych wiadomości z matematyki.

MICHAŁ ONYSZKO
Giżycko

PRZECIW JĘZYKOWEMU BRAKORÓBSTWU

rze nauczycieli, którzy wdychają to zanieczyszczone powietrze. Gdzie tu higiena instrumentu mowy? A co z chorobą zawodową nauczycieli — niewinną na pozór chrypką?

Przejdźmy teraz do pracy nauczyciela nad mową ucznia. Niechlujstwo artykulacyjne, nieprawidłowe akcenty, żargon młodzieżowy, nie mówiąc już o masie błędów i wad wymowy — oto z czym spotykamy się na co dzień u naszych uczniów. Nie pomaga nam tu również ani scena zawodowa, ani środki masowego przekazu, jak radio i telewizja.

słowa naszego społeczeństwa. Czas już zastanowić się nad tym, co robić, aby zmienić tę sytuację i dać nauczycielstwu jeszcze jeden oręż w walce o wykształcenie i wychowanie młodego społeczeństwa.

Miałem kilka razy możliwość rozmawiania z licznymi grupami nauczycieli. Wszyscy stwierdzają zgodnie: „my zdajemy sobie sprawę z naszego kalectwa w dziedzinie kultury żywego słowa, ale przecież naprawdę nikt nam tu nie pomaga”.

Być może, wnioski, które spróbuję sformułować, są dyskusyjne,

A MOŻE ROCZNE KURSY?

Z dużą uwagą czytałem w „Głosie” nr 31 z dnia 2 sierpnia bieżącego roku artykuł H. Witalewskiej pt. „Być mniej było zagubionych”. Autorka informuje o pracach, jakie podejmuje Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w zakresie opieki nad zdrowiem fizycznym i psychicznym młodzieży w szkołach. W konkluzji autorka stwierdza: „istnieje także kwestia higieny i zdrowia psychicznego wychowawców”, i proponuje aby te kwestie rozpatrywać łącznie.

Podpisuję się pod tą sugestią bez zastrzeżeń. Rzeczywiście, dotychczas w różnych publikacjach prasowych pracę nauczyciela rozpatruje się jak pracę maszyny. Patrzy się, z jaką dokładnością wykonuje produkcję. Oblicza się

w procentach i jako doping wykazuje się, ile to uczeń-student kosztuje w złotówkach. Ten ekonomiczny rachunek nie uwzględnia jednak strat ponoszonych na skutek „zużycia się” nauczyciela. A wiadomo, że każda maszyna, nawet najdoskonalsza, ulega zużyciu i należy ją poddać przeglądowi i remontowi.

A z tymi „remontami” zdrowia nauczyciela jest nie najlepiej. Jeżeli jeszcze o zdrowie fizyczne nauczyciel czasem zabiega sam, to o zdrowiu psychicznym — nawet jeśli zdaje sobie sprawę ze złego samopoczucia — nie wspomina nikomu w obawie, że i tak nikt go nie wysłucha lub co gorsza wyśmiej. Żyje więc wśród innych, męczy się i męczy innych.

H. Witalewska przytacza wyniki badań przeprowadzonych w Niemczech, które wykazują, że między trzecim a piątym rokiem pracy w szkole co czwarty-piasty nauczyciel wymaga opieki specjalisty. Wydaje się, że nawet bez specjalnych badań można stwierdzić, że 15—20 lat pracy w szkole, szczególnie podstawowej, to dość czasu, by ulec „roztrzęsieniu” nerwowemu.

Jakie środki zaradcze? Jeżeli problem ten potraktować poważnie — a zasługuje na to — nie zaś jako przejściową akcję dziennikarską, to należałoby zastanowić się nad formami profilaktyki.

Spróbuję przedstawić pewne propozycje. Otóż z rozmów i obserwacji środowiska nauczycielskiego można by wyciągnąć wnio-

sek, że po przepracowaniu 15—20 lat każdy pedagog czuje potrzebę dłuższej przerwy w pracy. Wakacje tego problemu nie rozwiązują. A gdyby tak wzorem innych resortów, organizować roczne kursy? Głównym celem takich nauczycielskich kursów powinna być regeneracja zdrowia, a jednocześnie odnawianie wiedzy. Byłoby to krótko mówiąc, aktywny wypoczynek. Typowanie uczestników należałoby do władz szkolnych, które uwzględniłyby aktualne możliwości danego nauczyciela i szkoły.

Kończąc słowami H. Witalewskiej: „Oczywiście, sprawa jest niezwykle trudna. Na początek zainicjujmy więc może od starań o to, by słowa higieny psychicznej pojawiały się w naszych szkołach nieco częściej, by zaczęły pobudzać do głębszych refleksji”.

O. M.
woj. olsztyńskie

Gdy w 1949 roku uzyskaliśmy świadectwa dojrzałości liceum pedagogicznego, nie wydano nam dyplomów, lecz tylko z zaświadczeniami o posiadanych kwalifikacjach skierowano do pracy w szkołach wiejskich. W wirze codziennej pracy w szkole odległej od drogi bitej o 8 kilometrów, bez światła elektrycznego i przy wielorakich zajęciach społecznych, nie miałem czasu na przygotowanie się do egzaminów wstępnych na wyższą uczelnię. Marzyłem jednak ciągle o tym, by skończyć studia. Ze względu na warunki rodzinne, zdecydowałem się na studia eksternistyczne. Wybrałem pedagogikę. Egzamin wstępny poszedł mi łatwo, zostałem słuchaczem uniwersytetu. Wtedy podjąłem pracę w administracji szkolnej.

Mój przełożony, inspektor szkolny, przy każdej okazji udzielał mi rad i wskazówek. Samymi pytaniami o przebieg studiów, wyniki egzaminów i potrzeby podręcznikowe wpływał na mnie mobilizująco. Zgodził się nawet na to, by wszelkie potrzebne mi podręczniki kupować na rachunek Powiatowej Biblioteki Pedagogicznej i po zainwentaryzowaniu korzystać z nich w pierwszej kolejności. Odciażyło to w pewnym stopniu mój budżet rodzinny i jednocześnie wzbogaciło bibliotekę w potrzebne pozycje książkowe.

Mając przed sobą wiele egzaminów, podporządkowałem wszelkie plany zawodowe i w pewnym stopniu rodzinne potrzebom studiów. Naukę własną rozpoczynałem zwykle wieczorami. Przeszkodą w realizacji takich planów była oczywiście praca terenowa. Jadąc na wizytacje, egzaminy, konferencje, wracałem do domu zmęczony i praktycznie niezdolny do wysiłku umysłowe-

nie był łatwy. Nie miałem w pracy żadnych ulg i zniżek. Byłem sam. W pracy zawodowej i społecznej traktowano mnie na równi z współpracownikami. W dodatku kiedy byłem na IV roku studiów, zmienił się mój szef. Nowy przełożony dawał mi często do zrozumienia, że przede wszystkim jemu to muszę zawdzięczać, że zdobywam wyższe wykształcenie.

„CENA DYPLOMU” — WYSOKA

go. Dlatego na drugim roku studiów zmieniłem metodę pracy. Uczyłem się codziennie rano w godzinach od 3 do 7. Ciągłe obawy przed zbliżającym się egzaminem (pracowałem dużo społecznie) odbiły się niekorzystnie na moim zdrowiu. Wkrótce okazało się, że mam nerwicę i trzeba się leczyć. Kilkakrotnie więc zamierałem przerwać studia, ale żal mi było włożonego wysiłku. Przetrwiałem więc te najtrudniejsze chwile, a pocieszeniem były dobre i bardzo dobre wyniki w indeksie.

Dziś, z perspektywy lat, stwierdzam, że obrany system studiów

Fakt zdobycia wyższego wykształcenia podniósł znacznie prestiż mojej osoby w oczach nauczycieli z powiatu. Ale mój nowy szef poczuł się chyba zagrożony, bo to ja stawałem się popularny, mnie ufano, do mnie zwracano się o oceny. Więc zaczęło się. Najpierw „udowadnianie” w obecności grona współpracowników, że jestem niezdyscyplinowany, że rzekomo podejmuję decyzję wbrew woli szefa. Chcąc mnie sprowokować do starć, demonstracyjnie powierzał

moje czynności w zakresie kadr innemu koledze, który jeździł w teren dawać propozycje awansów i korzystnych przeniesień.

W takim układzie spraw poczułem się niesłusznie pokrzywdzony moralnie. Byłem pracownikiem o kilkunastoletnim stażu, ogólnie szanowanym, a tu nagle zaczęto robić ze mnie bumelanta. Jakkolwiek praca w nadzorze pedagogicznym odpowiadała mi i bardzo ją lubiłem, złożyłem podanie o przeniesienie do szkoły niezależnej od inspektora szkolnego.

Obecnie, po latach, nie żałuję trudów związanych ze studiami. Dały mi one możliwość innego spojrzenia na wiele zagadnień, podniosły moje kwalifikacje zawodowe, no i oczywiście, uposażenie. Pozwoliły uwierzyć we własne siły, umiejętności, silną wolę oraz perspektywę dalszej nauki. W trakcie pracy i nauki poznałem serdeczny i humanitarny stosunek wykładowców-egzaminatorów mojej uczelni do nauczycieli „z terenu”. Ukończenie studiów nie zawsze jednak daje prawo do awansu. W moim przypadku właśnie studia zaszkodziły mi w zawodowej „karierze”.

„OPTYMISTA”
(Nazwisko i adres znane redakcji)

W szkołach minął już okres wstępnej adaptacji. Praca ruszyła pełną parą, a wraz z nią zaczynają dochodzić do głosu zarówno nowe, jak i stare trudności i problemy. Powróćmy w tym artykule do tych starych, którym zwłaszcza w ubiegłym roku szkolnym niejednokrotnie dawano wyraz na łamach prasy, w wypowiedziach rodziców, pedagogów i władz szkolnych. Miejmy litość nad uczniami — pod takimi i podobnymi tytułami autorzy artykułów domagali się umiaru w ilości zadawanych prac domowych.

Fragmentaryczne co prawda, ale przecież w pewnym sensie odzwierciedlające rzeczywistość badania — podjęte w ubiegłym roku szkolnym przez ośrodek metodyczne zgłopingowane lamentem rodziców i presją artykułów prasowych — wykazały, że na barki uczniów nakłada się zbyt często istotnie zadania ponad ich siły i możliwości, zwłaszcza możliwości czasowe. Okazało się bowiem, że przeciętny uczeń szkoły podstawowej na odrabianie samych tylko prac domowych w domu przeznaczyć musi w klasach młodszych do dwu, a w starszych do pięciu godzin dziennie.

Gdzie zatem czas na sport, czytelnictwo, kino, telewizję czy po prostu niczym nie krepowany odpoczynek, organizowany według upodobań własnych ucznia? Jak znaleźć chwilę na pomoc w obowiązkach domowych, współudział w życiu rodzinnym, słowem na wszystkie elementy warunkujące wszechstronny rozwój jednostki? Nie wspomnę tu już o względach zdrowotnych, problemy te bowiem zostały już wszechstronnie omówione, a wnioski, jakie z nich wyciągnięto, sprowadzają się do stwierdzenia, że ilość prac domowych powinna być ograniczona.

Zwrócił na to również uwagę minister oświaty i szkolnictwa wyższego w piśmie okólnym z dnia 17 maja 1969 roku, w którym zaleca się zmianę metod nauczania i stylu pracy szkół w kierunku maksymalnego wykorzystania każdej jednostki lekcyjnej oraz rozsądnego określania zakresu zadań domowych. Nie oznacza to negacji wartości wszelkich zadań polecanych uczniowi do samodzielnego wykonania w domu, lecz ich ograniczenia oraz wyeliminowania nadmiaru prac mechanicznych, jak przepisywanie tekstów z podręcznika, rysowanie map itd., wymagających jedynie czasu, a nie zmuszających do myślenia i nie prowadzących do ugruntowania czy wzbogacenia wiedzy.

Wydaje się, że żaden nauczyciel nie neguje słuszności tych założeń, ale doświadczenie uczy, że wszelkie innowacje, szczególnie wymagające zmiany dotychczasowych nawyków i stylu pracy, nie przychodzą z dnia na dzień. Zwłaszcza gdy uwzględnimy tzw. trudności obiektywne, obszerne programy, nie najlepsze i nie zawsze na czas dostarczane uczniom podręczniki, liczebność klas, trudne warunki lokalowe etc. etc. Będzie to zatem proces dłuższy, być może rozłożony na lata, ale już dzisiaj problem ten powinien znaleźć się w centrum zainteresowania rad pedagogicznych, w planach pracy szkoły i obowiązkach wychowawców klas. Powinien w równej mierze interesować zadźór pedagogiczny, jak i pracowników ośrodków metodycznych.

Czy szkoły podjęły już konkretne kroki, aby nie obniżając swych lotów, a przeciwnie — dążąc do podniesienia poziomu pracy i uzyskiwania coraz efektywniejszych wyników — ulżyć nieco doli ucznia? Odpowiedzi na to pytanie szukam przede wszystkim w samych szkołach. Miejscowości, szkoły i nazwiska kierowników pomijam jako nieistotne, chodzi bowiem o sam problem, nie zaś o wykazanie, która szkoła coś w tym kierunku już zrobiła, a która jeszcze nie poczyniła wysiłków, aby wyzwolić się ze złych tradycji.

Kierownik I: Uznaję w zupełności słuszność stawianych postulatów. Istotnie uczniowie są zbyt przeciążeni pracami domowymi, chociaż nie można powiedzieć, żeby przerywać części pracy ze szkoły na dom występować w praktykach wszystkich nauczycieli. Jedni, co tu dużo mówić, ci lepsi, którzy nie marnują czasu na lekcji, zdają zrealizować materiał nauczania bez obciążania ucznia, ale są i tacy, którzy nie zmieściwszy się w cza-

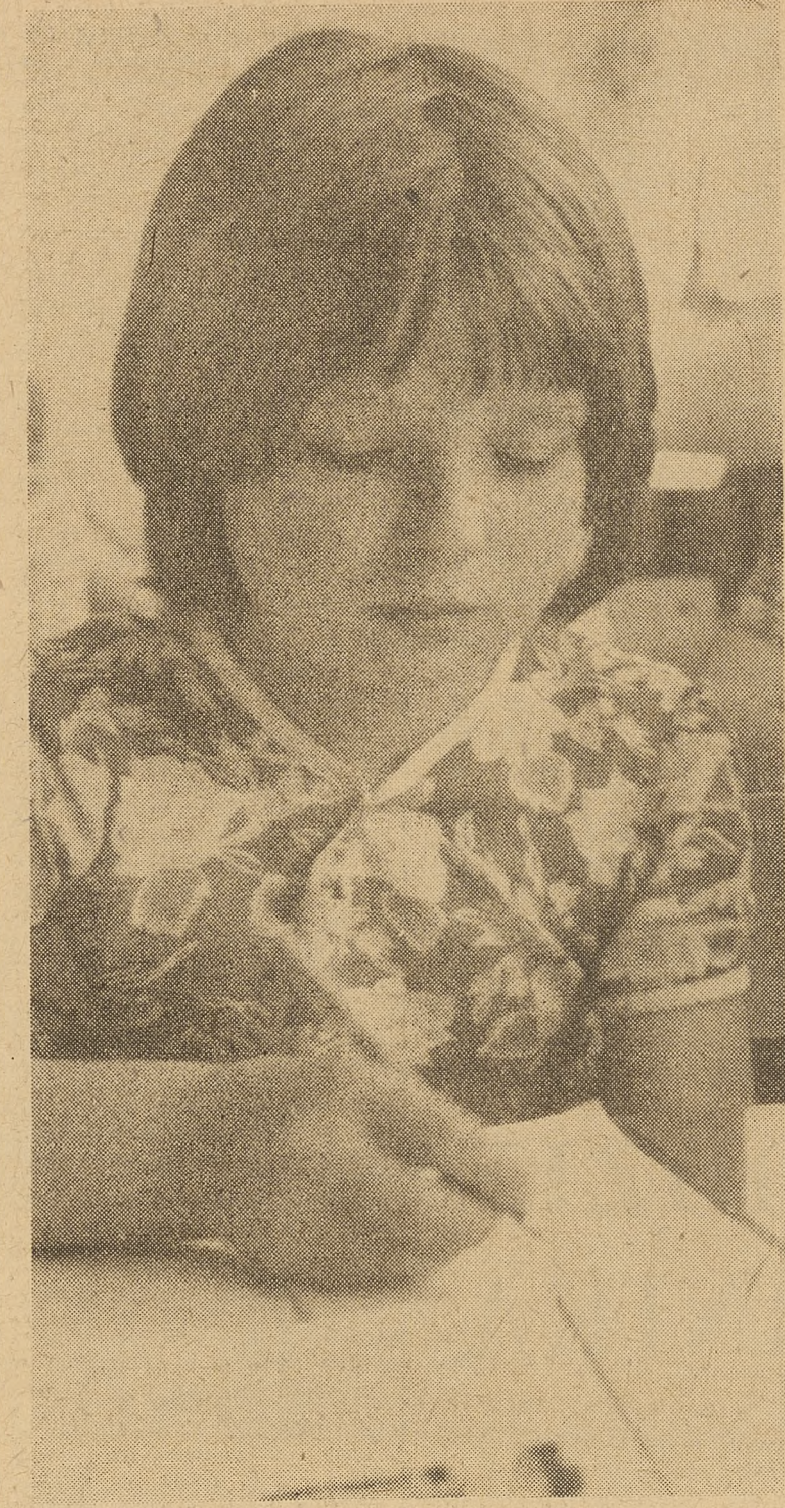


Foto. Cz. Górski

UCZEŃ też człowiek

DANUTA BUKAŁOWA

się, nadrabiają zaległości kosztem nadmiernego wysiłku ucznia.

Pyta pani, czy w ubiegłym roku sprawy te stanowiły przedmiot dyskusji na posiedzeniach rad pedagogicznych? Kierownictwo szkoły objąłem niedawno, w ubiegłych latach byłem jednak nauczycielem tej szkoły, i mogę dać „słowo harcerskie”, że raz na radzie pedagogicznej poruszyliśmy sprawę zadań domowych. Jakże podjęto środki? Tak raczej mówiono ogólnie o potrzebie ograniczenia zadań. Czy trafiło to wszystkim do przekonania — to już inna sprawa. Niełatwo przełamać długoletnie nawyki.

Zresztą sprawa nie jest tak prosta, jakby się z pozoru zdawało. Zawód nauczycielski jest — jak wiadomo — bardzo sferminizowany, z czym wiąże się konieczność udzielania urlopów macierzyńskich i zwolnień na opiekę nad dziećmi. Dość powiedzieć, że w ubiegłym roku absencja osiągnęła ogółem 700 dni, co oznacza, że brakowało w szkole średnio czterech nauczycieli dziennie. Nie zawsze udało się załatwić zastępstwa. Czas upływał, a braki rosły. Jak rozwiązać ten dylemat? Nie zrealizować programu, czy gonić z materiałem, co jest przecież równoznaczne z większym obciążeniem ucznia pracą domową? Zastępstwa, jeśli nawet udało się je zorganizować, to przecież tylko rozwiązanie polowiczne. Polonista czy biolog nie poprowadzi dobrze lekcji matematyki i odwrotnie — matematyk

niewiele pomoże nieobecnemu polonistce. Sytuacja pod tym względem nie ulega zmianie, już dzisiaj np. na 35 osób personelu pedagogicznego, mamy pięć osób nieobecnych, uzyskaliśmy natomiast zaledwie dwa zastępstwa.

Nie chciałbym jednak, aby pani odniosła wrażenie, że składamy wszystko na tzw. warunki obiektywne. Istotnie za mało uwagi przykładaliśmy dotychczas do tych spraw. Mogę za to powiedzieć, jakie kroki zamierzamy podjąć w roku bieżącym. Przede wszystkim staraliśmy się tak opracować plan zajęć, aby żadna klasa nie miała w jednym dniu wszystkich najważniejszych przedmiotów, takich jak matematyka, fizyka, język polski, wymagających przecież utrwalenia wiadomości, między innymi i poprzez pracę domową. Bo co do historii, geografii, wychowania obywatelskiego otrzymaliśmy zalecenia władz dotyczące ograniczenia zadań domowych i tego będziemy pilnować.

Pyta pani, w jaki sposób? Wraz z moją zastępczynią, hospitując lekcje będziemy kontrolować zeszyty uczniów, co pozwoli nam zorientować się, którzy nauczyciele nie zmienili stylu pracy i wyciągać z tego odpowiednie wnioski. W tym roku szczególną opieką chcemy otoczyć klasy I-IV, ze względu na konieczność osiągnięcia pełnej sprawności. Zespoły samokształceniowe nauczycieli tych klas zbierają się właśnie i między innymi ustalają wspólnie zakres prac domowych. Zakładamy, że nie powinny one prze-

kraczać 15 minut z każdego przedmiotu. Dzieci ociążały umyślowo po przebadaniu przez psychologa zostaną skierowane do szkół specjalnych. To również pomoże nam podnieść poziom pracy.

Kierowniczka II: Będę szczerą. Nie mogę pochwalić się jeszcze żadnymi osiągnięciami. Mielśmy w ciągu roku poważne zmiany personalne i dużą absencję chorobową, cały wysiłek zatem kierowaliśmy na możliwie pełne zrealizowanie programu. Po prostu zabrakło warunków do zajęcia się sprawą korelacji prac domowych. Proszę złożyć nam wizytę za kilka miesięcy, wtedy będziemy mogli powiedzieć coś konkretnego o naszych zamierzeniach nie tylko teoretycznie o projektach, ale o ich konfrontacji z praktyką. Bo chyba to jest bardziej istotne, niż najwspanialsze plany na papierze.

Kierowniczka III: Byliśmy tak zaabsorbowani pracą nad zlikwidowaniem drugoroczności i zróżnicowaną oceną ze sprawowania, że problemy te przysłoniły nam inne zagadnienia. Na sprawę przeciążenia ucznia zwrócił nam dopiero uwagę wizytator. Na posiedzeniu rady pedagogicznej podjęto pewne kroki zmierzające do złagodzenia problemu. Postanowiono wpisywać do dziennika daty planowanych prac klasowych i lekcji powtórzeniowych tak, aby w jednym dniu nie zbiegło się ich kilka. Pracę tę będziemy kontynuować również i w bieżącym roku szkolnym. Hospitując lekcje, zawsze na wstępie pytałam nauczyciela o temat i cel lekcji, a także przewidzianą pracę domową. Pozwoliło mi to zorientować się, czy jednostka lekcyjna została należycie przygotowana, a praca domowa przemyślana i celowa. Zdarza się bowiem, że nauczyciel dopiero pod koniec lekcji, nierzadko już po dzwonku zadaje w pośpiechu pracę, której wartość jest znikoma, bądź zgola żadna. Takie nieprzemyślane prace przynoszą największą szkodę. Lepiej w ogóle zrezygnować z zadawania niż polecać zadania niczemu nie służące, zabierające tylko uczniowi czas, który mógłby przeznaczyć na bardziej pożyteczne zajęcia.

Pyta pani, jak zamierzamy dopracować się korelacji tak, aby uczeń mógł codziennie pracować równomiernie, bez nerwowego pośpiechu. W tym celu zmieniamy nieco metody hospitacyjne. Wyrwykowe sprawdzenie zeszytów uczniów nie daje pełnego obrazu dziennego obciążenia uczniów zadaniami domowymi. Będziemy zatem w jednym dniu (ja i moja zastępczyni) hospitować wszystkie lekcje jednej klasy, pozwoli nam to zorientować się, ile czasu musi uczeń przeznaczyć w sumie na odrobienie wszystkich zadań. Poczynione obserwacje omówimy na posiedzeniu najbliższej rady pedagogicznej oraz wysuniemy wnioski do dalszej pracy.

Jednym z punktów naszego planu dydaktyczno-wychowawczego jest właśnie troska o właściwe wykorzystanie jednostki lekcyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem pracy domowej ucznia. Myślę, że możemy spodziewać się pewnych wyników, mamy bowiem dobre warunki lokalowe, klasy nie przepełnione (27-30 uczniów), naukę jednorodniczanową, no i niezłą kadre. Planujemy nawet wprowadzić system indywidualizacji w zadawaniu do domu, uczniów zdolniejszych zachęcać do wykonywania zadań trudniejszych, ciekawszych, które mogą ich bardziej zainteresować przedmiotem, słabszym zadawać prace łatwiejsze, nie przekraczające ich możliwości, choć oczywiście zgodnie z programem.

Tyle szkoły. Jeszcze wizyta w inspektoracie oświaty i ośrodku metodycznym.

Podinspektor szkolny: Z naszego rozeznania wynika, że uczniowie istotnie przeciążeni są nadmiarem prac domowych i co gorsza prac nie tylko czasochłonnych, lecz mało kształcących. Przyczyny? Są one, oczywiście, złożone, ale główne to przedłożony program, zwłaszcza w takich przedmiotach, jak matematyka, fizyka, chemia w klasach starszych, no i nie najlepsze nawyki nauczycieli. Być może, są one spowodowane ambicją, by osiągnąć w swoim przedmiocie jak najlepsze wyniki bez oglądania się na całość pracy szkolnej. Ale tak czy inaczej efekty są widoczne. Od lat omawiamy te sprawy na konferencjach kierowników, kładąc nacisk na właściwe wykorzystanie jednostki lekcyjnej, ale wyniki nie są jeszcze zadowalające.

Plagą uczniów są zeszyty, niemalże drugie podręczniki, do których przepisują w domu notatki

robione na lekcji, bo pan czy pani tego wymaga. W trakcie wizytacji zwracamy szczególną uwagę na ilość i treść zadawanych prac domowych, mówią one nie tylko o obciążeniu ucznia, ale są wymownym świadectwem metod i stylu pracy nauczyciela. Wizytacje wykazały, że na same tylko prace pisemne średniozdolny uczeń klasy VIII musi poświęcić trzy godziny. Oczywiście, rzadko który wywiązuje się z tego obowiązku tak solidnie, ale wymagając zbyt wiele, osiągamy tylko to, że uczymy lawirantstwa i oszukaństwa, bądź zniechęcamy młodzież do nauki.

Trudno byłoby powiedzieć, że nauczyciele tych spraw nie widzą, owszem, stanowią one często przedmiot dyskusji rad pedagogicznych, wyciąga się wnioski, ale w praktyce nie wszyscy nauczyciele biorą je sobie do serca. Chociaż powoli coś się jednak zmienia na lepsze. Na przykład osiągnęliśmy już to, że przestrzega się zasady, aby w jednym dniu nie robić kilku klasówek.

Co my ze swej strony robimy? Uważamy, że przede wszystkim trzeba doskonalic nauczycieli pod względem metodycznym. Zmiana stylu pracy w klasie pociągnie za sobą zmianę w dotychczasowych praktykach zadawania do domu. Kursy takie organizujemy zarówno dla nauczycieli (z każdej szkoły 3-4 w roku), jak i dla kierowników. Sądzę, że ten rok powinien być dalszym krokiem naprzód, mamy już bowiem sojuszników w osobach kierowników. Oni na równi z nami zaczynają już wydawać walkę niesłusznym metodom przerzucania obowiązków na dom.

Ośrodek Metodyczny: Dostaliśmy pewną poprawę, do tej pory ona jednak jedynie ograniczała ilość zadań domowych. Natomiast jakość tych prac pozostawia nadal wiele do życzenia. Są to często prace mało interesujące. Rzadko wyjaśnia się dzieciom, czemu mają służyć, jaki jest ich cel i jaka korzyść, stąd brak u uczniów motywacji w odrabianiu lekcji. W dodatku nauczyciele sprawdzają je wyrwykowo i mechanicznie pogłębiając jeszcze przekonanie o małej ich przydatności. A przecież mogą one służyć nie tylko utrwalaniu materiału, ale i pomocą w przygotowaniu nowej lekcji. Te możliwości są zaprzepaszczone, mimo że uczeń siedzi w domu godzinami nad książką czy zeszytem. A przecież mógłby robić mniej i z większym pożytkiem dla siebie i nauczyciela, który z takim trudem mieści się w czasie.

Wspominała pani o nowym charakterze hospitacji kierowników. Owszem, to jedna z dróg zmierzających ku poprawie sytuacji. Ale ile tych lekcji może kierownik hospitować w ciągu roku? Niewiele. To nie załatwia sprawy. Uważamy, że obok wysiłków kierownictwa, dużo może zrobić wychowawca klasy, o ile właściwie rozumie swoją rolę, jak również zespoły przedmiotowe. My ze swej strony prowadzimy Studium Kadr Kierowniczych, w programie którego znalazła się również sprawa korelacji zadaniami prac domowych. Organizujemy także pod tym kątem cykl spotkań z przewodniczącymi komisji, wychowawców klas i zespołów wychowawczych. Problem prac domowych łączy się ściśle z metodami i stylem pracy nauczycieli. Dopóki nie będą one efektywne, dopóki każda jednostka lekcyjna nie będzie przemysłana i konsekwentnie wykorzystana, dopóty uczeń będzie skazany na dodatkową, niewspółmierną do jego możliwości czasowych, pracę w domu.

★

Czy wnioski są potrzebne? Moi rozmówcy wyczerpali chyba temat. Z ich słów wynika, że szkolny problem widzą dostatecznie jasno i to nie od dzisiaj, ale mimo podejmowanych wysiłków, poprawa następuje bardzo powoli. Trudno zwalczyć tradycję uswieconę nawyki niektórych nauczycieli, ale też niełatwo usunąć trudności (absencja, ciasnota, wciąż, mimo zmian, zbyt obszerne programy), które bynajmniej nie ułatwiają szkole rytmicznej pracy. Jeśli jednak istotnie wszyscy — nauczyciele, nadzór pedagogiczny, ośrodki metodyczne — w ciągu całego roku pracy nie będą tracić z oczu tego problemu, można się chyba spodziewać bardziej widocznych wyników. Pamiętajmy, że uczeń też człowiek, który nie samą nauką żyje.

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu rozpoczął nowy rok akademicki szczegółnie uroczystość. Obchodzi on właśnie 25-lecie swej działalności. Z okazji nowego roku warto więc zaprezentować — choćby w dużym skrócie — dorobek uczelni, plany i założenia.

Zacznijmy od młodzieży. W murach uczelni kształci się w bieżącym roku szkolnym 5100 studentów, w tym — 3200 osób na studiach stacjonarnych, zaś 1900 — na studiach dla pracujących. Są to studia wieczorowe, zaoczne i eksternistyczne. Operując językiem ekonomicznym można stwierdzić, że jest to największy „zakład pracy” w województwie bydgoskim. Gros młodzieży rekrutuje się właśnie z tego rejonu, a przeszło 50 proc. absolwentów uczelni podejmuje pracę w województwie bydgoskim. Przeważa młodzież pochodzenia chłopskiego i robotniczego. Większość studiujących to dziewczęta (63 proc. ogółu młodzieży). Na niektórych kierunkach są same kobiety, jak np. na IV roku biologii. Około 90 proc. absolwentek podejmuje pracę w szkolnictwie czy placówkach oświatowo-wychowawczych. Zakłady produkcyjne wolą mężczyzn.

Uczelnia toruńska chlubi się najwyższą w Polsce sprawnością nauczania: wynosi ona 94 proc. na studiach stacjonarnych i 86,5 proc. na studiach dla pracujących. Stan taki kształtuje się od dłuższego czasu.

Wypada przy okazji poświęcić nieco uwagi nowej strukturze pracy toruńskiego uniwersytetu. Zgodnie z nowym systemem organizacyjnym — w lipcu ubiegłego roku powołano 13 instytutów wydziałowych i jeden instytut na prawach wydziału. Pozostawiono jeszcze 8 katedr. Obecnie władze uczelni przygotowują jednolity plan pracy dydaktyczno-naukowej i wychowawczej na okres nadchodzącej pięcioletki.

W uczelni pracuje dość liczna kadra naukowo-dydaktyczna, bo 414 osób, w tym 43 profesorów, 86 docentów, 151 adiunktów i liczna grupa asystentów. W administracji i obsłudze pracuje 459 osób.

Interesujący jest dorobek naukowy uczelni w minionym 25-leciu. Dla przykładu podam, że ogłoszono 7087 prac naukowych, otwarto 555 przewodów doktorskich. Równie ciekawe i efektywne są kontakty naukowo-badawcze uniwersytetu z 17 zakładami produkcyjnymi. Szczególnie należy wymienić tu Instytut Chemii, Biologii i Ekonomii. Instytut Chemii zawarł wieloletnie umowy z „Ełką” i Bydgoskimi Zakładami Chemicznymi. Prowadzi się szereg prac badawczych na użytek uczelni, a także zakładów produkcyjnych. W bieżącym roku szereg umów z przedsiębiorstwami przygotowuje Instytut Fizyki.

Z dniem 1 października br. uruchomiono 2 studia doktoranckie na Wydziale Chemii i Fizyki. W planie — organizacja kilku dalszych.

Uczelnia toruńska wiele uwagi poświęca kontaktom swoich pracowników dydaktyczno-naukowych z uniwersytetami i instytutami naukowymi 32 krajów. Między innymi Uniwersytet Mikołaja Kopernika od lat współpracuje z uczelnią w Rostoku, ciekawie układa się też współpraca z instytutami naukowo-badawczymi Związku Radzieckiego. W ubiegłym roku na staże i kursy językowe wyjechało za granicę 67 pracowników UMK, zaś uczelnia toruńska odwiedziło 50 przedstawicieli nauki z różnych krajów.

Uniwersytet toruński ulega z roku na rok również zewnętrznym przeobrażeniom. Od przeszło 3 lat trwa budowa nowoczesnego miasteczka akademickiego, z dala od centrum, w dzielnicy Bielany. Będzie to najwspanialszy pomnik wystawiony Mikołajowi Kopernikowi w 500-lecie jego urodzin. Na razie, na podstawie precyzyjnie wykonanej mapy miasteczka, a także oszacowań i barwnej relacji rektora, prof. Witolda Łukaszewicza, można domyślać się, jak będzie za kilka lat wyglądać to nowe osiedle. Jego budowa zakończona zostanie w 1980 roku, a koszt wyniesie około 900 mln złotych.

Rozpoczął się właśnie nowy rok akademicki, a z nim — dla władz uczelni i braci studenckiej — sporo starych kłopotów. Budynki są ciasne, niewygodne, nie przystosowane do nowoczesnych metod nauczania. W dodatku są one rozproszone. Treba wiele czasu tracić na organizowanie zajęć. Bra-



W GRODZIE KOPERNIKA

kuje nowoczesnych pracowników naukowych, laboratoriów, dużej biblioteki, ośrodka kulturalno-rekreacyjnego. Brak również miejsc w domach akademickich, choć Toruń szczyci się największą ich liczbą w kraju. 67 proc. studentów mieszka w domach akademickich. Są one jednak bardzo ciasne, nie sprzyjające nauce i właściwemu odpoczynkowi. Jeśli dodamy, że zdecydowana większość młodzieży pochodzi z Torunia — budowa nowych domów akademickich i zwiększenie liczby miejsc staje się konieczne.

Poważne kłopoty są również z wygospodarowaniem mieszkań dla młodej kadry pracowników uniwersytetu. W bieżącym roku brakuje 440 mieszkań. Do spółdzielni zapisało się przeszło 300 osób. Treba przynajmniej, że operatywna Rada Uczelniana ZNP spieszy z wydawną pomocą wszystkim chętnym, którzy chcą otrzymać mieszkanie spółdzielcze. Treba jednak czekać na nie około 7 lat. Pracownicy uczelni muszą gdzieś przynajmniej tymczasowo mieszkać. Stąd konieczna jest budowa kilku hoteli asystenckich. Zaplanowano więc budowę 4 takich obiektów. Te i inne różniczkę kłopoty zmusiły władze uczelni do rozpoczęcia budowy miasteczka od obiektów przeznaczonych na cele socjalno-bytowe.

Oglądam rozległy, przeszło 80-hektarowy plac budowy. Stożki już tutaj jeden z trzech dużych segmentów Domu Studenta (w sumie w nowych domach akademickich pomieści się 3 tysiące młodzieży), do którego wprowadzili się pierwsi lokatorzy. Na ukończeniu — stołówka dla 2200 osób oraz sala gimnastyczna i biblioteka. W budowie — basen, duży ośrodek zdrowia dla 10 tysięcy studentów, który zostanie oddany do użytku w przyszłym roku.

W tzw. części naukowo-dydaktycznej ośrodka skupiono szereg budynków, jak gmach rektoratu i Studium Języków Obcych, Biblioteka Główna, aula uniwersytecka z 950 miejscami, Instytut Chemii (budowa tych obiektów ukończona zostanie w 1972/73 roku). W dalszej kolejności: budowa Wydziału Biologii i Nauki o Ziemi, Instytutu Fizyki i Matematyki, Instytutu Ekonomii i Statystyki. W sumie będzie to w powojennej Polsce największe tego typu duży nowoczesny ośrodek akademicki.

Oczywiście, wszystko to rastreca wiele trudności i kłopotów. Są sprawy fundusze, ale trudności o materiały budowlane, szczególnie reglamentowane, oraz urza-

Jacy są nauczyciele? Pytanie takie stawia sobie Wiesław Grochala i próbuje sformułować na nie odpowiedź w obszernym artykule opublikowanym w „Polityce” z dnia 12 września bieżącego roku pt. „Nauczyciele”.

Pytanie niewątpliwie na czasie, bowiem we wrześniu władze oświatowe nakreślają zadania, jakie mają być wykonane w nowym roku szkolnym. Realizacja ich zależy przede wszystkim od nauczycieli.

„Centralną postacią szkoły pozostaje, niezależnie od wszystkich przemian, nauczyciel” — słusznie stwierdza autorka na wstępie swego artykułu.

Artykuł swój oparła na publikacjach książkowych: St. Krawciewicza, W. Iwanowskiego, J. Woskowskiego, B. Sadaja, artykułach „Życia Warszawy”, „Życia Literackiego”, „Głosu Nauczycielskiego”. W rozważaniach swych stara się wyjaśnić genezę obecnej sytuacji w szkolnictwie i w zawodzie nauczycielskim, scharakteryzować obecny poziom pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły, skład społeczny nauczycieli, jakość ich pracy oraz miejsce w hierarchii społecznej.

Artykuł ma zatem — zdawałoby się — wszelkie cechy obiektywizmu i wniosków wypływające z niego powinny być jak najbardziej słuszne.

Czy tak jest rzeczywiście? W pierwszej części artykułu, zatytułowanej „Czy ilość przechodzi w jakość?”, autorka ocenia rozwój naszego systemu oświatowego w pierwszym powojennym okresie. Mówi o bezprzekładnym rozwoju oświaty, o konieczności szkolenia wielkiej liczby kadr nauczycielskich. Stwierdza również, że w tym czasie na czoło wymagań wobec nauczyciela wysunięty został postulat społecznego zaangażowania. „Prace szkoły oceniano przede wszystkim z punktu widzenia jej udziału w realizacji doraźnych zadań politycznych, gospodarczych, co — z jednej strony — podnosiło jej rangę w życiu społecznym, z drugiej — nie mogło nie obniżać prestiżu wykonywanego zawodu, który w tych warunkach stawał się zajęciem niejako drugorzędnym”.

Ocena ta — moim zdaniem — jest bardzo uproszczona i niesłuszna. Praca nauczycieli w pierwszych latach istnienia Polski Ludowej to niewątpliwie jedna z najpiękniejszych kart w historii naszego szkolnictwa. To nauczyciele odbudowywali szkoły, znosili na swych plecach sprzęt szkolny, gromadzili młodzież, często o głodzie i chłodzi pracowali, nie oglądając się na zapłatę, aby tylko odrobić zaległości w nauce uczniów, spowodowane latami okupacji.

Jednocześnie włączali się do odbudowy życia społecznego i potrafili — chyba jak żadna inna grupa zawodowa — polączyć wykonywanie swych obowiązków zawodowych z czynnym zaangażowaniem społecznym.

Dzisiaj mamy negatywnie oceniać te prace? Przypomnijmy jeszcze, że równoległe z tym wielkość nauczycieli podjęła pracę nad uzupełnieniem swych kwalifikacji zawodowych, podnoszeniem poziomu wykształcenia.

W latach pięćdziesiątych ponad 30 proc. nauczycieli szkół podstawowych nie miało średniego wykształcenia pedagogicznego. W latach sześćdziesiątych rokrocznie około 50 tys. nauczycieli kształciło się na studiach zaocznych w SN i szkołach wyższych. Mówiąc zatem, że „dzisiejsza kadra nauczycielska jest więc zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym sensie spadkobiercą tego niełatwego okresu...”, trzeba pamiętać o tym, co było dominujące i co pozostawiło wpływ w sensie pozytywnym na charakter zawodu nauczycielskiego w naszym kraju — co niejednokrotnie podkreślali przedstawiciele najwyższych władz partyjnych i państwowych.

Na pewno słuszne jest stanowisko autorki, kiedy domaga się ograniczenia „zakresu obowiązków społecznych, w szczególności nie związanych ze szkołą i wychowaniem”. Takie jest również stanowisko ZNP. Obecnie, gdy mamy coraz więcej inteligencji na terenie wsi i miasteczek, ciężar prac społecznych powinien być przejmowany w szerszym niż dotychczas zakresie i przez inne grupy zawodowe.

MONIKA CHADZYŃSKA

Jak autorka ocenia jakość pracy nauczycieli? Oto niektóre fragmenty wyrażonej przez nią opinii. „Najczystszy zarzutem wobec szkoły jest jej niska rola w wychowawczym. Rozwój systemu oświaty, wzrost ilości placówek dużych, a także pewne elementy zbiurokratyzowania szkoły sprzyjają, iż kontakt wychowawczy między nauczycielem i uczniem staje się słabszy, coraz bardziej rzeczowy i przedmiotowy... Wapilności budzi także czysto dydaktyczna działalność szkoły... Tym wszystkim poczynaniom szczególnym towarzyszy dyktawa ogólna, porządkująca zwana

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI

wskaznikiem efektywności nauczania. Reguluje ona procent odsetu, utrzymuje go w górę określonych ramach. Nauczyciel dyskwalifikuje się nie wtedy, kiedy stawia nieusprawiedliwiony stopień, ale wtedy, gdyby uparł się postawić stopień, zapominając o ogólnej sytuacji klasy czy szkoły”.

Ocena zatem chyba na niedostatecznie. Poza tą charakterystyką ujemnych przejawów pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, autorka nie pozytywnego w jej życiu nie dostrzega.

Jaki jest poziom przygotowania kadr nauczycielskich, jaka jest ich wartość zawodowa? Przecież nauczyciele przede wszystkim odpowiadają za poziom i wyniki pracy szkół.

Oceniając skład kadrowy zawodu nauczycielskiego, autorka stwierdza, że „środowisko nauczycielskie jest chyba najbardziej różnicowane pod względem kwalifikacji, umiejętności i uzdolnień zawodowych, poziomu wiedzy i horyzontów umysłowych”. Jest to oczywiście i nie może być inaczej, kiedy w naszym systemie oświatowym mamy obok przedszkol, szkół podstawowych i specjalne, licea ogólnokształcące, całą gamę szkół zawodowych, zakładów opiekuńczo-wychowawczych i innych w całym 25-leciu istniały różne formy przygotowywania kadr nauczycieli i wychowawców.

Główny jednak akcent kładzie autorka na różnorodność osobowości, charakteru, umiejętności nawiązywania kontaktów, stosunek do zawodu, postawę życiową i w wyniku swych rozważań — opartych na wymienionych wyżej pracach — dochodzi do wniosku, że „zawód wymagający szczególnych kwalifikacji i zamilowania

Cenzurka

przyciąga u nas często ludzi przypadkowych i pozbawionych talentu”.

Różne — zdaniem autorki — złożyły się na to przyczyny. Pierwsza to „niezwykła niebezpieczna rodzaj stabilizacji zawodowej”. Wynika to z tego, że zawodowi nauczycielscy „nie pracowali sobie w naszych warunkach żadnych metod samoczerwienia z elementu przypadkowego i nieprzypadkowego”.

Trudno zgodzić się z taką opinią. Autorka zapomina, że od 1962 roku obowiązują rozporządzenia ministra oświaty w sprawie kwalifikacji nauczycieli. Zgodnie z tym zarządzeniem, każdy rozpoczynający pracę nauczyciel zatrudniony jest na podstawie umowy, która może być rozwiązana po 3-miesięcznym wypowiedzeniu. Okres dwu pierwszych lat pracy jest zatem jak gdyby okresem próbnym. W tym czasie zarówno kierownictwo szkoły, władze oświatowe, jak i sam nauczyciel mogą się przekonać o przydatności kandydata do zawodu nauczycielskiego. Ten okres próby może trwać i dłużej. Dopiero bowiem po złożeniu egzaminu kwalifikacyjnego w okresie pierwszych pięciu lat pracy (najwcześniej po upływie dwu lat) może pedagog otrzymać no-

minację na nauczyciela i uzyskać stabilizację w zawodzie. Praktyka wykazała, że jest to bardzo przydatna metoda doboru kandydatów na nauczycieli i że jest skutecznym środkiem eliminacji jednostek nieprzystających do pracy w szkolnictwie. Wystarczy zająć do pierwszego z brzegu w działo oświaty.

Gdy już nauczyciel otrzyma mianowanie, istotnie nie jest łatwo zwolnić go z zawodu. Trzeba udowodnić mu niewypełnianie obowiązków zawodowych poprzez dwukrotną ocenę niedostateczną, wystawioną w odstępie nie krótszym niż jeden, a nie dłuższym niż półtora roku. I to jest słuszne.



Halina Lubańska, Kierowniczka Szkoły Podstawowej w Chlebi (pow. Grodzisk Maz.) wraz z koleżankami. Po zajęciach lekcyjnych trzeba jeszcze odwiedzić niektórych rodziców, by przeprowadzić wywiady środowiskowe.

Praca w zawodzie nauczycielskim wymaga stabilizacji. Od tego zależy skuteczność oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych.

Prawdą jest, że władze oświatowe zbyt rzadko korzystają z tego przepisu pragmatyki nauczycielskiej, nie można jednak powiedzieć, że nie ma u nas żadnych metod „samoczerwienia z elementu przypadkowego i nieprzypadkowego” zawodu nauczycielskiego.

Poza tym autorka podaje, że

dla nauczycieli

w latach 1952—1964 odeszło z zawodu nauczycielskiego ogółem 146 tys. nauczycieli, w tym 43 tys. na urlop i do służby wojskowej. W tej wielkiej grupie poważną część stanowili na pewno nauczyciele wartościowi, których zmusiły do zmiany zawodu warunki materialne, zdrowotne, większe możliwości awansu w innych zawodach, ale niemałą liczbę stanowili również ci, którzy źle się czuli w zawodzie nauczycielskim, którym zawód ten nie odpowiadał. To również jedna z form „samoczerwienia” zawodu nauczycielskiego. Nikt nie twierdzi, że w naszych szkołach i zakładach oświatowo-wychowawczych znajdują się wyłącznie jednostki wartościowe, godne miana nauczyciela-wychowawcy. W wielu przypadkach muszą działać komisje dyscyplinarne, które mają możliwość stosowania różnych kar, aż do zwolnienia z pracy włącznie. Nie można więc lansować opinii, że do zawodu tego przychodzi, kto chce, i że nie ma potem możliwości pozbycia się osób mało przydatnych lub bezwartościowych.

Dalszym argumentem uzasadniającym tezę autorki, że w zawodzie nauczycielskim znajdują się często ludzie przypadkowi i pozbawieni talentu, jest sytuacja nauczycieli przypadkowych, a

w zakresie rekrutacji do zakładów kształcenia — nauczycieli. Prawdą jest, że w całym powojennym okresie zakłady kształcenia nauczycieli miały trudności z doбором kandydatów.

Do liceów pedagogicznych nie przychodzili wcale najzdolniejsi absolwenci szkół podstawowych. Wiele liceów miało również kłopoty ze zrealizowaniem ilościowego planu rekrutacji. Do studiów nauczycielskich zgłaszali się z reguły kandydaci, którzy nie mieli szans dostania się do szkół wyższych. Prawie wszystkie SN i WSP musiały przeprowadzać egzaminy wstępne w dwóch terminach.



Halina Lubańska, Kierowniczka Szkoły Podstawowej w Chlebi (pow. Grodzisk Maz.) wraz z koleżankami. Po zajęciach lekcyjnych trzeba jeszcze odwiedzić niektórych rodziców, by przeprowadzić wywiady środowiskowe.

I w ostatnim roku nowo powstałe WSN były niewątpliwie najmniej popularne wśród wszystkich wyższych uczelni. Pisała wiele razy na te tematy prasa pedagogiczna, w tym również „Głos Nauczycielski” oraz prasa ogólna. Wykazujące były przyczyny tego stanu.

Czy jednak można twierdzić, że w wyniku tej rekrutacji wchodzili z zakładów kształcenia nauczycieli absolwenci mało wartościowi? Dzisiaj, gdy zlikwidowane zo-

stały już licea pedagogiczne, zgodnie stwierdzamy, że były to w swoim czasie najlepsze szkoły średnie. Czy absolwenci SN nie wyróżniają się w sposób pozytywny od innych absolwentów szkół pomaturalnych? A czy absolwenci WSP są gorszymi nauczycielami od absolwentów uniwersytetów? Większość dyrektorów szkół i pracowników nadzoru pedagogicznego jest innego zdania.

Ta pozytywna opinia o postawie ogółu absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli wynika stąd, że obok części młodzieży słabo przygotowanej, mało zdolnej, przypadkowej przychodzą kandydaci, którzy wybierają zawód nauczycielski z pełną świadomością, kandydaci o wybitnych walorach ideowych i społecznych, którzy następnie nadają ton pracy kolegów. Poza tym istotny wpływ na kształtowanie się sylwetki osobowej przyszłego nauczyciela ma praca nad wykładami, organizacją młodzieży i atmosferą wychowawczą panującą w zakładach kształcenia nauczycieli.

Te wszystkie czynniki wpływają na to, że nawet z kandydatów przeciętnych, kandydatów, którzy znaleźli się w zakładzie kształcenia nauczycieli przypadkowo, a

nawet z tych, którzy przychodzili z zamiarem opuszczenia szkoły, gdy tylko nadarzy się okazja przejścia do uczelni bardziej atrakcyjnej — rekrutowali się dobrzy nauczyciele.

Niewątpliwie chcielibyśmy wszyscy, aby zmienić na lepsze skład kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Chcielibyśmy, aby zgłaszała się tam młodzież najzdolniejsza i najwartościowsza. Wówczas i praca zakładów kształcenia nauczycieli dawałaby lepsze niż dotychczas rezultaty i daleko szybciej można by podnieść poziom i wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół.

Wiemy, że istnieją obecnie w szkolnictwie warunki materialne nie przyciągają do zakładów kształcenia nauczycieli poważnego procentu tej młodzieży, którą chcielibyśmy widzieć w tych szkołach. Jednak o atrakcyjności zawodu nauczycielskiego — jak słusznie stwierdza autorka — nie decydują tylko zarobki. Bardzo istotnym czynnikiem jest tu atmosfera społeczna tworząca wokół tego zawodu.

Autorka stwierdza, że o ile w ostatnich latach podnosi się wyraźnie autorytet szkoły, w wyniku wyżu demograficznego i wzrostu wagi wykształcenia, to nie można powiedzieć, że jednocześnie wzrasta autorytet nauczyciela. Twierdzenie na pewno dyskusyjne. W ciągu ostatnich 10 lat dokonany został olbrzymi wysiłek na rzecz podniesienia poziomu kwalifikacji nauczycieli, w najbliższych latach będziemy jednym z nielicznych krajów świata, w których kształci się wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych i to wszystko — zdaniem autorki — nie ma wpływu na wzrost rangi społecznej zawodu nauczycielskiego. Są więc prawdopodobnie inne przyczyny tego stanu. Praca mająca nieobliczalne skutki społeczne nie skupia dostatecznego zainteresowania i nie cieszy się autorytetem, zaś ważnej roli działalności nauczycielskiej nie towarzyszy dostatek społecznej kontroli i pomocy...”

A w innym znów miejscu pisze: „Faktem jest, że nasza szkoła — jak żadna inna instytucja o tym zasięgu i wadze — wyjeżdża jest niemal całkowicie spod społecznej kontroli, niekłonna do dialogu o charakterze merytorycznym”.

Co gorsza, władze szkolne informują, że jeśli rychło się temu nie zapobiegnie, do tej kategorii siły roboczej nie nadającej się do zatrudnienia należeć będzie osiem do dziesięciu milionów dzieci. Tutaj rośnie „proletariat” w starożytnym sensie, który niezależnie od tego, czy biały, czy też czarny, nie da się już w żadnej mierze „zintegrować” z pozostałą częścią społeczeństwa. Grupa ludzi, którzy mają prawdziwe prawa obywatelskie, ale nie mogą z nich korzystać i w ogóle nie znajdują już miejsca w społeczeństwie, nie mającym zatrudnienia dla ludzi bez ukończonej szkoły.

Jest to więc grupa, której żywotne interesy nie polegają na tym, aby włączyć się do procesu produkcyjnego, lecz zdobyć utrzymanie i rozrywki bez tego trudu (który w ich przypadku byłby i tak bezużyteczny) — „panem et circensibus”, przełożone na język nowoczesny — zawodowi odbiorcy zasilków, prostytutki, zbrodniarze, konsumenci narkotyków i przemytnicy, którzy jednak stanowią bezwonną polityczną masę wyborczą, albo też występują w wojowniczych organizacjach jako radykalni bojownicy o równość ras.

Kim są ci ludzie? „Funkcjonalny analfabetyzm” nie ma nic wspólnego z wrodzoną inteligencją albo jej brakiem. Mimo że wśród analfabetów jest wielu Indian, Meksykańczyków i Portorykańczyków, nieznajomość języka nie musi być powodem analfabetyzmu. Dzieci imigrantów włoskich, niemieckich, francuskich, kubańskich i słowackich urodzą się do dobrej czytelności i pisania, jeśli są katolikami, w znakomitych szkołach parafialnych, gdzie dyscyplina jest najcięższą i najbardziej skuteczną. W tym co raz bardziej widocznie głębiej.

Ameryka żyje w obliczu całkowitego załamania się moralności mieszczańskiej w pokoleniu, które obecnie właśnie opuściło szkołę. Przekazuje ono młodszemu nastawieniu, że nie chodzi o pracę i uciechę. Technologiczna utopia, że nowoczesne społeczeństwo każdemu oferuje dosyć, żeby nie musiał się wysilać, prowadzi do wyciągnięcia błędnego wniosku, że plany nauczania i wymagania egzaminacyjne służą tylko temu, aby gniebić młodych ludzi i mniejszości podporządkować dominacji obcej kultury”.

Mysle, że wypowiedź ta — w świetle omawianego artykułu Wiesława Grochala — jest jak najbardziej na czasie.

ANALFABETYZM W NAJBOGATSZYM KRAJU ŚWIATA

Katastrofalne rozmiary analfabetyzmu w Stanach Zjednoczonych i niektóre przyczyny tej sytuacji są tematem — zamieszczonego w nr 168 „Handelsblatt” — artykułu Heinza Paechtera. Oto przekład tej interesującej publikacji:

„Jak to się dzieje, że w najbogatszym kraju świata nie można wykorzystać analfabetyzmu? Podczas gdy obecnie w Stanach Zjednoczonych połowa dwudziestolatków uczęszcza do college’ów, wciąż jeszcze jeden procent wszystkich dzieci w wieku od 6 do 13 lat w ogóle nie pobiera nauki w szkole, a 6 milionów dzieci poprzestaje na szkołach wiejskich z jednym nauczycielem na wszystkie klasy. Dwa miliony ludzi powyżej 25 lat chodziło do szkół tylko przez cztery lata, a 700 tysięcy nigdy nie uczęszczało do szkoły. Wśród nich jest taka sama mniej więcej liczba Murzynów i białej biedoty, a mianowicie na Południu i w Appalachach.

ZBYT WIELE EKSPERYMENTÓW

FUNKcjONALNI ANALFABECI

Liczyb to nie wyczerpują jednak bynajmniej problemu analfabetyzmu. Poza tymi, którzy w ogóle nie uczęszczało do szkoły lub chodzili za krótko, jest około 20 milionów ludzi, tak zwanych „funkcjonalnych analfabetów”. Mogą oni zapewne odczytać nazwę ulicy albo też rozumieć historię, zaś ważnej roli działalności nauczycielskiej nie towarzyszy dostatek społecznej kontroli i pomocy...”

Co gorsza, władze szkolne informują, że jeśli rychło się temu nie zapobiegnie, do tej kategorii siły roboczej nie nadającej się do zatrudnienia należeć będzie osiem do dziesięciu milionów dzieci. Tutaj rośnie „proletariat” w starożytnym sensie, który niezależnie od tego, czy biały, czy też czarny, nie da się już w żadnej mierze „zintegrować” z pozostałą częścią społeczeństwa. Grupa ludzi, którzy mają prawdziwe prawa obywatelskie, ale nie mogą z nich korzystać i w ogóle nie znajdują już miejsca w społeczeństwie, nie mającym zatrudnienia dla ludzi bez ukończonej szkoły.

Jest to więc grupa, której żywotne interesy nie polegają na tym, aby włączyć się do procesu produkcyjnego, lecz zdobyć utrzymanie i rozrywki bez tego trudu (który w ich przypadku byłby i tak bezużyteczny) — „panem et circensibus”, przełożone na język nowoczesny — zawodowi odbiorcy zasilków, prostytutki, zbrodniarze, konsumenci narkotyków i przemytnicy, którzy jednak stanowią bezwonną polityczną masę wyborczą, albo też występują w wojowniczych organizacjach jako radykalni bojownicy o równość ras.

Kim są ci ludzie? „Funkcjonalny analfabetyzm” nie ma nic wspólnego z wrodzoną inteligencją albo jej brakiem. Mimo że wśród analfabetów jest wielu Indian, Meksykańczyków i Portorykańczyków, nieznajomość języka nie musi być powodem analfabetyzmu. Dzieci imigrantów włoskich, niemieckich, francuskich, kubańskich i słowackich urodzą się do dobrej czytelności i pisania, jeśli są katolikami, w znakomitych szkołach parafialnych, gdzie dyscyplina jest najcięższą i najbardziej skuteczną. W tym co raz bardziej widocznie głębiej.

Ameryka żyje w obliczu całkowitego załamania się moralności mieszczańskiej w pokoleniu, które obecnie właśnie opuściło szkołę. Przekazuje ono młodszemu nastawieniu, że nie chodzi o pracę i uciechę. Technologiczna utopia, że nowoczesne społeczeństwo każdemu oferuje dosyć, żeby nie musiał się wysilać, prowadzi do wyciągnięcia błędnego wniosku, że plany nauczania i wymagania egzaminacyjne służą tylko temu, aby gniebić młodych ludzi i mniejszości podporządkować dominacji obcej kultury”.

Mysle, że wypowiedź ta — w świetle omawianego artykułu Wiesława Grochala — jest jak najbardziej na czasie.

NOWOCZESNOŚĆ W METODACH KSZTAŁCENIA

(Dokończenie ze str. 3)

Akademii Medycznej w Szczecinie itd.

BATALIA O POSTĘP

Polska dydaktyka ogólna cieszy się na świecie zasłużoną renomą. Jest więc dogodna sytuacja kadrowa do rozwijania prac teoretycznych nad modernizacją kształcenia. Od 1968 roku ukazują się w Polsce kwartalnik „Dydaktyka Szkoły Wzwyższej”, będący światowym ewenementem. Pismo to preferuje problematykę nowoczesności dydaktyki.

Na tym też prowadzi się odpowiednią politykę w zakresie organizacji uczelni. W około połowie szkół wyższych pracują ósrodki audiowizualne bądź międzydziałowe zakłady nowych technik nauczania. Placówki te, wprawdzie bardzo niewielkie, prowadzą aktywną działalność nad upowszechnianiem praktycznego dorobku nowoczesnej dydaktyki. Zwłaszcza, że pierwsze placówki tego typu powstały w 1966 roku, należy ocenić ten ruch jako intensywny.

Powstały też placówki specjalne. W krakowskiej Wzwyższej Szkole Pedagogicznej działa Centralny Ośrodek Maszyn Dydaktycznych, który w skali kraju podejmuje prace nad nauczaniem programowanym i automatyzacją kształcenia. Ośrodek ten specjalizuje się w opracowywaniu prostych maszyn dydaktycznych. Maszyny bardziej skomplikowane powstają w Ośrodku Maszyn Uczących Politechniki Śląskiej.

W Filii Politechniki Warszawskiej w Płocku powstał Ośrodek Telewizji Dydaktycznej. Będzie on realizował programy edukacyjne dla całego regionu płockiego, jest bowiem wyposażony w nadajnik TV małej mocy o zasięgu około 20 kilometrów. Program z Płocka będzie mogło odbierać około 160 tysięcy osób. Jest to nowa szansa dla tego regionu niezwykłego bogactwa w szkolnictwo i w ambitnych ludzi.

Skoło jesteśmy przy telewizji, to wspomniemy o „Politechnice Telewizyjnej”, która przesyłała nam rozgłosu poza granicami kraju. „Politechnika Telewizyjna” była pierwszym tak poważnym eksperymentem z zastosowaniem TV w kształceniu wyższym. Eksperyment był prowadzony pod auspicjami UNESCO i pozwolił nam (dzieci) równoległym badaniom naukowym podjętym w Międzyuczelnianym Zakładzie Badań nad Szkolnictwem Wzwyższym) na zebranie obserwacji i doświadczeń, które umożliwiły konstatowanie tego kierunku pracy. Jest już w przygotowaniu koncepcja studiów podplomowych dla nauczycieli fizyki, gdzie wykłady telewizyjne będą obowiązkowym elementem tych studiów.

Jest faktem, iż problematyka postępu w dydaktyce szkoły wyższej zaczyna zajmować stopniowo należne jej miejsce. Postęp ten to nie tylko modernizacja metod i środków dydaktycznych, ale też nowoczesne programy kształcenia, nowa — oparta na naukowych teoriach — organizacja procesu kształcenia, dobrze zorganizowane środowisko materialne szkoły (a w tym i nowoczesna architektura szkolna, z którą u nas jest tak źle), a także nowoczesni ludzie zaangażowani w proces kształcenia, umiający myśleć prośpektownie i kierujący się w swojej pracy wymogami czasów, które kształtować będą ich wychowankowie.

FRANCISZEK JANUSZKIEWICZ

*) Film Super 8 to film 8 mm realizowany na specjalnej taśmie filmowej, która dzięki oszczędnościom poczynionym na perforacji pozwala na uzyskanie znacznie większego obrazu niż na tradycyjnej „ósemce”. Aparatura Super 8 jest portatywna i wysoco automatyzowana. Filmy takie są zazwyczaj wystarczające do pracy dydaktycznej, a wielokrotnie tańsze od tradycyjnie stosowanego w nauczaniu filmu 16 mm.

Długa droga i twarda walka o szkołę polską przeszedł Gdańsk od chwili powołania do życia Uniwersytetu Gdańskiego. W utworzonym na mocy postanowień traktatu wersalskiego Wolnym Mieście Gdańsku mieszkało około 79 tysięcy Polaków, zatrudnionych w instytucjach niemieckich jako drobni urzędnicy lub robotnicy, pracujących również w takich urzędach polskich, jak Dyrekcja Kolei, Dyrekcja Cei, Poczta, Komisarz Generalny RP i inne. Domagali się oni dla swoich dzieci uruchomienia szkół polskich.

Z chwilą utworzenia Wolnego Miasta Gdańska podstawowe prace związane z organizacją szkolnictwa polskiego w tym mieście spadły przede wszystkim na Koło Polskie w parlamencie gdańskim. To polskie przedstawicielstwo w Gdańsku wystąpiło w dniu 15 lutego 1921 roku z wnioskiem o utworzenie polskich szkół lub polskich klas w 25 gmachach Wolnego Miasta Gdańska. Senat wniosł do parlamentu gdańskiego projekt ustawy o szkolnictwie polskim. Przepisy ustawy, uchwalone przez parlament gdański w dniu 13 grudnia 1921 roku, były krokiem skierowanym przeciwko obywatelom narodowości polskiej. Szkoły średnie znalazły się bowiem poza tymi przepisami. Drugi rozdział tej ustawy zezwalał na zakładanie w Gdańsku szkół prywatnych. „Gazeta Gdańska” używając te o polskim szkolnictwie powszechnym w Gdańsku porównywała do antypolskiej ustawy sejmu pruskiego.

W tym okresie sprawami oświatowymi zajmował się Wydział Szkolny Gminy Polskiej wyłoniony w ramach Naczelnej Rady Ludowej w Gdańsku. Wydział ten w dniu 26 listopada 1921 roku powołał do życia organizację „Macierz Szkolna”, która zajęła się uruchamianiem polskiej szkoły średniej — polskiego gimnazjum. Problemami oświaty zajmowała się wówczas również Sekcja Oświatowa przy Gminie Polskiej, po roku 1933 — Związek Polaków.

W okresie międzywojennym w rozwoju polskiego szkolnictwa w Gdańsku zarysowały się dwa zasadnicze typy szkół: szkoły publiczne z polskim językiem nauczania, utrzymywane przez „senat”, oraz szkoły prywatne Macierzy Szkolnej. Władze Wolnego Miasta Gdańska obsadzały stanowiska nauczycielskie w polskich szkołach siłami najtańszymi i nie nadającymi się w ogóle do nauczania w tych szkołach, zarówno ze względu na słabą zna-

omość języka polskiego, jak dlatego, że z lekceważeniem i pogardą odnosili się one do narodu polskiego i jego kultury, a swój wrogi stosunek niejednokrotnie manifestowały publicznie. Przy pomocy wszelkich możliwych środków starano się odciągać młodzież od brania udziału w uroczystościach czy świętach o polskim charakterze narodowym. Zakazywano dzieciom należania do polskich organizacji młodzieżowych, a także noszenia mundurków czy odznak harcerskich.

W niektórych szkołach polskich zmuszano do składania datków na zakup standardów niemieckich. Kiedy np. w 1930 roku Macierz Szkolna wspólnie z Komitetem Tygodnia Dziecka urządziła wycieczkę do Gdyni, wówczas władze gdańskie wydały zakaz zwal-

niających. Sytuacja taka nie trwała jednak długo.

Postępujący wpływ elementów prohitlerowskich na życie publiczne nie ominął szkół. Nastąpiły akty bezprawia wobec młodzieży polskiej i jej rodziców. Stanowiło to naruszenie traktatu wersalskiego oraz wszystkich dotychczasowych umów polsko-gdańskich. Wypadki pobicia dzieci czy rodziców posyłających dzieci do polskich szkół, groźby pozbawienia pracy czy mieszkań — oto wyraz stosunku władz gdańskich do ludności polskiej.

W „Straży Gdańskiej” w 1935 roku napisano: „Dla nas, Polaków to nie żaden drobiazg, a rzecz raczej przypomina Wrzesień z okresu zaboru pruskiego, kiedy to dzieci polskie bito za polski paćciarz. Tym razem dostawało się za to rodzicom, że ośmielili się

posyłać dzieci swe na polską naukę”.

W takich warunkach terroru i szowinistycznej propagandy niemieckiej topniała stopniowo liczba uczniów polskich.

Macierz Szkolna nie rezygnowała jednak ze swej działalności: organizowano również ochronki. Polskie przedszkola pełniły rolę zastępczą w tych miejscowościach, gdzie nie było szkół, promieniowały na polskie życie kulturalne, a wśród dzieci rozwijały i kształtowały uczucia narodowe.

Poczucie przynależności narodowej starano się rozbudzać nawet przez uczenie robotek ręcznych o regionalnych wzorach czy prowadzenie chórnych pieśni, a nawet zbiorowych gier, zabaw i tańców.

Sukcesem Macierzy Szkolnej było wyjście poza miasto i utworzenie w 1934 roku pierwszych szkół powszechnych w wielu wsiach. Zapoczątkowano budownictwo szkół. Jednak senat gdań-

ski stawiał zdecydowany opór, stosował szyskanie. Uniemożliwiał to budowanie dalszych szkół, mimo gotowych planów i zapewnienia funduszy. Wyrazem tych szyskan, gwałcących umowy polsko-gdańskie, był wydany w roku szkolnym 1936/37 zakaz uczęszczania dzieci obywateli gdańskich do szkół prywatnych Macierzy Szkolnej. Przestrzegania tego zakazu pilnowano zarówno przy pomocy policji gdańskiej, niejednokrotnie siłą odprowadzając dzieci polskie do szkół niemieckich, jak też poprzez liczne i dość wysokie mandaty karne, nakładane na rodziców, którzy uchylali się od wykonywania tych przepisów.

Mimo tego odnotować można było pewne osiągnięcia w rozwoju polskiego szkolnictwa. Polska Szkoła Handlowa Macierzy Szkolnej w 1929 r. liczyła 90, w rok później — 140, a w 1935 roku już 212 uczniów. Bogaty program nauczania czynił tę placówkę atrakcyjną. Wychowywała ona bojących działaczy narodowych, zahartowanych w walce z szowinizmem pruskim.

W ramach tego zakładu istniały dwie szkoły: trzyletnia, mająca przygotować pomocniczych pracowników z wykształceniem kupieckim dla przedsiębiorstw handlowych oraz dwuletnia Wyższa Szkoła Handlowa przygotowująca samodzielnych pracowników handlowych.

Szkoły te brały żywy udział w pracach społecznych na obszarze Wolnego Miasta, organizowały wycieczki do Polski, by — jak to podkreślała Macierz Szkolna w swoim sprawozdaniu z 1929 roku — „przekazać młodzieży, przebywającej stale w atmosferze poniżenia wszystkiego co polskie, o rozwoju ekonomicznym i kulturalnym Polski”.

W celu zapobieżenia germanizacji młodzieży polskiej w szkołach niemieckich, Macierz Szkolna uruchomiła polską szkołę dokształcającą. W chwili otwarcia w 1937 roku liczyła ona 155 uczniów, co najlepiej świadczyło o konieczności jej uruchomienia. Szczególnym typem szkoły narodowej w Gdańsku było Konserwatorium Muzyczne. Działalność tej szkoły była wyrazem życia kulturalnego, oświatowego i artystycznego Polonii Gdańskiej.

Macierz Szkolna zorganizowała też dwie średnie szkoły ogólnokształcące: sześciolletnią szkołę średnią oraz dziewięcioletnie gimnazjum. Jedną polską szkołę średnią i to z wielkim trudem powołano bo życia liczyła przeciętnie około 200 uczniów, wobec dziewięciu niemieckich szkół

nie przy pełnej realizacji inwestycji dopiero w 1975 roku osiągnięty, pod względem zapewnienia każdemu studentowi odpowiedniego miejsca do nauki, stan mniej więcej zadowalający.

Ma na te specjalnie pilnej potrzeby dalszego ilościowego rozwoju szkół wyższych poza rozwój liczby WSN. Obecna sieć zapewniła w zasadzie każdemu województwu „posiadanie” szkoły wyższej, mogącej stanowić ośrodek naukowy i kulturotwórczy. Natomiast cały wysiłek należy kierować na poprawę jakości kształcenia poprzez wprowadzanie kształcenia wyższego stopnia, jak studia doktoranckie i podyplomowe, poprzez pewną specjalizację, wybór kierunków unikalnych, a wreszcie poprzez wzmacnianie potencjału naukowo-badawczego i podniesienie poziomu pracy dydaktycznej.

MIĘDZY LABORATORIUM A FABRYKĄ

Revolucja naukowo-techniczna, a przede wszystkim kierunki naszej gospodarki, która zakłada przejście z ekstensywnego na intensywny formy gospodarowania, i która w najbliższym okresie stawia przed nauką bardzo poważne zadania, wymaga efektywnego wykorzystywania naszego zasobu naukowców, zwłaszcza zaś potencjału kadrowego. Wymaga też ścisłego powiązania nauki z przemysłem i to nie tylko poprzez instytuty resortowe, lecz także poprzez ścisłe powiązanie z gospodarką naszych wyższych uczelni i instytutów PAN, w których to placówkach skupione jest tryz czwarte pracowników nauki.

Zalążki takiej współpracy już powstały, choćby w postaci instytutów uczelniano-przemysłowych, czy też wprowadzonych w miejsce dawnej „dwuetażowości” (która — jak wiadomo — egzaminu nie zdawała choćby przez fakt, iż znakomita większość ówczesnych etatów sprowadzała się do etatów w dwóch różnych

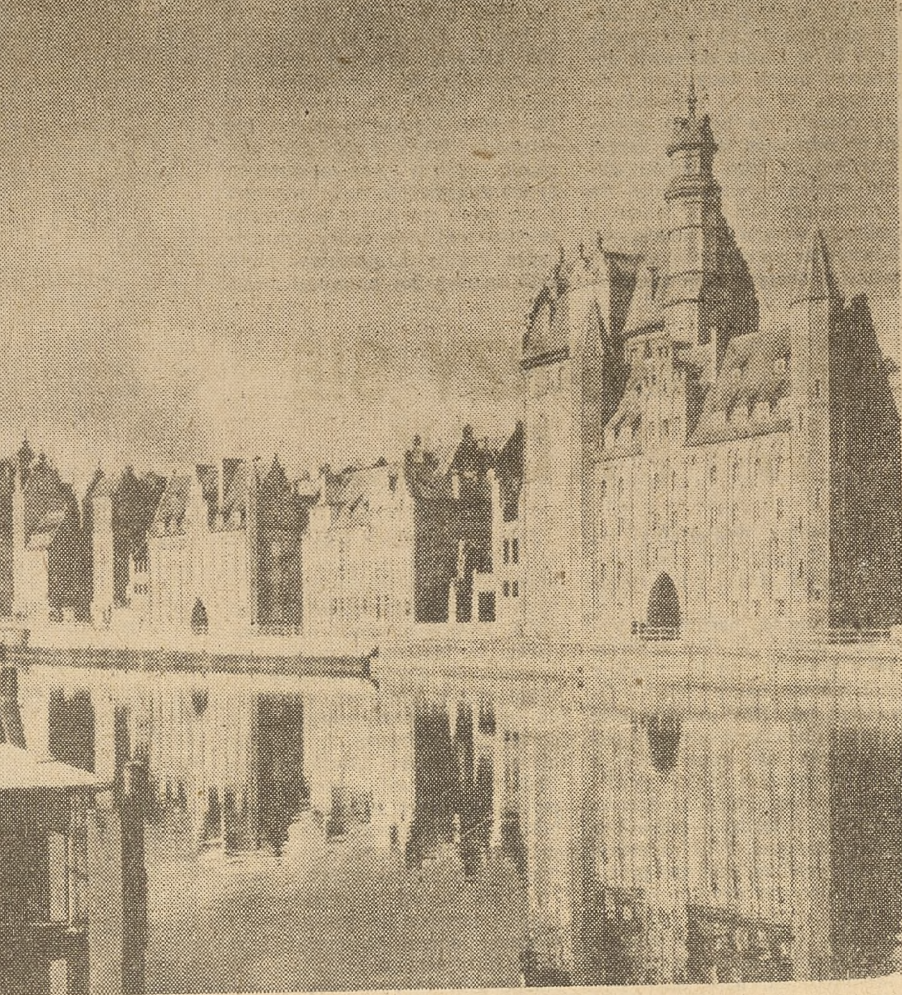
tego typu w Gdańsku, liczących około 4 tysiące uczniów i 140 nauczycieli. Proporcje te świadczą dobitnie o stosunku etatów gdańskiego do polskiej szkoły.

Jedną z pierwszych szkół prywatnych powołanych do życia przez Macierz Szkolną było Gimnazjum Polskie. Zgodę na uruchomienie gimnazjum wydał senat gdański w grudniu 1921 roku. W dniu 9 maja 1922 roku zostały otwarte podwoje nowej szkoły średniej typu licealnego. W dniu 13 maja tegoż roku, pisała o nim „Gazeta Gdańska”: „Dzień otwarcia otwarcia polskiego nowego zakładu szkolnego wyrósł na dzień święta narodowego. W święcie tym uczestniczyli wszyscy, co po polsku czuje i myśli. Wzieli w nim udział nie tylko Polacy gdańscy, ale też liczni rodacy ze wszystkich ziem Polski, składając przez samą obecność w dniu tym w Gdańsku dowód, że Polska cała odczuwa i w całej pełni doświadcza wzmocnienia tej no-

wej polskiej placówki kulturalnej nad polskim morzem”.

Wyrazem wspaniałego rozwoju tej polskiej placówki oświatowej w Gdańsku był — nowy gmach szkoły, oddany w całości do użytku w 1939 roku, gmach stanowiący najpiękniejszą szkołę nie tylko polską, lecz w ogóle na terenie Wolnego Miasta.

Senat gdański nie uznawał świadectw dojrzałości Gimnazjum Polskiego za równorzędne ze świadectwami innych szkół gdańskich. Do 1933 roku świadectwa te nie były ważne na terenie Wolnego Miasta. Honorowała je jedynie Wyższa Szkoła Techniczna. Dopiero umowa polsko-gdańska w 1933 roku nadawała Gimnazjum Polskiemu prawa szkół publicznych. Długoletnia walka Polaków o prawa państwowe dla polskiego Gimnazjum Gdańskiego zakończona została „zwycięsko. Zwycięstwo to jednak było poławiczne. Od tego czasu senat gdański zyskał możliwość ingerencji w



Gdańsk

Foto: Archiwum

Placówki oświatowej i kulturalno-społecznej przetrwał wybuch drugiej wojny światowej. Długa lista wymordowanych członków grona nauczycielskiego, a wśród nich — woznego szkoły świadczą najdobitniej o tym, jak hitlerzyzm ocenił rolę tego polskiego gimnazjum w Gdańsku.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

W wyniku tej rewizji 30 proc. nauczycieli znalazło się w obozach koncentracyjnych i w więzieniach hitlerowskich tylko za to, że czuli się związani z narodem polskim, że zajmowali się wychowaniem polskich dzieci. Okrutny los dotknął nauczycieli polskich. Przykładem tego jest tragiczna śmierć kierownika szkoły polskiej w Pielku, Jana Hinzla. Ten skromny nauczyciel jedynie za to, że uczył dzieci polskie, został obalony przez gestapo i smółką i obity piętrem, a następnie podpalony. Zginął jak żywa pochodnia.

Niszcząc szkolnictwo polskie w Gdańsku hitlerowski okupant chciał obrócić w gruzy gmach kultury polskiej, rozwijanej od wieków w tym mieście. Chciał dokonać tego, czego nie zdołała zrealizować pruska działalność „Kulturkampfu”. Sprawiedliwość dziejowa wykazała, jak złudne były te plany.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Placówki oświatowej i kulturalno-społecznej przetrwał wybuch drugiej wojny światowej. Długa lista wymordowanych członków grona nauczycielskiego, a wśród nich — woznego szkoły świadczą najdobitniej o tym, jak hitlerzyzm ocenił rolę tego polskiego gimnazjum w Gdańsku.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

W wyniku tej rewizji 30 proc. nauczycieli znalazło się w obozach koncentracyjnych i w więzieniach hitlerowskich tylko za to, że czuli się związani z narodem polskim, że zajmowali się wychowaniem polskich dzieci. Okrutny los dotknął nauczycieli polskich. Przykładem tego jest tragiczna śmierć kierownika szkoły polskiej w Pielku, Jana Hinzla. Ten skromny nauczyciel jedynie za to, że uczył dzieci polskie, został obalony przez gestapo i smółką i obity piętrem, a następnie podpalony. Zginął jak żywa pochodnia.

Niszcząc szkolnictwo polskie w Gdańsku hitlerowski okupant chciał obrócić w gruzy gmach kultury polskiej, rozwijanej od wieków w tym mieście. Chciał dokonać tego, czego nie zdołała zrealizować pruska działalność „Kulturkampfu”. Sprawiedliwość dziejowa wykazała, jak złudne były te plany.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

W wyniku tej rewizji 30 proc. nauczycieli znalazło się w obozach koncentracyjnych i w więzieniach hitlerowskich tylko za to, że czuli się związani z narodem polskim, że zajmowali się wychowaniem polskich dzieci. Okrutny los dotknął nauczycieli polskich. Przykładem tego jest tragiczna śmierć kierownika szkoły polskiej w Pielku, Jana Hinzla. Ten skromny nauczyciel jedynie za to, że uczył dzieci polskie, został obalony przez gestapo i smółką i obity piętrem, a następnie podpalony. Zginął jak żywa pochodnia.

Placówki oświatowej i kulturalno-społecznej przetrwał wybuch drugiej wojny światowej. Długa lista wymordowanych członków grona nauczycielskiego, a wśród nich — woznego szkoły świadczą najdobitniej o tym, jak hitlerzyzm ocenił rolę tego polskiego gimnazjum w Gdańsku.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

W wyniku tej rewizji 30 proc. nauczycieli znalazło się w obozach koncentracyjnych i w więzieniach hitlerowskich tylko za to, że czuli się związani z narodem polskim, że zajmowali się wychowaniem polskich dzieci. Okrutny los dotknął nauczycieli polskich. Przykładem tego jest tragiczna śmierć kierownika szkoły polskiej w Pielku, Jana Hinzla. Ten skromny nauczyciel jedynie za to, że uczył dzieci polskie, został obalony przez gestapo i smółką i obity piętrem, a następnie podpalony. Zginął jak żywa pochodnia.

Niszcząc szkolnictwo polskie w Gdańsku hitlerowski okupant chciał obrócić w gruzy gmach kultury polskiej, rozwijanej od wieków w tym mieście. Chciał dokonać tego, czego nie zdołała zrealizować pruska działalność „Kulturkampfu”. Sprawiedliwość dziejowa wykazała, jak złudne były te plany.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

Placówki oświatowej i kulturalno-społecznej przetrwał wybuch drugiej wojny światowej. Długa lista wymordowanych członków grona nauczycielskiego, a wśród nich — woznego szkoły świadczą najdobitniej o tym, jak hitlerzyzm ocenił rolę tego polskiego gimnazjum w Gdańsku.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

W wyniku tej rewizji 30 proc. nauczycieli znalazło się w obozach koncentracyjnych i w więzieniach hitlerowskich tylko za to, że czuli się związani z narodem polskim, że zajmowali się wychowaniem polskich dzieci. Okrutny los dotknął nauczycieli polskich. Przykładem tego jest tragiczna śmierć kierownika szkoły polskiej w Pielku, Jana Hinzla. Ten skromny nauczyciel jedynie za to, że uczył dzieci polskie, został obalony przez gestapo i smółką i obity piętrem, a następnie podpalony. Zginął jak żywa pochodnia.

Niszcząc szkolnictwo polskie w Gdańsku hitlerowski okupant chciał obrócić w gruzy gmach kultury polskiej, rozwijanej od wieków w tym mieście. Chciał dokonać tego, czego nie zdołała zrealizować pruska działalność „Kulturkampfu”. Sprawiedliwość dziejowa wykazała, jak złudne były te plany.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

W wyniku tej rewizji 30 proc. nauczycieli znalazło się w obozach koncentracyjnych i w więzieniach hitlerowskich tylko za to, że czuli się związani z narodem polskim, że zajmowali się wychowaniem polskich dzieci. Okrutny los dotknął nauczycieli polskich. Przykładem tego jest tragiczna śmierć kierownika szkoły polskiej w Pielku, Jana Hinzla. Ten skromny nauczyciel jedynie za to, że uczył dzieci polskie, został obalony przez gestapo i smółką i obity piętrem, a następnie podpalony. Zginął jak żywa pochodnia.

Niszcząc szkolnictwo polskie w Gdańsku hitlerowski okupant chciał obrócić w gruzy gmach kultury polskiej, rozwijanej od wieków w tym mieście. Chciał dokonać tego, czego nie zdołała zrealizować pruska działalność „Kulturkampfu”. Sprawiedliwość dziejowa wykazała, jak złudne były te plany.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

Placówki oświatowej i kulturalno-społecznej przetrwał wybuch drugiej wojny światowej. Długa lista wymordowanych członków grona nauczycielskiego, a wśród nich — woznego szkoły świadczą najdobitniej o tym, jak hitlerzyzm ocenił rolę tego polskiego gimnazjum w Gdańsku.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

W wyniku tej rewizji 30 proc. nauczycieli znalazło się w obozach koncentracyjnych i w więzieniach hitlerowskich tylko za to, że czuli się związani z narodem polskim, że zajmowali się wychowaniem polskich dzieci. Okrutny los dotknął nauczycieli polskich. Przykładem tego jest tragiczna śmierć kierownika szkoły polskiej w Pielku, Jana Hinzla. Ten skromny nauczyciel jedynie za to, że uczył dzieci polskie, został obalony przez gestapo i smółką i obity piętrem, a następnie podpalony. Zginął jak żywa pochodnia.

Niszcząc szkolnictwo polskie w Gdańsku hitlerowski okupant chciał obrócić w gruzy gmach kultury polskiej, rozwijanej od wieków w tym mieście. Chciał dokonać tego, czego nie zdołała zrealizować pruska działalność „Kulturkampfu”. Sprawiedliwość dziejowa wykazała, jak złudne były te plany.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

W wyniku tej rewizji 30 proc. nauczycieli znalazło się w obozach koncentracyjnych i w więzieniach hitlerowskich tylko za to, że czuli się związani z narodem polskim, że zajmowali się wychowaniem polskich dzieci. Okrutny los dotknął nauczycieli polskich. Przykładem tego jest tragiczna śmierć kierownika szkoły polskiej w Pielku, Jana Hinzla. Ten skromny nauczyciel jedynie za to, że uczył dzieci polskie, został obalony przez gestapo i smółką i obity piętrem, a następnie podpalony. Zginął jak żywa pochodnia.

Niszcząc szkolnictwo polskie w Gdańsku hitlerowski okupant chciał obrócić w gruzy gmach kultury polskiej, rozwijanej od wieków w tym mieście. Chciał dokonać tego, czego nie zdołała zrealizować pruska działalność „Kulturkampfu”. Sprawiedliwość dziejowa wykazała, jak złudne były te plany.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

Placówki oświatowej i kulturalno-społecznej przetrwał wybuch drugiej wojny światowej. Długa lista wymordowanych członków grona nauczycielskiego, a wśród nich — woznego szkoły świadczą najdobitniej o tym, jak hitlerzyzm ocenił rolę tego polskiego gimnazjum w Gdańsku.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

W wyniku tej rewizji 30 proc. nauczycieli znalazło się w obozach koncentracyjnych i w więzieniach hitlerowskich tylko za to, że czuli się związani z narodem polskim, że zajmowali się wychowaniem polskich dzieci. Okrutny los dotknął nauczycieli polskich. Przykładem tego jest tragiczna śmierć kierownika szkoły polskiej w Pielku, Jana Hinzla. Ten skromny nauczyciel jedynie za to, że uczył dzieci polskie, został obalony przez gestapo i smółką i obity piętrem, a następnie podpalony. Zginął jak żywa pochodnia.

Niszcząc szkolnictwo polskie w Gdańsku hitlerowski okupant chciał obrócić w gruzy gmach kultury polskiej, rozwijanej od wieków w tym mieście. Chciał dokonać tego, czego nie zdołała zrealizować pruska działalność „Kulturkampfu”. Sprawiedliwość dziejowa wykazała, jak złudne były te plany.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

W wyniku tej rewizji 30 proc. nauczycieli znalazło się w obozach koncentracyjnych i w więzieniach hitlerowskich tylko za to, że czuli się związani z narodem polskim, że zajmowali się wychowaniem polskich dzieci. Okrutny los dotknął nauczycieli polskich. Przykładem tego jest tragiczna śmierć kierownika szkoły polskiej w Pielku, Jana Hinzla. Ten skromny nauczyciel jedynie za to, że uczył dzieci polskie, został obalony przez gestapo i smółką i obity piętrem, a następnie podpalony. Zginął jak żywa pochodnia.

Niszcząc szkolnictwo polskie w Gdańsku hitlerowski okupant chciał obrócić w gruzy gmach kultury polskiej, rozwijanej od wieków w tym mieście. Chciał dokonać tego, czego nie zdołała zrealizować pruska działalność „Kulturkampfu”. Sprawiedliwość dziejowa wykazała, jak złudne były te plany.

Do 1939 roku w okresie najtrudniejszych dla Polaków warunków politycznych przetrwało w Gdańsku siedem szkół powszechnych z liczbą około 900 uczniów polskich.

Patrzac na historię szkolnictwa w Gdańsku z perspektywy lat, możemy ocenić zasługi tamtejszej Polonii w tej dziedzinie. Jak niebezpieczna musiała być ta działalność dla nacjonalistów niemieckich, świadczą szczegółowe przeszukiwanie mieszkań nauczycieli i uczniów w 1939 roku, zaraz w pierwszym dniu po wkroczeniu Niemców do Gdańska.

KRYSTYNA ROGALSKA



FRANCJA. W okresie wakacji odbyła się w Paryżu pierwsza europejska konferencja ministrów odpowiedzialnych za sprawy nauki i techniki. Organizatorem spotkania było UNESCO, a uczestniczyli w niej przedstawiciele 31 państw europejskich. W skład delegacji polskiej wchodził: dr Jan Kaczmarek — przewodniczący Komitetu Nauki i Techniki, prof. Dionizy Smoleński — sekretarz naukowy PAN, inż. Roman Mistewicz — wice-minister oświaty i szkolnictwa wyższego.

Obrazy toczyły się wokół dwóch podstawowych problemów: aktualnych tendencji polityki naukowej krajów europejskich oraz możliwości udziału nauki europejskiej w rozwoju trzeciego świata.

Francuski Komitet do spraw UNESCO zorganizował w Nicei międzynarodową konferencję dotyczącą upowszechnienia wiedzy. Wzięło w niej udział około 30 specjalistów, a między innymi tak wybitni naukowcy-popularyzatorzy, jak np. prof. Pierre Auger, prof. H. Bonoli i prof. Borys Guedenko.

W czasie konferencji debatowano nad czterema wężowymi zagadnieniami, z których szczególnie dwa zasługują na baczny uwagę: problemy popularyzacji wiedzy — selekcja i dobór prezentowanego materiału, potrzeba aktualizacji oraz zagadnienie rozłamu między dwoma kulturami: humanistyczną i przyrodniczo-techniczną.

W konkluzji wysunięto kilka ważkich postulatów, jak np. konieczność kształcenia popularyzatorów wiedzy, podziału audytorium i doboru metod popularyzacji, a także postulat powołania międzynarodowego stowarzyszenia dziennikarzy naukowych i zorganizowania międzynarodowego spotkania uczonych i dziennikarzy na temat upowszechniania nauki i kultury. Ponadto uchwalono zalecenie dla komitetów narodowych do spraw UNESCO stworzenia sieci konsultantów-naukowców dla dziennikarzy zajmujących się popularyzacją wiedzy.

*

Międzynarodowy Ośrodek Wyższych Studiów Dziennikarskich zorganizował w Strassburgu kolokwium poświęcone „Moralności i wolności prasy w etyce zawodowej”. W kolokwium uczestniczyło około 60 dziennikarzy z 26 krajów Europy, Azji, Afryki i Ameryki. Referaty dotyczyły takich problemów, jak konflikt między moralnością, prawdą i wolnością; obrona niewinnych oskarżonych — sprawiedliwość a prasa; radziecka koncepcja wolności prasy; ochrona życia prywatnego jednostki; brutalność i jej wpływ na młodzież itp.

*

Coraz gwałtowniejsza potrzeba szybkiej i wszechstronnej informacji w nauce spowodowała zapoczątkowanie przez UNESCO prac nad utworzeniem światowego systemu informacji naukowej (UNISTIS). Prace prowadzone są już od dłuższego czasu. W wyniku wstępnych projektów postuluje się stworzenie Światowego Rejestru Czasopism Naukowych, powołanie komórek, której zadaniem będzie zbieranie aktualnych danych na temat postępów badań w dziedzinie informacji naukowo-technicznej itp. Postanowiono też w 1971 roku zwołać konferencję międzynarodową na temat wprowadzenia w życie światowego systemu informacji.

W WIELKIEJ Brytanii zorganizowano pod egidą UNESCO międzynarodowe sympozjum na temat światowego bilansu wody. Drugie takie sympozjum odbędzie się w Tokio, przy czym obrady dotyczyły będą głównie problemów hydrochemii i biogeochemii. Na listopad projektowany jest kongres poświęcony marnotrawieniu wody przez przemysł.

Przygotowuje się również kampanie zmierzająca do popierania wszelkiej działalności w dziedzinie badań nad wodą. Poczynania te podyktowane są coraz gwałtowniejszym niszczeniem światowych zasobów wodnych.

USA. W Nowym Jorku odbył się światowy kongres młodzieży zorganizowany przez ONZ. Zgromadził on około 700 przedstawicieli organizacji młodzieżowych studentów. W programie obrad znalazły się problemy podporządkowane zasadniczemu tematowi, który dotyczył „Człowieka i jego środowiska”.

UNESCO. Zjazd specjalistów-psychiatrów, neurochirurgów, socjologów itp. z 11 krajów świata obradował nad zagadnieniem przyczyn powstawania postaw agresywnych u człowieka oraz nad narastaniem tego zjawiska. Zastanawiano się nad problemem wpływu środków informacji i otoczenia na potęgowanie się agresywności.

Stwierdzono między innymi, że — ze względu na ogromną rolę wychowania — należałoby poddać badaniu proces wychowawczy w odniesieniu do dzieci 3-6-letnich, zwłaszcza że w wielu krajach dzieci w tym wieku nie objęte są żadnym nauczaniem, a ich jedynym nauczycielem jest telewizja, której program przesycony jest obrazami gwałtu i agresji. Zastanawiano się też, w jakim stopniu na agresywne postawy dziecka wpływa wysoka liczba męskich hormonów u matek oraz ewentualnymi środkami leczenia tych nieprawidłowości.

JAPONIA. W Kioto odbył się światowy kongres futurologii z udziałem 280 przedstawicieli różnych organizacji naukowych z różnych krajów. Tematy kongresu dotyczyły takich problemów, jak konieczność kształcenia ustawicznego, rewidowania ustalonych wartości, kształtowania się środowiska. W przyszłym roku otwarty zostanie w Paryżu Międzynarodowy Dom Badań nad Przyszłością. Obecnie on dokumentację poświęconą międzynarodowym pracom futurologicznym, bibliotekę stale uzupełnianą przez ośrodki prognozowania z wszystkich krajów. Ośrodek ten przejmie na siebie organizowanie sympozjów i kongresów.

Dane statystyczne dotyczące nieszczęśliwych wypadków wśród młodzieży szkolnej świadczą o stałej tendencji wzrostowej. I tak przykładowo, w 1962 roku zanotowano w kraju 28 000 wypadków, zaś w 1969 roku liczba ich wynosiła już 64 275.

Wiele z nich wydarzyło się na terenie szkoły; czynnikami ich wzrostu jest polityzacja nauczania, zwłaszcza w szkołach zawodowych, zajęcia w laboratoriach fizycznych i chemicznych, warsztatach, podczas ćwiczeń wychowania fizycznego. Zdarzają się też wypadki na przerwach międzylekcyjnych, poza szkołą oraz w domu. Następstwem wypadków jest nie raz trwałe kalectwo lub śmierć.

Ubezpieczenia od następstw nieszczęśliwych wypadków młodzieży szkolnej wszystkich typów szkół prowadzi na zasadzie dobrowolności Państwowy Zakład Ubezpieczeń. Na świadczenia z tego tytułu PZU wypłacił przykładowo w 1968 roku 147 mln złotych.

Znaczna liczba wypadków powodowana jest temperamentem młodzieży, lekkomyślnością, brakiem rozwagi i ostrożności, czyli własną winą dzieci. PZU wypłaca należne świadczenie po 250 złotych za każdy procent stałego kalectwa przy trwałym inwalidztwie, a przy inwalidztwie od 40 proc. wzwyż przyznaje dożywotnią rentę po 20 zł za każdy procent kwartalnie (np. 70 proc. = 1400 złotych kwartalnie).

W razie śmierci świadczenie jednorazowe dla rodziców wynosi 7000 złotych. Do tego dochodzą jeszcze udowodnione koszty leczenia do 3000 złotych, zwrot kosztów protez, zwrot kosztów przeszkolenia zawodowego do 10 000 złotych.

Jeżeli ubezpieczenie następstw nieszczęśliwych wypadków nie zostało zawarte z PZU z powodu niedoceniania jego celowości, — dochodzi pomiędzy rodzicami i szkołami do długotrwałych, ostrych i nieprzyjemnych sytuacji konfliktowych, a także procesów sądowych.

Mimo najlepszej woli, wysił-

ków i świadomości nauczycieli, niestety zdarza się często, że sprawując opiekę nad kilkudziesięcioosobową grupą, wychowawcy nie są w stanie zapewnić dostatecznej uwagi wszystkim podopiecznym. W myśl ustawodawstwa nauczyciele bywają pociągani do odpowiedzialności karnej i cywilnej za tego rodzaju wypadki swoich wychowanków. Na podstawie art. 415 i 427 Kodeksu Cywilnego wciąga się nauczycieli solidarnie ze szkołami w procesy cywilne i obciąża odpowiedzial-

nością cywilną (materiałną) na wysokie płatności na rzecz poszkodowanych dzieci i ich rodziców.

W tym miejscu nasuwa się pytanie, czy można w tym zakresie w jakiś prawnie usankcjonowany sposób pomóc nauczycielom? Oczywiście, tak. PZU może przejąć na siebie obowiązek wypłaty odškodowania za nauczyciela z tytułu odpowiedzialności cywilnej za szkodę, która wydarzyła się z winy pedagoga — pod — lub bez jego nadzoru. PZU zapewnia też nauczycielom ochronę prawną w procesach cywilnych oraz pokrywa koszty sądowe.

Jest to ubezpieczenie dobrowolne, ogólnie nieznane jeszcze w środowiskach nauczycielskich. Przedmiotem ubezpieczenia zwanego w skrócie OC jest ustawowa odpowiedzialność cywilna nauczyciela, jaka może dla niego wynikać z tytułu wykonywania zawodu na podstawie obowiązujących w PRL ustaw.

A oto konkretny przykład jednej z takich spraw. Sąd Wojewódzki w Bydgoszczy, wyrokiem z dnia 29 maja 1969 roku, sygn. akt II—C 188/68 w sprawie z powodów Eugeniusza R. (uczni) zasądził od Prezydium Powiatowej Rady Narodowej Wydział Oświaty w Szubinie na

rzecz rodziców 14-letniego ucznia 30 000 złotych z 8 proc. odsetkami (od dnia 8 września 1968 roku) i koszty sądowe w wysokości 900 złotych. Wydział Oświaty występował tu, oczywiście, w imieniu Szkoły Podstawowej w Piechocinie, gdzie wydarzył się wypadek. Wydział Oświaty wypłacił ogółem poszkodowanym 34 000 złotych i z kolei wystąpił z regresem zwrotnym o tę kwotę od swojej pracownicy, nauczycielki Reginy J., ponieważ przewód sądowy jej przypisał winę.

GDY ZDARZY SIĘ WYPADEK...

Jaki był przebieg tego wypadku? Otóż grupa uczniów z dwóch klas VIII miała lekcje prac ręcznych z wychowawczynią Regina J. Zajęcia polegały na wycinaniu w tekturze przecinakami i młotkiem okrągłych otworów, które miały imitować elementy do mózgów elektronowych. W czasie lekcji Regina J. opuściła klasę na około 15—20 minut. Podczas uderzenia młotkiem o przecinak, uczeń R. poczuł nagle ból w oku. Spojrzał w lusterko, jednak — jak zeznali świadkowie — nic nie zauważył w oku. Po chwili zaczął się bawić młotkami, uderzając jednym o drugi i wówczas odczuł większy ból w oku. Nazajutrz okazało się, że chłopiec doznał uszkodzenia rogówki oka przez odprysk metalu. Oka nie udało się uratować i uczeń jest tym samym na stałe kaleką w 35 procentach.

Na podstawie opinii biegłego, sąd ustalił, że stosowanie okularów ochronnych nie było potrzebne. Uczeń uległ wypadkowi na skutek niewykonywania nadzoru przez nauczycielkę.

Nauczycielka wróciła do klasy na pięć minut przed zakończeniem lekcji. Nie dopilnowała, aby uczniowie pracowali według zasad technologii i przepisów bhp (poradnik bhp dla nauczycieli

zajęć praktycznych i technicznych w szkołach podstawowych — Z. Piotrowskiego). Nie wykonała zatem nadzoru (art. 417 Kodeksu Cywilnego).

Z ubezpieczenia własnego od następstw nieszczęśliwych wypadków młodzieży szkolnej — PZU wypłacił 7000 złotych jednorazowo po 200 złotych za każdy 1 proc. kalectwa (obecnie płaci się już po 250 złotych za każdy procent).

Jak wspominałem, Wydział Oświaty wystąpił przeciwko nauczycielce o zwrot wyłożonej sumy 34 000 złotych. Ponieważ jednak Regina J. była prywatnie ubezpieczona w PZU od osobistej odpowiedzialności cywilnej nauczycieli z tytułu wykonywania zawodu (za opłatą 80 złotych rocznie), PZU nie dopuścił do nowego procesu cywilnego i w jej imieniu zwrócił Wydziałowi Oświaty w dniu 8 lipca 1970 roku kwotę 34 000 złotych.

Jak wynika z tego przykładu, w związku z obowiązującymi u nas ustawami, przepisami prawnymi i zasadami odpowiedzialności cywilnej oraz wzrastającą częstotliwością wypadków młodzieży szkolnej — w interesie nauczycieli, wychowawców i pedagogów leży zawarcie ubezpieczenia OC.

Tego rodzaju spraw konfliktowych na styku rodzice-szkola-wychowawca zdarza się w ciągu każdego roku szkolnego sporo. Ilekroć to raz na wycieczkach nauczyciel dowiaduje się już po fakcie o wymknięciu się spod jego kontroli ucznia, uczennicy i utonięciu czy kalectwie.

Kierując się życzliwością wobec nauczycieli, aby oszczędzić im części kłopotów we wdzięcznym, lecz odpowiedzialnym zawodzie, informujemy o istnieniu nieznannej, ale jakże cennej formy ubezpieczenia OC. Bliższych informacji na ten temat udzielają i ubezpieczenia przyjmują inspektoraty powiatowe PZU oraz inspektorzy i agencje PZU.

ROMAN SZWAJKOWSKI
PZU — Bydgoszcz

PÓŁ WIEKU PRACY

Niedawno 50-lecie pracy zawodowej obchodził kierownik Zakładowego Ambulatorium Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego dr med. BOHDAN RAJPERT.

Jubilat ukończył studia lekarskie w 1919 roku. Po odbyciu

służby wojskowej, od 1922 roku pracuje nieustraszenie jako lekarz na różnych stanowiskach. W czasie okupacji hitlerowskiej obok pracy lekarskiej prowadził szeroką działalność społeczną — ratował od represji okupanta młodzież, udzielał pomocy żołnierzom, partyzantom i ludności pochodzenia żydowskiego. W czasie powstania warszawskiego dr Rajpert obsługiwał dwa punkty sanitarne i schronisko przy ul. Koszykowej 37. Evakuowany wraz ze schroniskiem pod Częstochowę rozwiniął działalność lekarską i społeczną, której rezultaty odczuły i

z uznaniem przyjęły okoliczne wieś.

Od 1945 roku dr Rajpert jest lekarzem rejonowym w Warszawie, a od 24 lat — kierownikiem Ambulatorium przy Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Dzięki jego ofiarnej pracy ambulatorium to rozwinęło się i służy profilaktyce i ratowaniu zdrowia pracowników.

Dr Rajpert odznaczony jest dwukrotnie Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski oraz szeregiem dyplomów i wyróżnień. Z okazji pięknego jubileuszu

odbyła się w ministerstwie uroczystość, w czasie której gratulacje i najlepsze życzenia złożyli Jubilatowi dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Wojciech Pokora oraz prezes Rady Zakładowej ZNP — Józef Katuga.

Podziękowania za ofiarną pracę i najserdeczniejsze życzenia składają również doktorowi Rajpertowi:

Zarząd i członkowie
Zakładowej Organizacji ZNP
przy Ministerstwie Oświaty
i Szkolnictwa Wyższego



SZKOLNICTWO WYŻSZE W AMERYCE ŁACIŃSKIEJ

W ostatnim, 19 numerze czasopisma „WSPÓŁCZESNOŚĆ” ukazał się artykuł Stefana Zajączkowskiego pt.: „Uniwersytety, studenci, polityka”, poświęcony szkolnictwu wyższemu w Ameryce Łacińskiej, postawom politycznym środowiska studenckiego. Ameryka Łacińska posiada ponad 150 szkół wyższych, na których studiuje około 600-tysięczna rzesza studentów; prawie połowa szkół wyższych została utworzona po roku 1940. Najwięcej studentów, bo ponad 50 proc., studiuje w 10 uniwersytetach centralnych, z czego połowa na uniwersytetach narodowych Mexico i Buenos Aires.

S. Zajączkowski podkreśla bardzo niską sprawność nauczania, bowiem studia kończy mniej niż połowa studentów, a z tego jeszcze więcej niż połowa robi to grubo po terminie. Poziom kształcenia jest różny, bo np. studia na wydziale chemii trwają w Argentynie 7 lat, a tylko 4 w Chile; studia pedagogiczne od 2 do 6 lat w zależności od kraju i uczelni. W zasadzie po ukończeniu szkoły wyższej uzyskuje się tylko tytuł zawodowy, prawie zawsze poniżej naszego magisterium.

„Przyczyn niskiego poziomu — pisze S. Zajączkowski — szukać

należy nie tylko w bardzo słabej pracy szkoły średniej, ale i w warunkach studiów na uniwersytecie. Około 60 proc. studentów musi w jakiejś formie stale zarabiać na swoje utrzymanie. W trzech uczelniach na każde cztery, tylko co piąty profesor zatrudniony jest na pełnym etacie. Niedostatek odpowiedniej kadry i pieniędzy powoduje, że funkcja badawcza uniwersytetu realizowana jest w stopniu nikłym, a to oznacza także słabą dydaktykę”.

Zdziwienie budzi struktura zawodowa absolwentów, nie odpowiadająca rozwojowym potrzebom krajów Ameryki Łacińskiej; i tak połowa studentów i 2/3 absolwentów rekrutuje się z wydziałów tradycyjnych: prawa, humanistyki, architektury. Przyczyną tego stanu rzeczy jest zarówno tradycja, jak i fakt, że studia prawnicze czy humanistyczne są najtańsze. Uniwersytety — podkreśla autor — nadal formują raczej elitę polityczną, podczas gdy potrzebni są bardziej agromowie niż prawnicy.

Uczelnie latynoamerykańskie podzielić można na dwie grupy: uniwersytety państwowe i prywatne. W grupie pierwszej najlepiej są usytuowane wielkie uczelnie o charakterze ogólnokrajo-

centralny; pozostałe uczelnie mają charakter stanowy i subsydiują je władze lokalne oraz kapitał prywatny.

Z kolei w grupie uczelni prywatnych są uniwersytety rzymsko-katolickie i świeckie. Doniosłym novum — pisze autor — w zakresie stosunków między uniwersytetem państwowym a rzymsko-katolickim jest obserwowany obecnie spadek tradycyjnej wzajemnej wrogości, mimo wzrostu liczebności uczelni katolickich (z 13 w roku 1955 do 31 w roku 1966).

Następnie S. Zajączkowski wiele miejsca poświęca sprawie działalności politycznej studentów latynoamerykańskich, która uprawia — wbrew opinii jaka panuje w Europie — tylko niewielka część młodzieży akademickiej. Z przeprowadzonych badań wynika, że ogromna większość studentów nie bierze w ogóle udziału w życiu politycznym. Jeśli chodzi o charakter ruchu studenckiego, to wachlarz postaw politycznych jest bardzo szeroki, od maoistów do jawnych faszystów; do najbardziej rozpolitykowanych należą studenci prawa i humanistyki.

„Powiązanie względnego zaoferowania gospodarczego — czytamy w artykule — z kryzysem szkolnictwa sprawia, że znaczna część radykalnej działalności studentów dotyczy spraw nauczania. Niezmiennie występuje opozycja przeciwko zaostrzaniu kryteriów przyjęcia na studia oraz podniesieniu wymagań wobec studentów — włączając w to ograniczenie częstotliwości powtarzania roku. Wsuwa się przy tym argument, że realizacja takiego programu oznaczałaby społeczne ograniczenie bazy rekrutacyjnej, jak również zwiększenie odsiewu studentów słabiej przygotowanych do studiów i biedniejszych (pracujących). Czyż nie jest to opozycja politycznie bardzo atrakcyjna?

Tak czy inaczej, spór z władzami na tym tle prowadzi nierzadko do gwałtu na wielką skalę; taka też była jedna z głównych przyczyn ostatnich rozruchów meksykańskich, w ich wczesnej fazie (...).”

Ruchy studentów latynoamerykańskich cechuje antyamerykanizm (antyanekesizm). Treścią antyanekesizmu jest protest przeciwko eksploatacji neokolonialnej i postulat pełnej niezależności narodowej wobec USA.

Ma ten protest — stwierdza S. Zajączkowski — swój wymiar moralny, polityczny, gospodarczy, intelektualny. Antyanekesizm jest ważnym czynnikiem integracji narodowej i międzynarodowej ludów Ameryki Łacińskiej.

Ponadto następujące artykuły poświęcono sprawom oświaty, nauki i wychowania.

„TYGODNIK DEMOKRATYCZNY”

Zofia Kietlińska — „Eksplodacja i odsiew” (refleksje po egzaminach na wyższe uczelnie), „KULTURA”

„Mała encyklopedia pedagogiczna” (rozmowa z red. nac. „Wychowania” — W. Pomykało).

„MIESIĘCZNIK LITERACKI”
Andrzej Świecki — „Niżowe perturbacje”.

„PROFILE”

„W trosce o kształcenie i wychowanie” (stenogram redakcyjnej rozmowy o problemach w rzeczowskiej oświacie).

„ŻYCIE LITERACKIE”
Dorota Terakowska — „W pogoni za szkolną lekturą”.

„WARMIA I MAZURY”

„Szkolnictwo olsztyńskie dzisiaj i jutro” (wywiad z kuratorem Okręgu Szkolnego, mgr. Eligiuszem Iwańskim).

Czesław Wronkowski — „Szkoła w oczach uczniów, nauczycieli i rodziców”.

zet

BY NIE PRZESTAŁY SZUMIEĆ LASY

Nowości
Wydawnicze

POPULARNONAUKOWE

BIOLOGIA MOLEKULARNA. Wybór artykułów z „Scientific American”. Wybór i przekł. z angielskiego Michała Piechowskiego. PWN, Warszawa 1970; s. 469, cena 49 zł. Autorzy książki, wybitni specjaliści, wprowadzają czytelnika w tajniki „nowej biologii”. Ogromną wartością książki są nie tylko informacje o nowych faktach nauki, ale także opisy sposobu rozumowania i eksperymentów.

Karol Schulz: KAMIEN I CIERPIENIE. Przekł. M. Erhardtowa. PIW, Warszawa 1970; s. 494, cena 50 zł. Niezwykłe dzieło wielkiego artysty Michała Anioła jego zmagania miłości, triumfu i klęski ukazał aurore na szerokim tle historycznym renesansowych Włoch.

MATODYCZNE I WYCHOWAWCZE

Mikołaj Kozakiewicz: ROZMOWY INTYMNE. O miłości, o piści i woli, o wierności, egoizmie, o zdrowiu fizycznym i psychicznym, o kompleksach i zaburzeniach. PZWL, Warszawa 1970; s. 226, cena 20 zł.

METODYKA NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH V—VIII SZKOŁY PODSTAWOWEJ. Praca zbiorowa pod red. Mieczysława Peckerskiego. PZWS, Warszawa 1970; s. 374, cena 38 zł.

PODRECZNIKI

Olena Haubold, Wanda Kozłowska, Marian Strużycki: ORGANIZACJA HANDLU. Cz. II PWSZ, Warszawa 1970; s. 246, cena 19 zł. Książka zatwierdzona przez MOISW dla uczniów kl. II ZSZ.

Tadeusz Hussak: REKLAMA I PROPAGANDA KSIĄŻKI. Cz. II PWSZ, Warszawa 1970; s. 302, cena 16 zł. Książka zatwierdzona przez MOISW jako podręcznik dla uczniów kl. III i IV liceum ekonomicznego.

Józef Nowicki: EKONOMIA POLITYCZNA. Cz. I. PWSZ, Warszawa 1970; s. 203, cena 12 zł. Książka zatwierdzona przez MOISW jako podręcznik dla uczniów kl. III (lub IV) liceów ekonomicznych.

Włodzimierz Pietkiewicz, Tadeusz Wojciechowski: GOSPODARKA MATERIALNA. Cz. II. PWSZ, Warszawa 1970; s. 222, cena 15 zł. Książka zatwierdzona przez MOISW jako podręcznik dla ucz. kl. III i IV liceów ekonomicznych.

Antoni Szuksta: GEOMETRIA WYKRESŁA. PWSZ, Warszawa 1970; s. 158, cena 9 zł. Książka zatwierdzona przez MOISW jako podręcznik dla uczniów kl. III technikum geodezyjnego.

Zdzisław Soltys: CHEMIA NIEORGANICZNA DLA TECHNIKÓW CHEMICZNYCH. PWSZ, Warszawa 1970; s. 542, cena 30 zł. Książka zatwierdzona przez MOISW jako podręcznik dla uczniów kl. I i II technikum chemicznych.

M. Trześniewska-Wilk, M. Dziańkowski: CHEMIA ORGANICZNA DLA TECHNIKÓW CHEMICZNYCH. PWSZ, Warszawa 1970; s. 296, cena 28 zł. Książka zatwierdzona przez MOISW jako podręcznik dla uczniów kl. II i III technikum chemicznych.

HISTORYCZNE, POLITYCZNE SPOŁECZNE

Władysław Gomułka: POWRÓT NA ZIEMIE PIASTOWSKIE NAJWIEKSZY ZWYCIĘSTWEM POLSKI. Przemówienie wygłoszone we Wrocławiu 9 maja 1970 r. KiW, Warszawa 1970; cena 2 zł.

BUNDESWEHRA ARMIA AGRESJI. MON, Warszawa 1970; s. 374, cena 20 zł.

Szymon Datner: TRAGEDIA W DOESSEL. UCIECZKA Z NIEWOLI NIEMIECKIEJ 1939 — 1945 — CIĄG DALSZY. KiW, Warszawa 1970; s. 328, cena 45 zł.

Konstanty Grzybowski: OJCZYŻNA, NARÓD, PAŃSTWO. PIW, Warszawa 1970; s. 220, cena 15 zł.

OGŁOSZENIA DROBNE

Dzwonki elektryczne — 220 Volt, prąd zmienny, typ korytarzowy z dużą czaszą, specjalnie dla szkół, cena 195 zł — oferuje „Radiofal” Poznań, ul. ul. Staszica 1, tel. 429-07.

136-o

ZAMIEŃNIE kierownictwo Szkoły w Ciechocinku na równorzędne w okolicy Warszawy. Mieszkanie służbowe, Ciechocinek, ul. Kopernika 10.

138

KUPIE stare czasopisma w rocznikach oraz egzemplarze pojedynczych. Kłabisz, Zawiercie, 1 Maja 25,

139

Adres redakcji: Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8. Telefon: 26-10-11, 26-34-20. 27-66-30. Redaguje zespół: Danuta Bukatowa, Monika Chadyńska, Danuta Chrzczonowicz (sekretarz redakcji), Czesław Górski,

przekreśliłoby się całą dydaktyczną i wychowawczą wartość obozu.

Prace fizyczne w lesie, instruktaż prowadzony przez wykwalifikowanych pracowników leśnych zapoznawały młodzież z gospodarką leśną. Plombowanie drzew, gradzenie mrowisk, zawieszanie budek legowych dla ptaków itp. wprowadzały w sprawy związane z ochroną przyrody. Nie mówiąc już o tym, że bezpośredni kontakt z przyrodą uczył wrażliwości na piękno otaczającego nas świata.

Na zakończenie autor wysuwa postulat, aby obozy te traktować jako — jego zdaniem — znakomitą formę szkolenia dla aktywów, który zasilałyby szkolne koła LOP, ukierunkowywały i uaktywniały ich pracę. Wiele kół uczniowskich pragnie wykazać się efektywną pracą, najczęściej jednak brak im młodzieży zaznajomionej dobrze z problematyką ochrony przyrody, zdolnej do samodzielnego planowania i formułowania zadań. Aktywni uczniowie stworzyć własnie poprzez szkolenie uczniów na obozach leśnych.

Warto, aby z treścią tej wielkiej objętościowo pozycji (62 strony) zapoznali się wszyscy opiekunowie szkolnych kół LOP. Pozwoli im to na skonfrontowanie własnej pracy z długoletnią działalnością doświadczonego kolegi, który szerzeniu idei ochrony przyrody wśród młodzieży poświęcił kilkanaście lat. Z bogatego arsenału stosowanych przez niego form i metod można wybrać te, które odpowiadają najlepiej potrzebom i warunkom własnej szkoły. (db)

* Stanisław Drabarek: Zadania ochrony przyrody w szkole i na obozach leśnych. Liga Ochrony Przyrody. Zakład Zadrzewień i Zieleni, Warszawa 1969.

KONKURS

O TYTUŁ NAJLEPSZEJ SPÓŁDZIELNI UCZNIOWSKIEJ

Wzorem lat ubiegłych Centrala Rolnicza Spółdzielni „Samopomoc Chłopska”, w porozumieniu z Ministerstwem Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Zarządem Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego, przy współudziale redakcji „Piomyka”, „Piomyzka” i „Przyjaciela Młodego Spółdzielcy”, ogłasza konkurs o tytuł najlepszej spółdzielni uczniowskiej w szkole wiejskiej w bieżącym roku szkolnym.

Konkurs trwać będzie od 1 października do 30 kwietnia. Celem konkursu jest pogłębienie działalności wychowawczej szkół wiejskich i spółdzielni uczniowskich poprzez krzewienie wśród młodzieży zasad społecznego współzycia, wdrażanie do zespołowego działania, budzenie zainteresowań zawodowych młodzieży, kształcenie pożytecznych nawyków i umiejętności politechnicznych, przygotowanie i przysposobienie kadry przyszłych działaczy społecznych i gospodarczych.

Działalność młodzieży uczestniczącej w konkursie obejmować będzie między innymi następujące dziedziny: usługi (punkty usługowe potrzebne młodzieży szkolnej); uprawę roślin na działce lub polatkach doświadczeniowych; hodowlę królików itp.; wytwórczość prostych przedmiotów codziennego użytku szkolnego i osobistego; podniesienie estetyki wnętrza budynku szkolnego oraz terenów przyległych do szkoły; zbieranie owoców leśnych oraz odpadków użytkowych, jak również inne kierunki zachęcające do działalności gospodarczej, społecznie użytecznej i wychowawczej.

Dla wyróżnionych w konkursie spółdzielni i nauczycieli-opiekunów przewidziane są nagrody pieniężne na szczeblu powiatu, województwa i kraju. Zachęcamy wszystkie spółdzielnie uczniowskie i ich opiekunów do udziału w konkursie. Uczestnictwo w konkursie pozwoli doskonalić formy działalności, upowszechniać osiągnięcia, mobilizować wszystkich członków spółdzielni do aktywnej pracy.

Głos Nauczycielski

Marian Kubicki (zastępcą red. naczelnego), Hanna Polakiewicz Alicja Raciewicz, Krystyna Rogalska, Maria Rybarczyk Henryka Witalewska. Kazimierz Wojciechowski (redaktor naczelny). Wydawca: Wydawnictwo Współczesne RSW „Prasa”, Warszawa, ul. Wilejska 12, telefon 28-24-11. Ogłoszenia przyjmują: Biuro Ogłoszeń Wydawnictwa Współczesnego, Warszawa, ul. Wilejska 12, telefon 28-53-30 oraz wszystkie biura Ogłoszeń RSW „Prasa” w miastach wojewódzkich. Ceny ogłoszeń: ramkowe — 15 zł za 1 cm kw. nekrologi — 10 zł za 1 cm kw., ogłoszenia drobne — 4 zł za wyraz. Prenumeratę na kraj przyjmują urzędy pocztowe, listonosze oraz oddziały i delegatury „Ruch”. Można również dokonać wpłat na konto PKO nr 1-6-100020, Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictwa „Ruch”. Warszawa, ul. Towarowa 28. Prenumeraty przyjmowane są do 10 dnia miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty. Cena prenumeraty: kwartalnie — 10,40 zł, półrocznie — 20,80 zł; rocznie — 41,60 zł. Prenumeratę zagranicznych „Ruch”, Warszawa ul. Wronia 23. Konto PKO nr 1-6-100024. Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa” Warszawa Al. Jerozolimskie 125. Nie zamówionych artykułów i zdjęć redakcja nie zwraca. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania materiałów nie zamówionych.

W ostatnim czasie sprawa ochrony środowiska przyrodniczego urosła na całym świecie do rangi niezmiernie ważnego problemu. W dotychczasowej gospodarce zasobami przyrody dostrzeżono bowiem niebezpieczeństwo jej wyniszczenia grożące poważnymi następstwami dla człowieka. Nasze ustawodawstwo dotyczące ochrony przyrody należy do przodujących i postępowych, niemniej istnieje potrzeba uświadamiania tych spraw szerszemu społeczeństwu, bowiem przemiany w sposobach myślenia i postępowania nie następują z dnia na dzień. Dlatego wiele do zrobienia ma tutaj szkoła i nauczyciel.

Jakie cele wychowawcze ma sobie w tej dziedzinie stawiać szkoła? Na tematy związane z ochroną przyrody ukazało się, zwłaszcza ostatnio, wiele publikacji książkowych i artykułów publicystycznych. Problemom tym Zarząd Główny Ligii Ochrony Przyrody poświęca miesiecznik przeznaczony do użytku we wewnętrznym ogniu LOP. Na jedną z takich, niewielką, wprowadzie objętościowo, ale za to interesującą pozycję, ze względu na zawarte w niej doświadczenia z własnej działalności, cenne obserwacje i wnioski chciałabym zwrócić uwagę nauczycieli. Jest to publikacja pt. „Zadania ochrony przyrody w szkole i na obozach leśnych” — St. Drabarka*.

Na postawione wyżej zagadnienie autor wypowiada się następująco: „Przyroda ma służyć człowiekowi, jego celom poznawczym, codziennym potrzebom życiowym oraz jego potrzebom kulturalnym i estetycznym. Ale jednocześnie ochrona przyrody to nie tylko troska o człowieka współczesnego, ale ze społecznego punktu widzenia powinna być też troską o człowieka, który przyjdzie po nas i odziedziczy nie tylko skarby ziemi, ale i całą kulturę minionych wieków.

Nie można dopuścić do tego, aby to kulturalne dziedzictwo było zubożone, a skarby przyrody wyczerpane do ostatka. Dlatego wychowanie powinno dziś uwzględniać i programować właściwy stosunek człowieka do przyrody, a nie tylko ochronę indywidualnych okazów, gatunków czy większych grup układu systematycznego, choć nie są one bez znaczenia. Dziś ochrona przyrody staje się niewątpliwie wyższą umiejętnością racjonalnego gospodarowania”.

O wynikach tej pracy w dużej mierze decyduje nauczyciel, jego osobowość, jego stosunek do przyrody, zaangażowanie. „Bez tego nauka o przyrodzie pozostanie wprowadzie nauką ścisłą, lecz zarazem nauką jednostronną”.

Gros miejsca poświęca autor przedstawieniu doświadczeń z 16-letniej pracy w dwu liceach pedagogicznych, w Radzyminie i Siemnicy, gdzie patronował szkolnym kołom LOP. Z bogatego arsenału środków oddziaływania wychowawczego, jakimi są lekcje, prace społecznie użyteczne, wycieczki, obozy wędrowne, literatura, radio, prasa, telewizja, film oraz działalność szkolnego koła LOP — ogranicza się do omówienia najbardziej, jego zdaniem, typowych. Szczegółowe znaczenie przypisuje wycieczkom, które co roku organizował, a które są — jak twierdzi — najlepszą szkołą ochrony przyrody. Młodzież ma możliwość zapoznać się tu z bogatym drzewostanem, ze sposobami umiejętnego prowadzenia gospodarki leśnej, z ochroną przed szkodnikami itp.

Wycieczka dobrze przygotowana, poprzedzona przydziałem tematów do samodzielnego opracowania, na podstawie obserwacji i zebranych materiałów, przynosi konkretne korzyści.

W pierwszej części publikacji autor omawia stosowane w jego szkole formy prac szkolnego koła LOP, zastrzegając się przy tym, że były one tak zorganizowane, iż trudno było rozstrzygnąć co zrobiła szkoła, a co samo koło. Po prostu w akcję te włączono wszystkich uczniów. Oprócz wycieczek prezentuje działalność związaną z organizowaniem konkursów, wystaw, walk z kłusownictwem, akcją zadrzewiania i zalesiania, pracami na działce szkolnej itp. oraz analizuje osiągnięcia na tej drodze efekty wychowawcze.

Drugą część publikacji poświęcił autor swoim doświadczeniom w organizowaniu i prowadzeniu obozów leśnych. Dłuższy pobyt w lesie, w warunkach raczej surowych, pozbawionych wygod, lecz w bezpośrednim obcowaniu z przyrodą, uczy młodzież nie tylko poznawać i szanować jej prawa, ale jest doskonałą formą wychowania przez pracę. Trudno w tym krótkim omówieniu przedstawić wszystkie różnorodne i bardzo interesujące formy działalności młodzieży skupionej w tych obozach. Autor, analizując na zakończenie, znaczenie dydaktyczno-wychowawcze prac na obozach leśnych stwierdza:

„Wysokie wymagania stawiano każdemu uczniowi, ale wymiar i stopień tych wymagań należało do najtrudniejszych spraw kierownictwa obozu. Praca musiała być tak pomyślana, aby uczeń mógł ją wykonać. W żadnym wypadku nie wolno było dopuścić do rezygnacji, gdyż tym samym

cowanego tematu. Może również posłużyć do utrwalenia zdobytych wiadomości.

„Katalog Filmów” oparty jest na aktualnym programie nauczania. Wyodrębnił się trzy grupy filmów: filmy podstawowe; uzupełniające; pomocnicze, przeznaczone do wykorzystania podczas zajęć pozalekcyjnych.

W dalszej części „Katalogu” omówione zostały poszczególne filmy przeznaczone dla klas I—VIII szkoły podstawowej i klas I—IV szkoły średniej.

Nauczyciel polonista nie poprzestaje na wykorzystaniu filmów wymienionych w katalogu: „Język polski”. Znajdzie bowiem wiele interesujących pozycji w katalogach grupujących filmy związane z realizacją programu historii, geografii, wychowania obywatelskiego czy wychowania plastycznego. Chcąc zapewnić racjonalny stopień użytkowania filmoteki w szkole, nauczyciel powinien przy opracowaniu rozkładu materiału uwzględnić poszczególne tytuły filmów w „Katalogu Filmów Szkolnych” i opracować zapotrzebowanie filmów na cały rok szkolny.

Wspomniany plan ułatwi zawarcie odpowiedniej umowy z Centralą Filmów Oświatowych. Zapewni to systematyczne dostarczanie filmów do szkoły.

W „Katalogu” znajduje się również alfabetyczny wykaz filmów oraz wykaz oddziałów wojewódzkich Centrali Filmów Oświatowych „Filmos”. Odpowiednio opracowany rozkład materiału i zapotrzebowanie filmów na cały rok nie zapewni efektywnego wykorzystania obrazu filmowego w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Konieczne jest w tym przypadku należyte przygotowanie nauczycieli wszystkich przedmiotów poprzez krótkotrwałe kursy do umiejętnej obsługi technicznej i racjonalnego stosowania projektorów filmowych w procesie nauczania.

Szczególnie nauczyciel polonista, uczący we współczesnej szkole, musi dysponować umiejętnością właściwego zastosowania środków audiowizualnych w toku nauczania. Wówczas lekcje języka polskiego zostaną wzbogacone o pełny arsenał środków poglądowych, jakimi dysponuje współczesna dydaktyka.

„Katalog filmów szkolnych” — ułatwiający wybór filmów potrzebnych przy realizacji programu języka polskiego — powinien znaleźć się w każdej pracowni polonistycznej.

ADAM HORBOWSKI
Rzeszów

* „Katalog Filmów Szkolnych. Język polski”. Wydawnictwo Katalogów i Cenników, Warszawa 1970.

Z POMOCĄ POLONIŚCIE

Film oświatowy i dokumentalny zyskał sobie uznanie nowoczesnej dydaktyki.

Wychodząc naprzeciw wymaganiom współczesnej szkoły, Centrala Filmów Oświatowych „Filmos” przy współpracy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego wydała w 1970 roku „Katalog Filmów Szkolnych”. W części wstępnej tej publikacji został przeprowadzony ogólny podział filmów do nauczania języka polskiego.

Nauczyciel polonista może wykorzystać obraz filmowy do pokazania uczniom sylwetek wybitnych twórców kultury i nauki, np. Jana Parandowskiego. Filmy ilustrują fabule utworów literackich, przedstawiają życie i obyczaje, uwzględniają też w dużym stopniu tematykę wychowawczą. Ułatwiają realizację zagadnień programowych z zakresu nauki o języku.

We wstępie do „Katalogu” podane zostały etapy pracy dydaktycznej, które powinny poprze-

dzić właściwą lekcję z filmem. Przed projekcją w klasie nauczyciel koniecznie musi zapoznać się z treścią filmu. Następnie przygotować uczniów do oglądania obrazu filmowego przez ustalenie problemów do rozwiązania lub ukierunkowania ich uwagi pod określonym kątem. W wielu przypadkach przed przystąpieniem do projekcji należy postawić przed klasą określone pytania, na które uczniowie odpowiadają sobie, oglądając obraz filmowy. Właśnie przy pomocy pytań uwaga widza zostaje skierowana na dodatkowe szczegóły.

Mając klasę odpowiednio pod względem rzeczowym przygotowaną do oglądania, nauczyciel przystępuje do pokazania filmu. W nauczaniu języka polskiego we wszystkich klasach szkoły podstawowej i średniej film spełnia różnorodną funkcję: może być punktem wyjścia do opracowania zagadnień programowych; ilustracją opracowanego tematu; uzupełnieniem obserwacji uczniowskich; podsumowaniem opra-

PRACOWNICY POSZUKIWANI

DYREKCJA LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO NR 17 W RZEPINIE, WOJ. ZIELONOGÓRSKIE zatrudni nauczyciela chemii z uprawnieniami do nauczania w szkole średniej. Warunki pracy do uzgodnienia z dyrekcją szkoły. K-134-o

DYREKCJA PAŃSTWOWEGO TECHNIKUM ROLNICZEGO W NOWYM STAWIE zatrudni z dniem 1 grudnia 1970 r. kierownika internatu. Wymagane wykształcenie wyższe pedagogiczne lub SN z kilkuletnią praktyką. Dla osób samotnych zapewniamy zakwaterowanie w internacie. Oferty prosimy kierować pod adresem szkoły: Nowy Staw, ul. Mickiewicza 51, pow. Malbork. I-135-o

UWAGA SZKOŁY!

Spółdzielnia Inwalidów „ZGODA” w Nowej Soli, ul. Wojska Polskiego 60, telefon 2067-2069

poleca

tarcze szkolne i różne emblematy zdobnicze wykonane barwnym plastykiem na filcu, po cenach jak niżej:

- tarcze zminiaturkowane 6×5 cm — 3,30 zł za 1 szt.,
- tarcze zminiaturki — 2,30 zł za 1 szt.,
- odznaki „wzorowy uczeń” — 3,30 zł za 1 szt.,

Tarcze i odznaki jak wyżej przy zamawianiu ponad 300 szt. — 10% rabatu, oraz godła państwowe emaliowane tablice emaliowane z napisami szkół.

Ceny wg obowiązujących cenników. Termin wykonania tarcz wg uzgodnienia. Zamówienia wraz z wzorami prosimy nadsyłać pod adresem: Spółdzielnia Inwalidów „ZGODA” w Nowej Soli, ul. Wojska Polskiego nr 60. K-131



Chcecie to wierzyć, chcecie nie wierzyć...

Nie wiadomo, jak to się stało, ale problem pojawił się nagle w całej pełni. Wypadło więc podyskutować, zwołano posiedzenie.

Każdy członek dostojnego ciała (pedagogicznego) ma własny pogląd na sprawę. Jeden ogląda sobie paznokcie, drugi rysuje profile „panów kolegów”, a wszyscy przy tym marszczą brwi i konstruktywnie myślą... Tu i tam zapalono nowego papieroska...

Wreszcie ktoś zagaił. Zaczął od osiągnięć Polski Ludowej, a skończył na wydłużonej uwadze o tym, że mu ktoś w gabinecie krzesła przestawia. I znówu nikt nie mówił, bo nikt nie miał nic do powiedzenia. Ale oto wyrwał się pan K. i zaproponował wycieczkę do stolicy, połączoną z rajdem do teatru na sztukę, która wniosłaby w duszę młodzieńczą ciężkie przeżycia.

Tak oto rozpętała się dysputa... Potem było o dojrzałości. Stwierdzono, że nie każdy dojrzał. Nagle jakiś entuzjasta programu wygłoszonego przez swego poprzednika wykrzyknął, że „pisze się pod wypowiedź tego pana, bo on to z serca powiedział!”. Sercowy zacerwienił się, zdjął odruchowo okulary i wytarł sobie nos. Potem nabrał odwagi, wstał i... usiadł.

No i zaczęło się na temat dzieł wczyn! Poruszano „kreacje teatralne” z tarczami szkolnymi na rękawach. Nie wszystkie osoby przychylnym okiem patrzyły też na fryzury rusalkowate i wulgarny malunek ślepiów. Zabrał głos pan Ł. i pół godziny zastrzegał się, że on na nikogo nie będzie jechał. Potem w ciągu pięciu minut zjechał wszystkich. Zauważył, że nie każdy reprezentuje odpowiedni poziom, że niektórych w ogóle nie widać.

Za przykładem tego pana zaczęto wysuwać różne propozycje. Wszyscy zdawali sobie sprawę, że nie wnoszą nic nowego, ale nikomu nie chciało się rezygnować z możliwości wykazania się własną elokwencją. Po chwili ciszy, ktoś bojowo zawołał, że sprawę należałoby rozwiązać. Wszyscy przytaknęli, ale zdaje się, że nikt nie wiedział o co chodzi. Sprawę rozwiązano więc jednomyślnie.

Dodatkową atrakcją rozlazłego programu stała się potężna chmura dymu, która bez oporu oddawała się każdemu po kawałku. Oczy zaczęły piec, toteż pan A. zapalił gwałtownie papierosa, żeby roznamietnioną chmurę przepędzić. Ten widocznie zna się na starej alkoholowej zasadzie: „Klina — klinem”.

Ktoś się nawet komuś przeciwstawił. Na szczęście mocno sepleniał i przeciwnik udał, że nie słyszy, bo zebranie przeciągnęłoby się o dobre pół godziny.

Pani D. włączyła się z częścią fabularną. Opowiedziała historię o uwodzeniu uczennicy przez młodego inżyniera. Nareszcie coś interesującego. Ludzie szczerze dyskutowali. Już wydawało się, że wszyscy zaczęli wspominać o tym, jak kiedyś zaciekle cnotę pielęgnowali itp, ale dyrektor przewekslował dyskusję na boczny tor. Sprowokował do pogawędki o przyrodzie. Zabierała głos polonistka i kolega od wf. Pozostali na przyrodzie się nie znali. Geograf tylko zauważył, że mu ktoś ukradł książkę z krajobrazami.

Incydent raczej przykry, wobec tego poruszono pracę w organizacjach. Każda organizacja miała w planie zabawę i różne obchody. Stąd można było wnioskować, że karnawał będzie dość długi i nie wiadomo, czy w końcu lipca zdąży się zorganizować egzamin maturalny.

Przez okno upadł zimny prąd powietrza i zaczęto dyskutować o piecu, że przydałby się elektryczny, na wodę, na gaz, aby tylko grzał.

Dyrektor zamknął okno i groź-

ba gorączki minęła. Na ogólne życzenie omówiono trudne dziecinstwo jednej z uczennic. Ukoronowaniem pogawędki była decyzja usunięcia jej ze szkoły. Zaw sze to łatwiej usunąć ze szkoły niż rozgryźć momenty erotyczne składające się na obraz dziecinstwa. Stanowczo trzeba pomyśleć o etacie dla psychoanalitka.

Omówiono też sprawę stopni. Pan Z. który jest tutaj pierwszy rok, postawił w klasie trzy dwójki, czym wzbudził na kilka minut zainteresowanie i oburzenie grona. Dyrektor nawet służbowo zauważył, że: „panie kolego, pan tu przyszedł uczyć, a nie niszczyć dobrą opinię szkoły”.

Pan Z. jest bardzo inteligentny, toteż szybko zorientował się w sytuacji i obiecał, że w drugim okresie na pewno się poprawi.

Czcigodna pani D. patrząc w okno zaproponowała prześwietle nie kręgosłupa moralnego kolegi od wf, który siedział przy drzwiach. Tenże kolega, jak głosi fama i pani D., rozebrał się podobno raz na lekcji wf, żeby praktycznie pokazać dziewczętom jakieś ćwiczenia gimnastyczne.

Wszystkie panie zachichotały nerwowo i zapytały, czy kolega od wf często się rozbiera. Zapytany odpowiedział, że dość często, ale raczej tylko na lekcjach wf

i kiedy szykuje się do snu. Do dyskusji włączył się dyrektor i powiedział: „Proszę się szybko wypowiadać, bo zbliża się wieczór, czyli najlepsza pora na ryby”.

Momentalnie obudził się matematyk, który drzemał z głową na liczydlach i z przejęciem szepnął, że wczoraj złapał dwa duże okonie na czerwone robaki, co dyrektor poddał w wątpliwość, bo „teraz, panie kolego, ryby są wybredne i biorą tylko na białe robaczki mięsne”.

Pani D. zrobiło się niedobrze, wypila szklanke wody z karafki, a kolega od wf, który ostatnio był na dwutygodniowym kursie bhp, zaproponował jej dokładne zbadanie w sąsiednim gabinecie. Pani D. momentalnie się polepszyło i można było skupić się na innych sprawach.

Poczerwieniony matematyk pekiem żyłki nylonowej machał właśnie dyrektorowi przed nosem, ale dyrektor kwitował zdenerwowanie podwładnego ironicznym uśmiechem, podając przy tym, że „toto, panie kolego, nądaje się tylko na płotki”.

Na tym zebranie zakończono. Wysunięto tylko ogólny postulat, aby przy następnym spotkaniu pomyśleć o nowych wnioskach. M. P.



FRASZKI

WYZNANIE

Wierzyć w człowieka mogę, póki nie zrobią go bogiem.

ŚWIADECTWO MORALNOŚCI

— Bóg mi świadkiem — człowiek mówi przeważnie w takim przypadku, kiedy się boi, aby przypadkiem nie powołano innych świadków.

RETORYKA

Jeśli nawet skromność Przez ciebie przemawia Pamiętaj, że musisz umieć się wysławiać.

MAŁA WSKAZÓWKA

Nie w zegarku tkwi główna przyczyna Kiedy mąż z pracy spóźniać się zaczyna.

JERZY LESZCZYŃSKI

POKUTNIK

Zródłem jego pociechy są wszystkie główne grzechy.

ATEISTA?

Ateista nieugięty, a jednak czci... spokój święty!

LUBIEŻNY

Lubieżny krytyk ma ochotę Nauczyć nawet prawdziwą cnotę.

WACŁAW KLEJMONT

O JEDNEJ

Zdejmie swe fatalaszki I już temat do fraszki.

ROBERT GUTOWSKI

I habit nie pomoże, gdy myśli chodzą w negliżu.

★

Wytrych odwagi nieraz musi otwierać prawdę zamkniętą na trzy spusty.

★

Z doświadczeń ratownictwa dziennikarskiego: Nagłówek ratuje treść!

★

W życiu jest jak w teatrze. Można siedzieć w pierwszym rzędzie i niczego się nie widzi.

★

Pewien plantator tytoniu zbankrutował — siał tytoń do fajek pokoju.

★

U stóp tyrana nawet mędrcy tracą głowę.

★

W garderobie naszych umysłów niektóre wieszaki są szczególnie wytarte od ciągłego używania.

ZBIGNIEW JAN WAYDYK

MYŚLI TAKIE SOBIE

Najłatwiej dyktować temu, kto nie umie pisać.

★

I w epoce rakiet zaprzęga się wołu do karety.

★

Nie przeciągać strun głosowych!

★

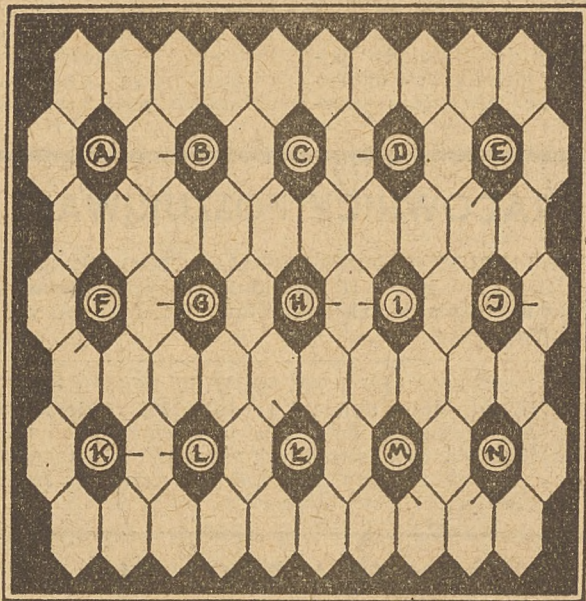
Nawet ludzi wielkiego formatu praca biurowa sprowadza do wymiaru A-4.

★

Doświadczenie życiowe to najmniej udany eksperyment.

Nad.: J. Leszczyński, H. Raczkowski, D. Górczyńska, Wł. Grzeszczyk, J. Roś.

KRZYŻÓWKA NR 12



ZNACZENIE WYRAZÓW:

- A. Odpadkowa, skrajna deska okraglaka.
 - B. Zwały soli mineralnych w drogach żółciowych.
 - C. Piastunka.
 - D. Krzaki o czerwonych owocach.
 - E. Planeta ludzi.
 - F. Miejsce pracy nauczyciela.
 - G. Język starożytnych Rzymian.
 - H. Inaczej: nizina.
 - I. Obowiązkowe świadczenie na rzecz pracującego.
 - J. Kufer.
 - K. Lebiada — inaczej.
 - L. Kraj pachnący żywicą.
 - M. Nauka o zasadach prawidłowego myślenia.
 - N. Kara dyscyplinarna w szkole.
 - N. Kij do podbijania piłki.
- SPOSÓB ROZWIĄZANIA: 15

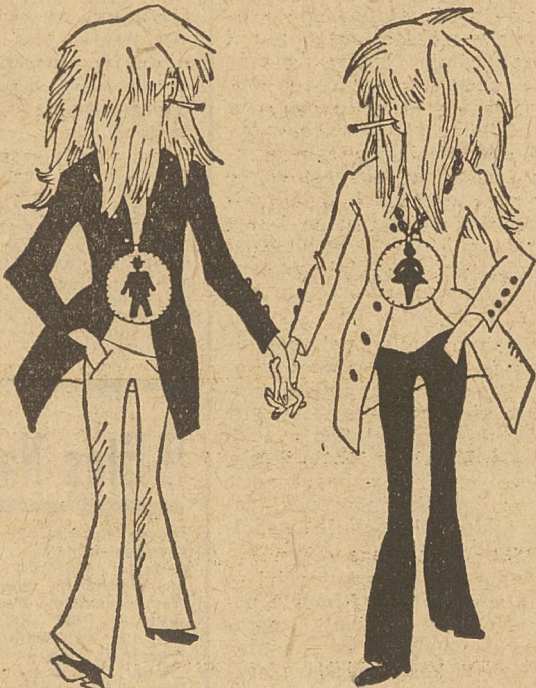
wyrazów sześcioliterowych o podanych wyżej znaczeniach należy wpisywać zgodnie ze wskazówkami zegara wokół liter widocznych w eliagramie. Początek wyrazu w polu oznaczonym kreską.

Odpowiedzi należy nadsyłać pod adresem redakcji w terminie 7-dniowym z opisaniem: „Krzyżówka nr 12”. Wśród autorów prawidłowych rozwiązań rozlosowane zostaną 3 nagrody książkowe.

ROZWIĄZANIE KRZYŻÓWKI NR 9

W wyniku losowania nagrody książkowe za prawidłowe rozwiązanie krzyżówki nr 9 otrzymują: ZOFIA MARCYKIEWICZ — Wierzbica k.Radomia, ADAM KOSELA — Lublin oraz TERESA MARCINKIEWICZ — Prudnik. Nagrody wysłamy pocztą.

HUMOR ZAGRANICZNY



Znaki rozpoznawcze („Krokodyr”)