



CENTRALNY
ORGAN ZWIĄZKU
NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO

Głos Nauczycielski

Tygodnik społeczno - oświatowy

ROK LIII NR 49

WARSZAWA, 6 GRUDNIA 1970 R.

CENA 80 GR.

MIĘDZYNARODOWE SYMPOZJUM

Współczesna rodzina, ileż wywołuje dziś sprzecznych opinii i sądów; jak wiele mówi się o jej trudnościach i o sile, o jej tradycjonalizmie i nowoczesności. Nikt jednak nie neguje jej roli w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia, nikt nie wątpi, że problem rodziny to — jak powiedział przewodniczący Komitetu Obchodu Międzynarodowego Roku Oświaty, minister H. Jabłoński — „jeden z najważniejszych tematów społecznych, bo wiąże się on z całokształtem spraw oświaty i wychowania; bo to rodzina przecieży formuje psychikę dziecka, kładzie fundament pod rozwój jego osobowości. Naród polski chlubi się tym, że umiał w ciągu swej historii łączyć najlepsze uczucia patriotyczne z prawdziwym i szczerym internacjonalizmem. Dlatego bliskie są nam wszystkie dzieci świata, wszystkim życzymy szczęścia w dzieciństwie i całym dalszym życiu. A że nie wedle mego najgłębszego przekonania nie może zastąpić dziecku serdecznych matczynych uczuć — troskę o rodzinę uważamy za jeden z podstawowych obowiązków społecznych”.

A więc, jaka jest ta współczesna rodzina? Jakże przeżywa konflikty, w jakim stopniu zaspokaja potrzeby intelektualne i emocjonalne każdego ze swych członków? Jak dalece uczestniczy w życiu społecznym, no, a przede wszystkim w jaki sposób pomóc jej w rozwiązywaniu problemów, przed którymi dziś stoi? Oto pytania, trudne i skomplikowane, jak trudne i skomplikowane są problemy, z którymi czasem przychodzi się dziś borykać tej najmniejszej komórce społecznej.

Gwałtowny postęp nauki i techniki, uprzemysłowienie, urbanizacja, rozwój środków komunikacji, rozwój środków masowego przekazu, zmiany obyczajowe i społeczne, zmiana sytuacji kobiet, wzrost wykształcenia, ale i wzrost aspiracji — to wszystko, co tak gwałtownie przekształciło w ostatnich latach obraz naszego życia, nie mogło pozostać bez wpływu na charakter życia rodzinnego. A mimo to faktem jest, że wpływ rodziny na wychowanie dziecka, na jego sytuację w szkole i w społeczeństwie, na jego ustawienie się w życiu, na jego zdrowie fizyczne i psychiczne jest nadal dominujący. Potwierdziły to dowodnie badania i obserwacje zaprezentowane przez naukowców z 22 krajów i 8 międzynarodowych organizacji na Międzynarodowym Sympozjum poświęconym „Wychowawczej funkcji rodziny w świecie współczesnym” zorganizowanym w Warszawie z okazji Międzynarodowego Roku Oświaty.

„Zainteresowanie sprawami rodziny posiada aktualnie zasięg ogólnosiękatowy — powiedział przewodniczący Komitetu Organizacyjnego Sympozjum, prezes ZG ZNP, Marian Walczak — mimo niewątpliwych różnic w rozwoju gospodarczym i stosunkach społecznych poszczególnych krajów, a także mimo odmiennych systemów nauczania i wychowania, wiele zjawisk w życiu współczesnej rodziny ma charakter podobny i wykazuje zbliżone tendencje rozwojowe. Powoduje to narastanie zbieżnych lub nawet

analogicznych problemów społecznych czy pedagogicznych (...). Rodzina współczesna, mimo ogromnych przeobrażeń związanych z rewolucją nauki, techniki i urbanizacją, zachowuje swoje znaczenie. Jest nadal niezastąpiona. Obok zapewnienia ciągłości biologicznej, zabezpiecza również podtrzymywanie tradycji i obyczajów narodowych. To właśnie rodzina najskuteczniej może wpływać na prawidłowe kształtowanie osobowości dziecka, przyszłego obywatela swego kraju, członka społeczności ludzkiej”.

O tym, jak wysoko oceniana jest u nas rola rodziny, jak wielkie znaczenie przypisujemy jej zdrowiu moralnemu, jej oddziaływaniu na całokształt życia społecznego, świadczy fakt, że właśnie z inicjatywy Polskiego Komitetu Międzynarodowego Roku Oświaty, nad którym honorowy protektorat w Polsce objął przewodniczący Rady Państwa, Marszałek Polski, Marian Spychalski, przy współpracy UNESCO i szerokim zainteresowaniu ośrodków naukowych naszych i zagranicznych zostało zorganizowane Międzynarodowe Sympozjum poświęcone tym problemom.

Celem spotkania była wymiana opinii i poglądów na temat zadań oświaty i wychowania, ewolucji socjalnej i wychowawczej roli rodziny, analiza stosunków między rodziną a szkołą i innymi organizacjami czy instytucjami, których wpływ na procesy wychowania wzrasta w miarę postępu urbanizacji, ocena roli wychowania rodzinnego w przygotowaniu młodego pokolenia do życia społecznego, opartego na zasadach postępu i sprawiedliwości, pokojowego współżycia między narodami.

W licznych referatach i wystąpieniach oświeclano problemy, trudności i formy pomocy dla ro-

dziny występujące w różnych krajach o różnych ustrojach społecznych. Omówiono charakter rodziny jako małej jednostki społecznej i rozpatrywano jej współzależność z panującymi w danym kraju wzorcami światopoglądowymi, środowiskiem (wiejskim lub miejskim), stopniem uprzemysłowienia, tworzeniem się systemu nowych wartości moralnych, potrzebą socjalizacji i indywidualizacji. Zwłaszcza wiele uwagi poświęcono różnym formom współpracy z rodziną, a także

potrzebie kontynuowania interdyscyplinarnych badań nad problematyką rodziny przy udziale psychologów, socjologów i filozofów.

Poważne miejsce w dyskusji zajęły przede wszystkim — problemy związane z współpracą szkoły i domu. Pierwszym bowiem miernikiem oddziaływania wychowawczego rodziny jest sytuacja dziecka

W SZKOLE

Z badań wynika, że posuwanie się dziecka w rozwoju umysłowym i osiąganie kolejnych szczebli drabiny szkolnej zależy w poważnej mierze (zwłaszcza w pewnych okresach życia) od warunków, w jakich wzrasta ono w środowisku rodzinnym, od atmosfery kulturalnej i intelektualnej, jaką rodzina może mu stworzyć.

Sygnały nie są pocieszające. Dane zebrane przez zespół naukowców pod kierunkiem L. Wołoszynowej świadczą, iż wśród 6—7-latków tylko około 50 proc. jest w pełni przygotowanych do nauki szkolnej. Połowa przejawia zaś

różne niedobory w sferze umysłowej lub społecznej. Co więcej badania potwierdziły, że możliwość wyrównania tych niedoborów zachodzi tylko wówczas, gdy istnieje ściśle współdziałanie w tym względzie szkoły i rodziny.

Rozwój umysłowy to jeden aspekt zagadnienia. Inne badania (H. Muszyński) wskazały na dużą współzależność między powodzeniami lub niepowodzeniami szkolnymi a organizacją życia rodzinnego. Brak tej organizacji mierzony regularnością interakcji w rodzinie, stałością wzorów i zachowań, kontrolą społeczną (rodzinną) nad jednostką, a wreszcie rytmicznością życia rodzinnego — prowadzi do szeregu zaburzeń w rozwoju psychicznym dziecka, niweczy jego poczucie bezpieczeństwa, umiejętność celowego działania, utrudnia mu kontakt ze społeczeństwem.

Niezastąpiony też jak dotychczas jest udział rodziny w wyborze kierunków nauki i pracy. Z badań francuskich np. wynika, iż w około 82 proc. ankietowana młodzież przyznawała się, że wyboru dalszej nauki bądź pracy dokonywała pod wpływem czy za zgodą rodziny. Druga sprawa, iż te same badania wykazały, że te rodzinne decyzje najczęściej podejmowane były bez pełnej świadomości, nawet bez głębszego zainteresowania — tak dla zdolności, jak i pragnień dziecka.

Problemy ściśle powiązania powodzeń szkolnych dziecka z atmosferą w rodzinie, z zainteresowaniem dla jego pracy i udzielaną mu pomocą uświadomione były w wielu wypowiedziach. Co więcej, nie odnosi się to wyłącznie do dzieci małych, lecz — jak potwierdziły badania Z. Krzysztośzek — te same zjawiska można zaobserwować wśród młodzieży studiującej, wśród której sytuacja rodzinna poważnie rzutowała na wyniki studiów, na stosunek do praktyk i do pracy podejmowanej w okresie wakacyjnym.

A przecież na płaszczyźnie szkoły realizuje się zaledwie jedna z funkcji wychowawczych rodziny. Wszelkierony rozwój osobowości dziecka to także jego wychowanie społeczne, moralne, kulturalne (A. Kłosowska), jego przygotowanie do życia. Przede wszystkim jego

zdrowie psychiczne

Ciekawe światło na istniejącą zależność między zdrowiem psychicznym a sytuacją rodzinną dziecka rzucają badania przeprowadzone przez Poradnię Społeczno-Wychowawczą w Szczecinie wśród tysięcy dzieci i młodzieży wykazujące cechy nieprzystosowania społecznego (M. Wdowiak). Okazało się bowiem, że olbrzymia większość nieprawidłowości spowodowana była nieodpowiednimi warunkami wychowawczymi, rozbięciem rodziny, brakiem przygotowania pedagogicznego rodziców.

W nieprawidłowościach życia rodzinnego w dużej mierze też należy szukać przyczyn włączania się nieprzystosowanej młodzieży do nieformalnych grup młodzieżowych często o charakterze negatywnym (Cz. Czapów).

Oczywiście są to przypadki skrajne i u nas sporadyczne, ale z wypowiedzi wielu przedstawicieli krajów kapitalistycznych można się było zorientować, iż panująca tam sytuacja wychowawcza, wszelkiego rodzaju odchyleń, jak alkoholizm, nadmierny seksuaizm, narkomania czy ruchy młodzieżowe w rodzaju hippiesów czy beatników budzi poważny niepokój.

(Dokończenie na str. 8)



Foto: Cz. Górski

RODZINA dzisiaj i jutro

Jest ich w całym kraju niemało. Uczą, wychowują, pracują społecznie, a jednocześnie podejmują trud zdobywania i pogłębiania wiedzy, wyższych kwalifikacji zawodowych. Myślę o tysiącach nauczycieli, którzy studiują zaocznie. Wiadomo, że ich droga do dyplomu nie jest łatwa, o czym niejednokrotnie pisałem w „Głosie Nauczycielskim”. Szczególnie dużo nauczycieli studiujących pracuje w szkołach wiejskich i małomiasteczkowych. Pokonują często nawet kilkusetkilometrową drogę, by dotrzeć na seminarium czy sesję. A przecież muszą wykonać swoje zadania zawodowe, muszą zająć się domem, rodziną.

Z okazji nauczycielskiego święta i Tygodnia Studenta przeszło czterdzieści osób spośród ogromnej rzeszy studiujących pedagogów spotkało się w Stołecznym Domu Kultury Nauczyciela z prof. drem. JANUSZEM CHECHLIŃSKIM — wiceprezesem ZG ZNP, z przedstawicielem Centralnej Rady Związków Zawodowych oraz Rady Naczelnej ZSP. Spotkanie to było kolejną okazją do wymiany poglądów, do przedstawienia osiągnięć i rozlicznych kłopotów nauczycieli studiujących.

W swych wystąpieniach podkreślali oni niejednokrotnie, że tak Związek, władze uczelniane, jak i organizacja studencka spieszy im z coraz większą pomocą. W dalszym ciągu jednak nie mogą się nauczyciele studiujący uporać z wieloma kłopotami. Dużo mówiono na przykład na temat wadliwej interpretacji lub nieprzestrzegania przez tereno-

we władze oświatowe, przepisów gwarantujących ulgi nauczycielom studiującym. Chodzi mianowicie o zniżkę godzin lekcyjnych, zwrot kosztów podróży a także płatne urlopy. Przedstawiciel środowiska akademickiego z Poznania wspominał o przeprowadzonych badaniach nad sytuacją nauczycieli studiujących. Z zebranego materiału wynika, iż w niektórych szkołach nie ma odpowiedniego klimatu, sprzyjającego podejmowaniu i kontynuowaniu

pomocy dla studiujących pedagogów. Wiadomo nie od dziś, że brakuje książek, skryptów, materiałów źródłowych. Postulowano więc, by powszechną zasadą stało się korespondencyjne wypożyczanie takich materiałów przez biblioteki akademickie. Dotyczy to również bibliotek pedagogicznych i ogólnych. Ta forma pomocy niezbędna jest szczególnie dla nauczycieli mieszkających i pracujących w miejscowościach odległych od ośrodków akademickich.

badz akademickie. Ta sprawa zająć się muszą generalnie władze uczelniane i ZSP w każdym środowisku akademickim. Pożądane jest — jak twierdzili uczestnicy spotkania — by przedstawiciele studiujących zaocznie pedagogów wchodzili w skład komisji gospodarczych uczelni, a nie tylko — jak dotychczas — studenci stacjonarni. Poruszano też — moim zdaniem — temat niezwykle ważny: związanie emocjonalne studenta pracującego z u-

a w ich imieniu wszystkim pozostałym — serdeczne gratulacje i słowa uznania za ich ogromny wysiłek, upór w dążeniu do celu, za osiągnięte przez nich dobre wyniki w uczelniach i w szkołach, gdzie pracują.

Musimy zwiększyć wysiłki — powiedział wiceprezes ZG ZNP — by stworzyć nauczycielom studiującym takie warunki, aby mogli kończyć studia w terminie. Problem nie polega tylko i wyłącznie na udoskonaleniu przepisów. Trzeba przekonać środowisko, gdzie pracuje nauczyciel studiujący zaocznie, iż potrzebna mu jest pomoc na co dzień, opieka i życzliwa rada. Jest to jedno z ważnych zadań w działalności naszego Związku. Dużą rolę do spełnienia mają ogniska ZNP, które mogą przyczynić się do wytworzenia w szkołach właściwego klimatu sprzyjającego uzyskaniu dyplomu wyższej uczelni. Trzeba się też dokładnie orientować, w jaki sposób wykorzystać istniejące w uczelniach możliwości, aby wreszcie rozwiązać szereg kłopotliwych spraw bytowych, jak wyżywienie i noclegi.

Na zakończenie spotkania nauczyciele wyróżniający się w nauce i pracy społecznej otrzymali upominki w postaci Małej Encyklopedii Powszechnej, a także listy pochwalne.

MCH

SPOTKANIE ZE STUDIUJĄCYMI

studiów zaocznych. Co dziesiąty kierownik — jak wykazują to materiały zebrane w woj. poznańskim — traktuje sprawy związane ze studiami swego pracownika obojętnie, co trzeci — wręcz niechętnie. Oczywiście, nie można tego uogólniać. Ale prawdą jest, że najbardziej nawet precyzyjne przepisy nie pomogą, jeśli rady pedagogiczne i kierownicy szkół nie przyjdą tym nauczycielom z bezpośrednią pomocą.

Na spotkaniu nauczyciele zwracali uwagę, by odciążyć ich od nadmiaru prac społecznych, bo nie starcza na to czasu, zadbać o wygospodarowanie dla każdego z nich wolnego dnia w tygodniu, przede wszystkim tam, gdzie są ku temu warunki.

Sporo uwagi poświęcono różnym formom

Wiele uwagi poświęcono sprawom bytowym, szczególnie kłopotliwym dla większości nauczycieli studiujących. Muszą oni na własną rękę troszczyć się o zdobycie noclegu, nierzadko zbyt kosztownego, nie mają się gdzie stołować w czasie sesji. Hoteli związkowych jest mało i starcza w nich miejsce zaledwie dla nielicznych. Proponowano więc, by udostępnić im w czasie ferii letnich czy zimowych puste sale szkolne. Nie będzie tam wprawdzie luksusowych warunków, chodzi jednak o to, aby był dach nad głową, by nie trzeba było tracić cennego czasu na uganianie się za noclegiem.

Równie ważne jest, by zorganizować dla wszystkich studiujących zaocznie nauczycieli tanie punkty żywienia. Można w tym celu wykorzystać stołówki szkolne,

uczelnia. Powinien on się czuć również jej pełnoprawnym członkiem i powinien być traktowany na równi ze studentami stacjonarnymi. Uczestnictwo w imprezach uczelnianych, organizowanych przez ZSP, ZMS i ZMW, możliwość wyjazdów na praktyki zagraniczne, współdecydowanie o wielu sprawach bytowych, spotkania ze studentami stacjonarnymi w celu wymiany poglądów — wszystko to pozwoliłoby trwale związać poważną grupę osób studiujących zaocznie z uczelnia. Tak dzieje się np. w akademickim środowisku Szczecina. Ważną rolę do spełnienia mają organizacje młodzieżowe, a także władze uczelniane.

Prof. dr Janusz Chechliński złożył w imieniu Zarządu Głównego ZNP przedstawicielom studiujących nauczycieli

„UCZEŃ TO CZŁOWIEK CIĘŻKIEJ PRACY...”

W Warszawie, w dniach 20 i 21 listopada, odbył się Krajowy Zjazd Medycyny i Higieny Szkolnej. Wzięło w nim udział około 200 lekarzy reprezentantów medycznych placówek szkolnych z całego kraju oraz psychologów — pracowników poradni wychowawczo-zawodowych. Na zjazd przybyło również około 130 gości. Wśród nich przedstawiciele władz partyjnych, Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Instytutu Matki i Dziecka, Towarzystwa Polskich Pielęgniarek. Byli i goście zagraniczni z NRD, Czechosłowacji, Bułgarii, Węgier i Berlina Zach. Sale zdobiło hasło: „Uczeń to człowiek ciężkiej pracy”.

O czym mówili zebrani? Program składał się z dwóch części. Pierwszą wiązała się z omawianiem i oceną czynników determinujących sukcesy i niepowodzenia szkolne; druga — z organizacją i metodyką opieki zdrowotnej nad młodzieżą szkolną.

W pierwszej części uczestnicy zostali zapoznani z wynikami badań lekarskich i psychologicznych, które potwierdziły wpływ złego stanu zdrowia ucznia na niepowodzenia szkolne. Niektóre badania udowodniły, że szczególnie groźne dla nauki są choroby układu nerwowego oraz opóźnienia w rozwoju somatycznym. Mniejszy wpływ na powodzenia szkolne ma niedosłuch, gruźlica, choroba reumatyczna.

Lekarze zaobserwowali zdecydowany wzrost nasilenia objawów nerwowych w momencie przejścia ucznia w nowe środowisko szkoły średniej. Objawy te mają wpływ na naukę w okresie przystosowywania ucznia. Potwierdzono niezaangażowanie ucznia w naukę u dzieci stale nie dosypiających, mało przebywających na powietrzu, nieodpowiednio odżywianych. Wiele badań wykazało silną powiązanie z warunkami środowiskowymi. Niekorzystne wyniki bytowania dziecka, niskie wykształcenie rodziców, brak ich opieki wychowawczej nad dzieckiem — wszystko to ściśle wiąże się z zachowaniem ucznia w szkole, z faktem, jak on się uczy. Jeszcze raz zwrócono uwagę na zaburzenia dyslektyczne, ukazano, jak wielki mają wpływ na niepowodzenia szkolne.

Podane tu wyniki badań nie zasko- cza z pewnością naszych Czytelników, wiążą się bowiem często z ich spostrzeżeniami w szkole. Potwierdzenie tego drogi badań naukowych zwiększa jednak wagę problemu, przemawia wyraźnie za tym, że rozwój fizyczny dziecka musi stać się przedmiotem większego zainteresowania i opieki.

Z tym właśnie miał wyraźne powiązanie drugi temat zjazdu. Powszechnie znane są narzekania na działalność lekarzy szkolnych. Nie zawsze uzasadnione, bardzo często mają swe źródło w tradycyjnym pojmowaniu roli lekarza. Działalność profilaktyczna — będąca podstawową w gabinetach lekarzy szkolnych — nie zawsze znajduje dość uznania. A swoją drogą praca profilaktyczna w szkolnych gabinetach też nierzadko kuleje. Cieszy więc każda działalność zmierzająca do poprawy tej sytuacji. Praktycy, fachowcy pracujący w gabinetach szkolnych, zmagający się z problemem higieny i zdrowotności młodzieży — zgłaszali konkretne wnioski dotyczące ulepszenia organizacji szkolnej służby zdrowia.

Członek Komitetu organizacyjnego zjazdu — dr A. Jacewski stwierdził, że poprawa niekoniecznie musi wiązać się ze zmniejszeniem liczby dzieci przypadających na jednego lekarza, lecz z uruchomieniem wszystkich rezerw. Na przykład niedoceniana jest w szkolnym gabinecie tak istotna sprawa jak wywiad. Dziecko nie jest w stanie udzielić lekarzowi odpowiednich wyjaśnień. Wydrukowana kartka z pytaniami do rodziców wręczona uczniom przed badaniem, może wiele wyjaśnić, pomóc prawidłowo ustalić stan zdrowia dziecka. Uwagę zwraca równocześnie praca lekarza i pielęgniarki. Postulowano wygospodarowanie w tych szkołach, w których jest to tylko możliwe, dwóch pomieszczeń. Wówczas zarówno lekarz, jak i pielęgniarka mogliby objąć rozleglejszą opieką większą liczbę uczniów.

Wnioski wszystkich uczestników zostały podsumowane i, miejmy nadzieję, znajdują oddźwięk w pracy pedagogów, którzy mogą skorzystać z wyników przeprowadzonych badań naukowych. Wpłyną też zapewne na usprawnienie dalszej pracy lekarzy szkolnych.

Przewodniczącym komitetu organizacyjnego zjazdu był dr J. EKIERT, wiceprzewodniczącym L. ZDUNKIEWICZ, sekretarzem dr B. WOYNA-ROWSKA.

Głos wyjaśnia

Sprawa zaliczalności do okresu pracy, od którego zależy prawo do urlopu i jego wymiar, okresów zatrudnienia za granicą

Na tle stosowania ustawy z dnia 29 kwietnia 1969 roku o pracowniczych urlopach wypoczynkowych (Dziennik Ustaw nr 12, poz. 85) powstały wątpliwości co do wliczania okresu pracy, od którego zależy prawo do urlopu i jego wymiar, okresów zatrudnienia za granicą.

W związku z tym przewodniczący Komitetu Pracy i Płac w piśmie z dnia 20 grudnia 1969 roku, nr U-507/418/69 wyjaśnił, że przepisy ustawy dotyczą w zasadzie zatrudnienia na

obszarze państwa polskiego, zaś praca wykonywana za granicą traktowana jest na równi z zatrudnieniem na terenie Polski tylko w przypadkach, gdy wynika to z przepisów szczególnych.

Dotyczy to zwłaszcza osób kierowanych do pracy w polskich placówkach lub delegowanych służbowo za granicę, wysyłanych za granicę specjalistów, pracowników zatrudnionych na budowach eksportowych oraz pracowników kierowanych za granicę w celach szkoleniowych lub naukowo-badawczych. Ponadto, jeśli chodzi o repatriantów, to okres zatrudnienia tych osób za granicą podlega wliczeniu do okresu pracy, od którego zależy prawo do urlopu i jego wymiar, na zasadach określonych w uchwale nr 145 Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 1957 roku w sprawie pomocy dla repatriantów (Monitor Polski nr 32, poz. 217).

Natomiast co do obywateli ZSRR i kra-

jów obozu socjalistycznego, którzy wprawdzie nie są repatriantami, lecz osiedlają się (lub osiedlili się) w Polsce na stałe, okresy zatrudnienia tych osób w krajach ojczystych mogą być wliczane do okresu pracy, od którego zależy wymiar urlopu, na zasadach analogicznych jak w stosunku do repatriantów, jednakże tylko w drodze indywidualnej decyzji właściwego ministra. Pozytywna decyzja w takiej sprawie powinna być uzależniona od udowodnienia przez zainteresowanego pracownika, że bez wliczenia okresu zatrudnienia za granicą, w myśl ustawy z dnia 29 kwietnia 1969 roku, prawo do urlopu w wymiarze niższym od urlopu, jaki mu przysługiwał w kraju ojczystym.

Jeszcze o dodatku bieszczadzkiem

Dodatek bieszczadzki wypłacany jest nauczycielom w oparciu o przepisy uchwały nr 12/70 Rady Ministrów z dnia

21 stycznia 1970 roku oraz zarządzenia ministra oświaty i szkolnictwa wyższego z dnia 29 kwietnia 1970 roku, nr KZ-1/1013-25/70.

Obecnie dodatek bieszczadzki wypłaca się nauczycielom, którzy zatrudnieni byli w służbie nauczycielskiej w dniu 31 grudnia 1969 roku na terenie niektórych gromad w powiecie sanockim, leskim i ustrzyckim i dodatek ten pobierali do dnia 31 grudnia 1969 roku. Zatem nauczyciele zatrudnieni po tej dacie nie mają prawa do dodatku bieszczadzkiego.

Stawka dodatku bieszczadzkiego wynosi 15 zł dziennie bez względu na rodzaj szkoły (placówki), w której nauczyciel jest zatrudniony.

Dodatek ten przysługuje również nauczycielom zatrudnionym w niepełnym wymiarze godzin, w części odpowiadającej liczbie godzin zatrudnienia. Dodatek jest wypłacany z dołu za dni faktycznie przepracowane oraz dni u-

stawowo wolne od pracy.

W przypadku zastosowania kary dyscyplinarnej dodatek nie może być wypłacony w miesiącu, w którym karę wymierzano. Nauczyciel, który wystąpił do browolnie ze służby lub z którym rozwiązano stosunek służbowy z przyczyn dających prawo do rozwiązania umowy o pracę bez wypowiedzenia, traci prawo do dodatku za miesiąc, w którym nastąpiło rozwiązanie stosunku pracy.

Dodatek bieszczadzki ulega zmniejszeniu aż do jego likwidacji w przypadku:

a) objęcia regulacją plac (podwyżką plac) nauczycieli uprawnionych do dodatku;

b) awansu nauczyciela.

Kwota likwidowanego dodatku nie może jednak przekraczać 50 proc. podwyżki plac lub kwoty awansu.

Z przytoczonych zasad wynika, że dodatek bieszczadzki ma charakter przejściowy.

Z OKAZJI DNIA NAUCZYCIELA

Do wyrazów uznania i gorących życzeń składanych przez całe społeczeństwo ofiarnym i pełnym poświęcenia pracownikom oświaty, dołącza się również Powszechna Kasa Oszczędności i składa Prezydium Zarządu Głównego ZNP, wszystkim działaczom związkowym w Polsce, nauczycielom i opiekunom kas oszczędności PKO najserdeczniejsze podziękowania za pełną życzliwość po-

moc i współdziałanie w upowszechnianiu idei i praktyki oszczędnego gospodarowania wśród młodzieży szkolnej, życząc jednocześnie dalszych sukcesów i osiągnięć w pracy wychowawczej i pedagogicznej oraz wiele powodzenia w życiu osobistym (...)

(...) Pragnąc dać wyraz wysokiego szacunku i uznania dla opiekunów SKO, nauczycieli, kierowników i dyrektorów szkół o-

raz pracowników nadzoru pedagogicznego i administracji szkolnej za tę codzienną i odpowiedzialną pracę nad wychowaniem gospodarczym młodzieży. Powszechna Kasa Oszczędności z okazji Dnia Nauczyciela przyznała zasłużonym działaczom ruchu oszczędnościowego wśród młodzieży szkolnej Złote i Srebrne Odznaki SKO oraz 750 tysięcy złotych na nagrody,

Powszechna Kasa Oszczędności pragnie zapewnić, że wysoko sobie ceni pomoc i współpracę ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego i nie wątpi, że będzie się ona nadal rozwijać z pożytkiem dla całej młodzieży i jej wychowania gospodarczego.

EDWARD WALASZCZYK
dyrektor naczelny PKO

Historyczny akt

„... W przekonaniu rządu polskiego układ ten stanowi trwałą podstawę normalizacji wzajemnych stosunków między obu państwami. Zamykając przeszłość, otworzy on nową — jak jestem przekonany — pomyślną i owocną dla obu stron erę stosunków między obu krajami i społeczeństwami...”.

„Rokowania te prowadzone były ze świadomością, że chodzi o historyczny punkt zwrotny w stosunkach między naszymi państwami i że utworzenie drogi trwałemu pojednaniu między naszymi narodami wykracza poza znaczenie bilateralne i ważne jest dla całej Europy”.

Są to fragmenty przemówień wygłoszonych przez ministra Stefana Jędrzychowskiego i ministra Waltera Scheela przy parafowaniu w dniu 18 listopada 1970 roku tekstu układu między Polską Rzeczpospolitą Ludową a Republiką Federalną Niemiec. Tekst układu opublikowany został w dwa dni później. Ze względu na wagę dokumentu — publikujemy go poniżej. Układ podpisany w stanie w grudniu przez premiera Rządu Polskiego — Józefa Cyrankiewicza i kanclerza NRF — Willi Brandta.

Układem tym zamknięty zostaje — jak to wynika z jego treści oraz wypowiedzi oficjalnych przedstawicieli obu państw, polityków i oświecień prasy — stary okres historyczny i otwarty nowy w stosunkach między narodem polskim i niemieckim.

Zdajemy sobie sprawę, że osiągnięcie porozumienia nie było sprawą łatwą. Nad stosunkami tymi ciąży tysiącletnia przeszłość, którą to najlepiej może scharakteryzuje przysłowie ludowe: „Jak świat światem nigdy Niemiec nie będzie Polakowi bratem”. Najcięższe klęski i cierpienia narodu polskiego przychodziły z Zachodu. Mordem, podstępem, trucizną tępił plemiona słowiańskie margrabia Gero, jego śladami szli w „Drang nach Osten” — Albrecht Niedzwiedz, Henryk Lew, niemieccy cesarze, książęta, margrabowie. Na ziemiach Słowian Połabskich, Pomorzan, Obodrytów tworzy się Marchia Brandenburska, Nowa Marchia. Prawie 300 lat trwały walki z Krzyżakami, którzy na ziemiach Prusów oraz ziemiach wydartych podstępem lub mieczem Polakom zbudowali potężne państwo, stanowiące śmiertelne niebezpieczeństwo dla Polski i Litwy.

Wszyscy mamy w pamięci słowa Mickiewicza o „krzyżackim gadzie, którego nie nie ugłaszce”, któremu „jeden łeb utnisze, drugi rośnie skoro”. Krzyżackie tradycje przejęło państwo pruskie. To król pruski Fryderyk II wystąpił z inicjatywą rozbiorów Polski.

W państwie pruskim przeprowadzana była też najbezwzględniejsza germanizacja ludności polskiej. „Bijcie w Polaków, aby im się żyć odechciało” — apelował do cara rosyjskiego kanclerz Bismarck.

Państwo pruskie stało się też głównym ogniskiem niemieckiego imperializmu i nacjonalizmu, które spowodowały wybuch pierwszej wojny światowej, z którego zrodził się potem hitlerowski faszyzm. Znamy bezmiar nieszcześć, strat i cierpień, jakie przyniósł on narodowi polskiemu i innym narodom Europy.

W latach hitlerowskiej okupacji przysięgaliśmy sobie, że nigdy nie podamy ręki żadnemu Niemcowi, wierzyliśmy święcie, że przyjdzie godzina zemsty i odwetu za cierpienia i ofiary, za spalone wsie, rozbite miasta, zniszczone szkoły i kościoły, za więzienia, egzekucje, za Oświęcim, Majdanek, Treblinkę...

Jednak zemsty nad pokonanym wrogiem nie było. Polacy nie są narodem mściwym. Nie organizowaliśmy gett dla ludności niemieckiej, nie zamykaliśmy ich w obozach koncentracyjnych, nie przeprowadzaliśmy pacyfikacji, łapanek, masowych egzekucji, nie wywoziliśmy dzieci niemieckich w głąb kraju w zamkniętych wagonach, w czasie mrozu i śniegów... Pozostała na terenach polskich ludność niemiecka — którą nie zdążyli ewakuować za cofającą się armią władze hitlerow-

skie — przesiedliliśmy zgodnie z postanowieniami układu poczdamskiego i pod nadzorem komisji alianckich — na tereny Niemiec.

Wprawdzie w pierwszych miesiącach i latach po wojnie na dźwięk mowy niemieckiej — jak pisał Karol Małcużyński — ogłędaliśmy się za kamieniem, a w szkołach niejeden nauczyciel zabraniał pisać słowo Niemiec dużą literą. Wprawdzie powtarzaliśmy za Julianem Tuwimem fragmenty jego modlitwy:

„Witłozonym między dzicz
germańską
I nowy naród stu narodów
Na wschód granicę daj sąsiedzką,
A wieczną przepaść od zachodu”.

to jednak dalecy byliśmy od wprowadzenia w czyn zapowiadaną w czasie lat wojny — zemsty i odwetu. Chociaż pamięć wojny i cierpień tkwiła zawsze bardzo głęboko w naszej świadomości i nie wygasa po dzień dzisiejszy.

Dziennikarz zachodnoniemieckiego pisma „Der Spiegel”, towarzyszący delegacji ministra Scheela na pertraktacje w Polsce pisze: „Gdy w warszawskim „Orbisie” podałem w okienku swoje dokumenty, urzędnik wziął paszport do ręki, spojrzął na datę urodzenia (rok 1943) i powiedział: „W tym czasie byłem już dwa lata w Buchenwaldzie. To piękna okolica. Ręka przy wypełnianiu formularza zaczęła mu drżeć, nie

mógł pisać. Musiał na chwilę przerwać, wstał, by się uspokoić i po chwili dopiero wrócił do okienka”.

Jednak Hitlerzy przychodzą i odchodzą, naród niemiecki pozostaje i nadal jest naszym sąsiadem. Jak mają kształtować się zatem nasze stosunki z nim? Czy utrzymywać i pogłębiać przepaść, jaka w ciągu wieków powstawała? Czy każde następne pokolenie polskie musi być narażone na nową wojnę? Czy nie ma innej drogi, ułożenia wzajemnych stosunków na zasadach pokojowych, zasadach współpracy?

Przecież były w tysiącletniej historii naszych narodów okresy ścisłych kontaktów kulturalnych, gospodarczych, politycznych. Naród niemiecki wydał nie tylko Urlicha von Jungingen, Fryderyka, Bismarcka czy Hitlera, ale także Gutenberga, Lutra, Beethovena, Marksa, Thälmanną. Język niemiecki to nie tylko język SS-manów, Goebbelsa, ale język Goethego, Schillera, Manna.

Więźniowie obozów koncentracyjnych z literą „P” w czerwonym trójkącie stykali się nie tylko z Niemcami w mundurach, z trupa czaszką na kołnierzach i czapkach, ale również ze współtowarzyszami-więźniami, niemieckimi komunistami.

Po zakończonej wojnie zlikwidowane zostały Prusy, główne źródło agresji i imperializmu. Polska wróciła na ziemię wydarte

nam kiedyś przez plemiona germańskie. Wyrok historii był sprawiedliwy: naród niemiecki musiał zapłacić za wojnę i zbrodnie, grabieże i zniszczenia, jednocześnie postawiona została przed nim perspektywa pokojowej pracy i pokojowego współżycia z innymi narodami. Tę perspektywę wskazywał Niemcom przede wszystkim Związek Radziecki oraz inne państwa, które za podstawę swego życia i rozwoju przyjęły zasady socjalizmu. Dlatego też, gdy w 1949 roku powstała Niemiecka Republika Demokratyczna, z miejsca nawiązaliśmy z tym pierwszym niemieckim państwem robotniczo-chłopskim stosunki dyplomatyczne i stale pogłębialiśmy i poszerzaliśmy z nim współpracę, aby pomóc w reedukacji narodu niemieckiego, w rozwijaniu i wzmacnianiu w nim sił postępowych.

21 minionych lat wykazuje, jak słuszną była to polityka i jak owocna dla obu państw. Po raz pierwszy w tysiącletniej historii Polski i Niemiec granicę między obu narodami mogliśmy uznać jako granicę pokoju. Po raz pierwszy też w tej historii zaczyna tracić sens stare polskie przysłowie: „Jak świat światem...”.

Rząd Polski Ludowej pragnął ułożenia stosunków na zasadach pokoju i współpracy z całym narodem niemieckim, a więc i z tą jego częścią, która zamieszkuje w drugim państwie — w NRF.

„Już w styczniu 1957 roku, więc prawie bezpośrednio po objęciu funkcji I sekretarza KC PZPR, tow. Władysław Gomułka mówi w Sejmie: „Jako zwolennicy realnej i konstruktywnej polityki wyraziliśmy także życzenie, aby doprowadzić do normalizacji stosunków z Republiką Federalną Niemiec”. Ta propozycja była potem wiele razy ze strony rządu PRL powtarzana.

Rzecz zrozumiała, że podstawą tej normalizacji powinno być uznanie przez NRF naszej zachodniej granicy na Odrze i Nysie — tak jak to uczyniła NRD — za ustaloną i ostateczną. Nie można bowiem utrzymywać przyjaznych stosunków, rozwijać kontaktów gospodarczych, kulturalnych z państwem, które kwestionuje nasze prawa do gospodarowania posiadanymi ziemiami, które w swoim programie politycznym stawia za cel doprowadzenie do zmiany ustalonej granicy i wchłonięcie polskich ziem na zachodzie i północy.

Przez wiele lat propozycje Polski zawały na próżni. Rządy Adenauera, Erhardta, Kiesingera nie chciały uznać istniejącego po wojnie porządku. W rządach tych bardzo poważne wpływy mieli dawni hitlerowcy (sam Kiesinger — jak wiadomo — był wybitnym członkiem NSDAP), którzy w zdecydowany sposób wypowiadali się za polityką rewanżu i odwetu.

„Dla nas Niemców, symbolem ojczyzny jest utworzona przez Bismarcka Rzesza. Jeżeli obecnie stawiamy problem niemieckiej ojczyzny, to mamy na myśli ojczyznę w granicach ustanowionych przez Rzeszę Bismarckowską” — mówił minister obrony w rządzie Adenauera i minister skarbu w rządzie Kiesingera — Franz Joseph Strauss.

Jednakże na terenie NRF — szczególnie w ostatnich latach — zaczęły odzywać się głosy rozsądku i realizmu. Znalazły one poparcie w rządach kanclerza Brandta. Jeszcze w tym okresie, gdy był w rządzie Kiesingera ministrem spraw zagranicznych, Willi Brandt — antyfaszysta, czynnie walczący z reżimem hitlerowskim — wielokrotnie podkreślał, że pojednanie z Polską jest historycznym zadaniem narodu niemieckiego.

Kiedy Brandt został kanclerzem NRF, z miejsca podjął pokojową inicjatywę zgłoszoną przez Władysława Gomułkę, w przemówieniu z dnia 17 maja 1969 roku. Rozpoczęły się długie i wcale niełatwe pertraktacje. Znamy ich rezultaty.

„Wszystko wskazuje na to, że układy te (mowa o układach zawartych z ZSRR i z Polską), otwierając twórczy proces normalizacji stosunków między NRF a państwami Układu Warszawskiego, stać się mogą punktem zwrotnym w powojennej historii Europy” — mówił na Zjeździe Węgierskiej Socjalistycznej Partii Robotniczej Władysław Gomułka. Jednakże układ między Polską a NRF po podpisaniu, musi być następnie ratyfikowany przez parlamenty obu państw.

Spółeczeństwo polskie w pełni aprobuje treść układu. Znalazł on poparcie w opinii światowej. Rząd francuski już dawno stał na stanowisku nienaruszalności granicy na Odrze i Nysie. Rządy innych państw kapitalistycznych popierały także układ. Znalazł on poparcie — jak wskazują na to echa prasowe — większości społeczeństwa zachodnoniemieckiego.

Są tam jednak siły, które prowadzą ostrą walkę przeciwko rządowi Brandta i próbują nie dopuścić do ratyfikacji układu. Niektórzy członkowie frakcji CDU/CSU mają nawet zamiar wnieść skargę do Trybunału Konstytucyjnego przeciwko układowi jako rzekomo niezgodnemu z konstytucją NRF. Szczególnie zaciekle kampanię przeciwko układowi prowadzi wszelkiego rodzaju związki przesiedleńców oraz skrajna prawica partii chrześcijańsko-demokratycznych na czele ze Straussem i Kiesingerem.

(Dokończenie na str. 10)

UKŁAD

MIEDZY POLSKĄ RZECZĄPOSPOLITĄ LUDOWĄ A REPUBLIKĄ FEDERALNĄ NIEMIEC O PODSTAWACH NORMALIZACJI ICH WZAJEMNYCH STOSUNKÓW

Polska Rzeczpospolita Ludowa i Republika Federalna Niemiec, zważywszy, że ponad 25 lat minęło od zakończenia drugiej wojny światowej, której pierwszą ofiarą padła Polska i która przyniosła ciężkie cierpienia narodom Europy, pomnę tego, że w tym okresie w obu krajach wyrosło nowe pokolenie, któremu należy zapewnić pokojową przyszłość, pragnąc stworzyć trwałe podstawy dla pokojowego współżycia oraz rozwoju normalnych i dobrych stosunków między nimi, dążąc do umocnienia pokoju i bezpieczeństwa w Europie, świadome, że nienaruszalność granic i poszanowanie integralności terytorialnej i suwerenności wszystkich państw w Europie w ich obecnych granicach jest podstawowym warunkiem pokoju, uzgodniły, co następuje:

ARTYKUŁ I

1. Polska Rzeczpospolita Ludowa i Republika Federalna Niemiec zgodnie stwierdzają, że istniejąca linia graniczna, której przebieg został ustalony w rozdziale IX uchwał Konferencji Poczdamskiej z dnia 2 sierpnia 1945 roku od Morza Bałtyckiego bezpośrednio na zachód od Świnoujścia i stąd wzdłuż rzeki Odry do miejsca, gdzie wpada Nysa Łużycka, oraz wzdłuż Nysy Łużyckiej do granicy z Czechosłowacją, stanowi zachodnią granicę państwową Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.
2. Potwierdzają one nienaruszalność ich istniejących granic, teraz i w przyszłości i zobowiązują się wzajemnie do bezwzględnego poszanowania ich integralności terytorialnej.
3. Oświadczają one, że nie mają żadnych roszczeń terytorialnych wobec siebie i nie będą takich roszczeń wysuwać także w przyszłości.

ARTYKUŁ II

1. Polska Rzeczpospolita Ludowa i Republika Federalna Niemiec będą kierowały się w swych wzajemnych stosunkach oraz w sprawach zapewnienia bezpieczeństwa w Europie i na świecie celami i zasadami sformułowanymi w Kartie Narodów Zjednoczonych.
2. Zgodnie z tym, stosownie do artykułów 1 i 2 Karty Narodów Zjednoczonych, będą one rozwiązywały wszystkie swe kwestie sporne wyłącznie za pomocą środków pokojowych, a w sprawach dotyczących bezpieczeństwa europejskiego i międzynarodowego, jak też w swych wzajemnych stosunkach, powstrzymają się od groźby przemocy lub stosowania przemocy.

ARTYKUŁ III

1. Polska Rzeczpospolita Ludowa i Republika Federalna Niemiec będą podejmować dalsze kroki zmierzające do pełnej normalizacji i wszechstronnego rozwoju swych wzajemnych stosunków, których trwałą podstawą będzie stanowić niniejszy układ.
2. Są one zgodne co do tego, że we wspólnym ich interesie leży rozszerzenie ich współpracy w zakresie stosunków gospodarczych, naukowych, naukowo-technicznych, kulturalnych i innych.

ARTYKUŁ IV

Niniejszy układ nie dotyczy wcześniej zawartych przez strony lub ich dotyczących dwustronnych lub wielostronnych umów międzynarodowych.

ARTYKUŁ V

Układ niniejszy podlega ratyfikacji i wejdzie w życie w dniu wymiany dokumentów ratyfikacyjnych, która nastąpi w Bonn.

Na dowód czego, pełnomocnicy umawiających się stron podpisali niniejszy układ. Układ niniejszy sporządzono w Warszawie, dnia..... w dwóch egzemplarzach, każdy w językach polskim i niemieckim, przy czym oba teksty są jednakowo autentyczne.

W IMIENIU
POLSKIEJ RZECZYPOSPOLITEJ
LUDOWEJ

W IMIENIU
REPUBLIKI FEDERALNEJ
NIEMIEC

(—) . . .

(—) . . .

Od zainicjowania w naszym kraju akcji odczytów pedagogicznych minęło w tym roku równo dwadzieścia lat. Nic więc dziwnego, że tegoroczny czternasty z kolei, zwodany tym razem do Łodzi Ogólnopolski Zjazd Autorów — nauczycieli i wychowawców poszukujących odpowiedzi na pytania, jak rozwiązywać trudne problemy dydaktyczno-wychowawcze, aby osiągnąć lepsze wyniki w pracy szkolnej, nosił odmienny od poprzednich jubileuszowy charakter. Jubileusz stanowił okazję do przeżycia i oceny dotychczasowego dorobku akcji odczytowej, jak również do wytyczenia dróg jej dalszego rozwoju.

Co jeszcze różniło ten zjazd od poprzednich? Wśród przeszło 300 osób uczestniczących w obradach, autorów odczytów pedagogicznych, kuratorów, działaczy ZNP i pracowników naukowych, blisko połowę stanowili nauczyciele, którzy dotychczas nie brali udziału w tej akcji, mimo że ich praca w szkole zasługuje na wyróżnienie. Udział ich w zjeździe nie tylko zaważył na treści obrad skupiających się na problemach związanych z podnoszeniem jakości pracy szkół, ale niewątpliwie stanowił zachętę do podjęcia trudu nad przygotowaniem opisu własnych poczyną pedagogicznych.

Otwarcia trzydniowego zjazdu (13—15 listopada) dokonał wiceminister oświaty i szkolnictwa wyższego — E. Zachajkiewicz, który podkreślił znaczenie odczytów pedagogicznych w doskonaleniu wiedzy nauczycieli. W obradach uczestniczyli: przedstawiciel Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — M. Jaskowski, dyrektor Centralnego Ośrodka Metodycznego — K. Kuligowska, sekretarz ZG Związku Nauczycielstwa Polskiego — St. Krawczewicz, wicedyrektor Instytutu Pedagogiki — E. Fleming. Władze miasta reprezentowała B. Wasowiczowa — zastępcza przewodniczącego Prezydium Rady Narodowej miasta Łodzi, władze oświatowe — kurator Okręgu Szkolnego miasta Łodzi, H. Grenda.

W ciągu dwudziestu lat nauczyciele poszukujący coraz lepszych metod i sposobów podnoszenia poziomu pracy szkolnej przygotowali ponad 13 tysięcy odczytów o różnorodnej tematyce. Były to prace odzwierciedlające konkretne doświadczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak również wyniki dociekań naukowo-badawczych o charakterze przyznanym. Część z nich została nagrodzona, bądź wyróżniona, na najekscytowniej imprezie przyznanym. Część z nich została nagrodzona, bądź wyróżniona, na najekscytowniej imprezie przyznanym.

Akcję odczytów pedagogicznych zapoczątkował w 1941 roku Związek Radziecki. Zgodnie z założeniami organizatorów (Akademii Nauk Pedagogicznych) odczyty służyły doskonaleniu nauczycieli, a także stanowiły materiał przyręczarski dla prac badawczych instytutów naukowych. Ta

forma upowszechniania najlepszych doświadczeń zainteresowały się również także inne państwa socjalistyczne, między innymi Polska. W naszym kraju akcję tę podjęto w 1950 roku. Organizatorem był w latach 1950—1961 Państwowy Ośrodek Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych przekształcony w kilka lat później w Instytut Pedagogiki. Działalność na tym polu rozwijał instytut przy współpracy ogólnego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Od stycznia 1962 roku kierownictwo nad akcją odczytów pedagogicznych przejął Centralny Ośrodek Me-

diowania ludzi utalentowanych, których doświadczenia warte byłyby publikacji, a co za tym idzie szerszego upowszechnienia. Z biegiem lat jednakże warunki pracy szkoły uległy zmianom, zmieniły się też wymagania stawiane szkołom. Zaczęły się więc odczytywać głosy, nie tylko zresztą u nas, ale i za granicą, że dalsze utrzymywanie tej postaci doskonalenia nie jest celowe i efektywne.

Jeśli odczyty mają skutecznie wpływać na poprawę codziennych praktyk nauczyciela, powinny one zmienić swój charakter. Jakże to mają być zmiany, co ulepszyć, co zmienić — oto pytania,

nostkowych doświadczeń nie zawieszają walory kształtujące. Stawiany przed dwudziestu laty jako główny w akcji odczytów pedagogicznych cel — publikowanie opisów doświadczeń właściwie okazał się zdezaktualizowany.

A zatem, jaki charakter powinien mieć odczyty pedagogiczne w latach następnych, jakim celem służyć?

„Wśród zadań, które stawia się obecnie nauczycielowi i szkole, wiele jest trudnych, niedostatecznie jeszcze wyjaśnionych. Zadania te powinni właściwie podejmować wszyscy, jednak nie każdy dostatecznie jest do tego przygotowany. Niektórzy działają metodą prób i błędów. Dlatego też dobrze byłoby przekształcić akcję odczytów pedagogicznych z konkursu o dowolnej właściwie tematyce prac, w konkurs zamknięty tematycznie. Skierowany na problemy ważne i trudne, a uczestnikom tego konkursu udzielnie konkretnej pomocy. (...) Akcja odczytów pedagogicznych może stanowić dobre źródło informacji o tym, co dobrego dzieje się w szkole, jakie są osiągnięcia nauczycieli, jakie trudności napotykają w pracy ci najbardziej chętni, zaangażowani (...) Na podstawie analizy powodzeń i trudności w pracy nauczycieli ambitnych należy formułować problemy badawcze, które powinny być podjęte przez naukowców”.

Głównym celem akcji będzie zatem nie tyle popularyzacja doświadczeń, co samokształcenie nauczyciela — autora odczytu, wdrażania go do wskazania związków przyczynowo-skutkowych między treścią, a rezultatami swej pracy. Taką zresztą ideą przyświeca większości nauczycieli przystępujących do opracowania odczytu. Wykazały to badania przeprowadzone przed rokiem wśród autorów odczytów pedagogicznych w dwóch województwach. Okazało się bowiem, że głównym motywem skłaniającym do podejmowania pracy nad odczytem jest przede wszystkim chęć doskonalenia własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej, na drugim miejscu wymieniano chęć kierownictwa lub władz szkolnych, na trzecim — zainteresowania twórcze autora, a na końcu — pragnienie zaprezentowania innym swoich osiągnięć.

Zagadnienia ideowo-wychowawcze i opiekuńczo-wychowawcze: Halina Semeniowicz (Warszawa) „Rola kierownika w kształtowaniu dobrej atmosfery w szkole” — dyplom uznania; Maria Wróbel (Kielce) — „Próby tworzenia jednolitego systemu wychowania dzieci i młodzieży w Ostrowcu Świętokrzyskim”.

Przedmioty humanistyczne: Edmund Rosner (Katowice) — „Tematyka regionalna na lekcjach języka polskiego w szkołach średnich”.

Nauczanie matematyki, przedmiotów przyrodniczych i wychowania technicznego: Jan Mordawski (Gdańsk) — „Próby unowocześnienia procesu nauczania i wychowania na lekcjach geografii”; Eugeniusz Gabrielski (Opole) — „Testy dydaktyczne w procesie kontroli wiedzy ucznia z fizyki”.

Nauczanie przedmiotów zawodowych i praktyki zawodowej: Aleksander Juszcak (Łódź) — „Próba analitycznego podsumowania nowych programów nauczania pod kątem pokazów i ćwiczeń”.

Szkolnictwo specjalne: Teliema Kepka (Kielce) — „Wpływ działalności drużyny harcerskiej „Nieprzetartego szlaku” na uspołecznienie dzieci upośledzonych umysłowo”.

DANUTA BUKALOWA

tematy sugerowane przez COM mają w najbliższych latach koncentrować się na zagadnieniach związanych z przygotowaniem współczesnego szkolnictwa do zadań wynikających z rozwoju nauki i techniki oraz dynamiki przemian społecznych.

Pomoc ta jest nieodzowna również i z tego względu, że grozi nauczycielowi i szkole, na barłach których obok obowiązków zawodowych i społecznych spoczywają obowiązki rodzinne.

Tegoroczny Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych był jednym z ciekawszych. Zarówno w obradach plenarnych, jak i w 10 dyskusjach sekcyjnych, przebiegała troska o jakość pracy szkoły. Dużo uwagi poświęcono problemom współpracy między nauczycielami, atmosferze panującej w szkołach, pomocy dla młodych nauczycieli. Wiele mówiono o sprawach związanych z rozwojem psychofizycznym młodzieży, o opiece psychologów nad uczniami, a więc o zagadnieniach dotychczas stosunkowo mniej dotrzymywanych w szkołach, mimo że mają one niewątpliwie wpływ na wyniki nauczania.

W drugim dniu obrad dokonano wręczenia nagród autorom wyróżnionych prac. Na 290 odczytów zgłoszonych do eliminacji centralnych, przyznano łącznie 75 nagród i wyróżnień. Z braku miejsca drukujemy poniżej tylko nazwiska zdobywców pierwszych nagród.

Wychowanie przedszkolne: Janina Kiła (Katowice) — „Oczyzywanie w oczach dziecka”.

Nauczanie początkowe: Mieczysław Żyra (Olsztyn) — „Jak przygotować szkołę do eliminacji centralnych, przyznano łącznie 75 nagród i wyróżnień. Z braku miejsca drukujemy poniżej tylko nazwiska zdobywców pierwszych nagród.

Wobec których koncentrowało się zainteresowanie uczestników zjazdu. Oto co na ten temat pisze dyrektor Centralnego Ośrodka Metodycznego — Krystyna Kuligowska w 10 numerze „Nowej Szkoły”, którą otrzymali wszyscy uczestnicy zjazdu:

„Nauczyciel zdolny, o zacięciu naukowca nie musi dzisiaj dawać się poznać za pośrednictwem akcji odczytów pedagogicznych. Lepiej bowiem i skuteczniejsze są inne formy wykrywania nauczycieli utalentowanych, pracy z najbardziej uzdolnionymi. Liczne są studia doktoranckie, właściwie każda placówka naukowa stara się o skupienie wokół siebie aktyw nauczycieli-terenowych współpracowników.”

Poziom kwalifikacji nauczycieli wydanie się podniósł. Dzisiaj w czasopiśmie, publikacjach pedagogicznych szukają oni nie tyle opisu doświadczeń, lecz głównie wyjaśnienia prawidłowości procesów nauczania i wychowania szeroko popartych przykładami. Wiadomo jest także, że opisy jed-

no trzech miesięcy licea ogólnokształcącego prowadziła fakultatywnie. Pisałam na ten temat w 46 numerze „Głosu”, opierając się na doświadczeniach szkół tarnowskich i Liceum w Dąbrowie Tarnowskiej. Tym razem chciałabym poświęcić nieco uwagi zajęciom przysposobienia zawodowego ze względu na ich specyfikę.

Narosło wokół tej sprawy — czemu swego czasu dawała wyraz prasa, trochę nieporozumień. Słyszało się na przykład, że zajęcia przysposobienia zawodowego są równoznaczne z nauką zawodu. Tymczasem chodzi wyłącznie o to, by licea ogólnokształcące dawały wstępne przygotowanie zawodowe, w większym niż dotychczas stopniu umożliwiały rozpoczęcie samodzielnego życia tym uczniom klas IV, którzy z różnych powodów rezygnują z dalszej nauki w wyższej uczelni i szkołach pomaturalnych, bo muszą podjąć pracę zarobkową.

Owo novum w postaci zajęć przysposobienia zawodowego, zmieniające w pewnym stopniu dotychczasowy model „ogólniaka”, pomaga między innymi w skróceniu czasu adaptacji w tym czy innym zakładzie pracy; zakłada się jednocześnie, że pełne kwalifikacje zawodowe będą mogły uzyskać absolwenci liceów dopiero w toku podjętej pracy.

KTO NIE BOI SIĘ „CZARNEGO LUDA”?

Właśnie. Okazuje się, że dla wielu liceów zajęcia przysposobienia są przysłówowym straszakiem. Odmowa jest ponownie do obserwacji wyniesionych ze szkół tarnowskich, jak i liceum w Dąbrowie Tarnowskiej, które odpowiedziałam.

Oto spośród czterech liceów w Tarnowie zajęcia takie prowadzi tylko jedno — IV Liceum Ogólnokształcące. Znamienne, że na przeszedł stu maturzystów zgłosiło się czterdzieści osób. Pozostałe trzy szkoły nie zorganizowały żadnej grupy „zawodowej”. Zabrakło odpowiedniej atmosfery, w której większa liczba uczniów zgłosiłaby się do grupy przysposobienia zawodowego. Tak było np. w III Liceum. Zgłosiło się tu zaledwie czterech chętnych z trzech klas maturalnych. Jak twierdzi dyrektor St. Sak w szkole nie było żadnej możliwości, by grupa taka zorganizować i prowadzić. Czy rzeczywiście?

Wbrew pozorom, odpowiednich warunków do prowadzenia zajęć „zawodowych” nie miała również nowa, duża, dobrze wyposażona w pomoce naukowe „czwórka”. A jednak zorganizowano tam taką grupę. Rzecz jasna, nie własnymi siłami, bo — prawdę mówiąc — do prowadzenia zajęć przysposobienia żadne liceum nie ma warunków. Potrzebne są przede wszystkim warsztaty lub specjalne i kosztowne pomoce naukowe. A na szóstym ogólnokształcącym. Jeśli zaś chodzi o dobrą organizację zajęć nie wystarczy li

tylko zgromadzić odpowiednie pomoce naukowe.

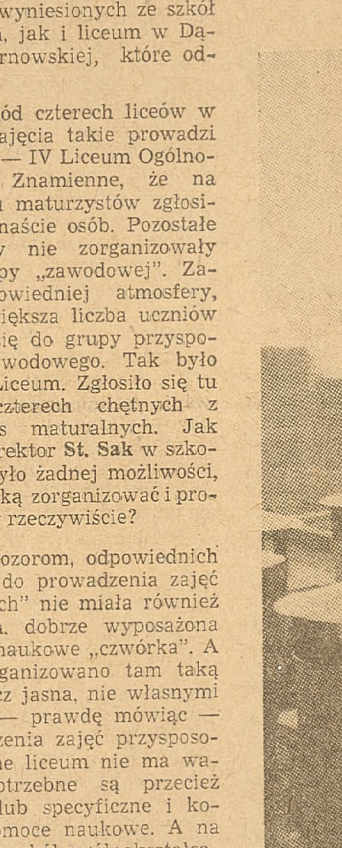
IV Liceum w Tarnowie ma rzeczywiście wyjątkowo sprzyjające warunki do prowadzenia zajęć poza własnym budynkiem i niezależnie od własnych możliwości. Może ono bowiem liczyć na konkretną pomoc zakładu opiekuńczego, jakim są Azoty.

Przed wszystkim Zakłady Azotowe zapewniły uczniom miejsca pracy. Tym samym szkoła mogła jasno określić sens i cel zajęć. Oczywiście młodzież realizuje program ściśle związany z charakterem pracy w Azotach. Myślę, że świadomością znalezienia tutaj zajęcia była dla 14 uczniów bodźcem decydującym przy wyborze takiej własnej grupy. Dyrekcja zakładów zatroszczyła się o przyszłych pracowników z maturą.

ZAJĘCIA FAKULTATYWNE (II)

BLIŻEJ ŻYCIA

MONIKA CHADZYŃSKA



Zakłady Azotowe w Tarnowie

Foto: Archiwum

Do prowadzenia zajęć zgłosił się nauczyciel zawodu przykładowej szkoły zasadniczej. Nauczyciel ten ma ukończone technikum chemiczne i SN. Jest on więc cennym „nabytkiem”. Opracował program i tematy zajęć w oparciu o program technikum chemicznego, bo taki kierunek wybrano dla grupy „zawodowej”. Plan i tematy dokładnie omówili nauczyciele, zawodu z przykładowego Technikum Chemicznego. Zajęcia teoretyczne, które trwać będą pół roku, odbywać się w pracowniach technikum. Bo trzeba wiedzieć, że tutaj z pomocą przyszły szkoły przyzakładowe. Dyrektor liceum — Czesław Sterkowicz nie musiał prawdy o nie zabiegać.

W drugim półroczu uczniowie podpisują umowę o pracę z dyrekcją Azotów, otrzymują odzież ochronną i będą mogli odbywać

praktykę, w warsztatach, szkół przykładowych, a także w samym zakładzie — pod kierunkiem inżyniera lub technika. Wypada dodać, że każdy uczeń otrzymał pełny zestaw podręczników i to dzięki zapobiegliwości nie własnej szkoły, lecz dyrekcji przyzakładowego technikum. Zakłady Azotowe nie czynią tego bezinteresownie. W ten sposób przygotowują sobie kadrę pracowników. Dzięki ich pomocy czarnaśna maturzystów „zobędzie już nie wstępne wiadomości zawodowe, lecz — prawdę mówiąc — prawie pełne kwalifikacje.

Pozostałe licea tarnowskie nie mają tak mocnego opiekuna, który troszczyłby się o los młodzieży, jak to czynią Azoty. Ale co z tego wynika? Wypada zapytać, czy wyłącznie od pomocy własnego opiekuna uzależnić można organizowanie i prowadzenie grup przysposobienia zawodowego? Jeśli tak, to — na przykład liceum III w Tarnowie rzeczywiescie nie mogło nawet marzyć o zorganizowaniu grupy „zawodowej”. Jego opiekunem jest społeczeństwo „Pszczelarz”, która zbyt rzadko kontaktuje się z dyrekcją i niewiele jej pomaga. Społdzielnia nie potrzebuje rąk do pracy i być może dlatego nie zgłosiła się z propozycją pomocy. Sądę jednak, że nie przekreśla to możliwości szkół. Oto w Tarnowie są szkoły zawodowe, jest bogate zaplecze przemysłowe. Można więc liczyć nie tylko na Azoty czy — jak III liceum na własnego, niezbyt bogatego opiekuna.

Jak wspominałem, w „trójce” zgłosiło się kilku chętnych (podobnie jak w dwóch pozostałych liceach) na zajęcia przysposobienia. Uczniowie ci nie zamierzali kształcić się dalej tuż po maturze. Dołączono ich do grupy geograficzno-ekonomicznej, bo tam są podobno najbardziej „życiowi” tematy. Według opinii nauczyciela, uczniowie ci nieźle sobie radzą, choć prawdę mówiąc tracą czas, bo zajęcia w tej grupie mają zupełnie inny charakter i inny cel. Czy rzeczywiście nie było żadnego wyjścia z sytuacji?

W zarządzeniu ministra oświaty i szkolnictwa wyższego z dnia 16 lutego br. mówi się, że „W miejscowościach, w których jest więcej niż jedno liceum ogólnokształcące, wskazane jest organizowanie przysposobienia zawodowego w grupach międzyuczniowych”. Zaleca się też, by dyrekcje szkół odwoływały się w takim przypadku do zakładów pracy, szkół zawodowych, które dysponują warsztatami, organizacją młodzieżowych. Tak więc zdawać by się mogło, że w przemysłowym Tarnowie, bogatym w szkoły zawodowe, bez większego trudu można było zorganizować taką międzyuczniową grupę dla kilku-nastu uczniów z trzech liceów.

Prawdą jest, że organizowanie grup międzyuczniowych to problem skomplikowany. W Tarnowie dyrektorzy trzech liceów nie poradzili sobie z tym. Nie podjęli próby porozumienia się między sobą, a następnie — z zakładami pracy i szkołami zawodowymi.

(Dokończenie na str. 10)

Nikt nie uczynił pierwszego kroku w tym kierunku. Liczono więc ewentualnych sojuszników, choć wiadomo, że inicjatorem powinna być szkoła oraz wydział oświaty.

KŁOPOTLIWI REJON

Sprawnym zorganizowaniem zajęć przysposobienia zawodowego zaopiniował mi dyrektor Liceum Ogólnokształcącego w Dąbrowie Tarnowskiej. Wykazał, że nawet w trudnych warunkach można stworzyć młodzieży szanse przygotowania jej do podjęcia pracy zawodowej. Dąbrowa Tarnowska, w odróżnieniu od sąsiedniego Tarnowa, jest rejonem rolniczym, bez zaplecza przemysłowego. Jedyny większy zakład przetwórstwa owocowego nie „wypatuje” dla siebie maturzystów, bo po prostu nie narzeka na brak rąk do pracy. Jeśli nawet zakład ten przyszedłby szkole z pomocą, byłaby ona połowiczna, bo przecież chodzi również o to, aby uczniowie, którzy wybrali grupę zajęć przysposobienia zawodowego, mogli znaleźć po roku pracę. A te Zakłady Przetwórstwa Owocowego oferować nie mogą.

Trzeba więc było pomyśleć o takim programie, który gwarantowałby możliwość znalezienia zajęcia we własnym powiecie. Dlatego ważne było pytanie: kto czeka na dziewiętnastu chętnych do grupy przysposobienia zawodowego? Postawił je sobie dyrektor liceum, Edward Kmieć i dość szybko, choć niełatwo, znalazł na nie konkretną odpowiedź.

Przed wszystkim zaczął od pozyskania sojuszników. Z pomocą pospieszyła Powiatowa Rada Narodowa, Inspektorat Oświaty i Wydział Zatrudnienia w Dąbrowie Tarnowskiej. Wspólnie z dyrekcją liceum określono kierunek zajęć: wstępne przygotowanie młodzieży do pracy biurowej w GS i gromadzkich radach narodowych, gdzie są jeszcze wolne miejsca. Zorganizowano więc grupę o profilu ogólnoadministracyjnym.

Dla dyrektora było to jednak początek pracy. Trzeba było zapewnić kadre, a tej brakowało. Udało się pozyskać podinspektora, który prowadzi zajęcia teoretyczne. Niestety, mimo najlepszych chęci, zamierza on zrezygnować z tej pracy, bo — zgodnie z przepisami — grozi mu utrata dodatku pedagogicznego. W tej sytuacji jeśli podinspektor nie zrezygnuje z dodatku, liceum utraci fachowca w trakcie roku szkolnego i zajęcia pozostaną pod znakiem zapytania. Poddałbym to pod rozważenie władz szkolnych, które w takich przypadkach powinny znaleźć jakieś wyjście.

Ponadto dyrektor musiał znaleźć instruktora pisania na maszynie. Z pomocą przyszło Liceum Ekonomiczne w Zabnie. Nauczyciel tej szkoły zgodził się prowadzić zajęcia praktyczne. Nie obyło się też bez kłopotów natury ma-

(Dokończenie na str. 10)

KRYPTONIM: „AZYMUT—POLSKA 1980”

Co on oznacza? Nowa, piękna akcja pomyślowego — jak zwykle — harcerstwa. Inicjatywę imponującą, nakreślającą położeń jakiegoś punktu na ziemi lub sferze niebieskiej względem stron świata?, to przecież w języku potocznym znaczy on właśnie — kierunek.

Pierwsze twoje zadanie polega na tym, abyś uzbudził własną wyobraźnię wizją naszego kraju w latach osiemdziesiątych. Zaczynaj od siebie samego. Co chcesz zrobić i czego dokonać za 5 lub 10 lat? Jakże planujesz zmiany w swoim życiu? Jakże chciałbyś zdobyć nowe kwalifikacje, wiadomości, umiejętności? O czym marzysz? W taki oto sposób tłumaczy instruktorom harcerskim najważniejsze założenia „Azymutu” tygodnik „Motywy” (nr 42 z br.).

A więc nowa inicjatywa ZHP, to niejako turniej pt. „Ja (czyli harcerz, uczeń) w 1980 roku”; jaki

mam być, jak myśleć, czego się nauczyć, do czego przygotować, na co głównie nastawiam.

„Azymut — Polska 1980” to przede wszystkim Turniej Wiedzy Obywatelskiej, przybliżający 12- i 14-latków wizji i kształtu lat, w których widzą ludzi dorosłymi. Również wizji całego kraju, ale przede wszystkim — kształtu najbliższego środowiska, wioski, miasta, regionu.

Harcerzom i wszystkim uczniom, którzy zechcą wzbogacić granice wyobraźni o pewne konkretne dotyczące najbliższego środowiska, zaproponowano — do wyboru — cztery atrakcyjne konkursy.

A więc „Album nauki polskiej”, czyli wyszukiwanie przez harcerzy ludzi nauki oraz twórców myśli technicznej, związanych z własną miejscowością i regionem oraz opracowanie do albumu szkolnego — w jakimś interesujący sposób — „karty”

przedstawiającej życie i twórczość, a głównie — najważniejsze osiągnięcia regionalnego bohatera nauki.

A zatem „Moja miejscowość za lat dziesięć”, a innymi słowy — zaprojektowanie przez uczniów zmian do 1980 roku w ich mieście czy wiosce. O jaki projekt tu chodzi? Może on mieć kształt do-



wolny — może to być zarówno rysunek czy rzeźba, jak również plan, konstrukcja, makietka.

A więc „Dziś uczeń — jutro specjalista”, czyli quiz związany z wiedzą o zawodach, potrzebnych kadrowych, możliwościach przysposobienia do zawodów szczególnie ważnych dla danego regionu. W sumie — mądra i atrakcyjna

preorientacja zawodowa, pomoc w wybieraniu szkół i uczelni, kierowanie uwagi na zawody najbardziej potrzebne w danym środowisku.

I wreszcie czwarty konkurs — „Pomysł racjonalizatorski”. Jaki? Po prostu opracowanie jakiegoś nieskomplikowanego pomysłu na racjonalizatorskiego, usprawniającego jedną z czynności, wykonywanych w domu lub w szkole, przede wszystkim zaś — pomagającego w uczeniu się. Może to być jednak także pomysł interesujący gry lub zabawę.

W turnieju tym jest też, rzecz jasna — nie zapominajmy przecież, że chodzi o 12- i 15-latków — odpowiednia porcja szczególnych emocji, owianych tajemnicą i niezwykłością. Między innymi — konkurs pod intrygującym kryptonimem „QSL”. Będzie to po prostu następującej radiowych i telewizyjnych, zawierających właśnie informacje na tematy najnowszych osiągnięć nauki i techniki, perspektyw ich rozwoju, miejsca Polski w świecie itp.

Również i konkurs harcerskiej gazety „Świat Młodych” chce zmusić najmłodszych do nowego typu refleksji o przyszłości, refleksji opartej na pewnych elementach wiedzy ogólnej takich dziedzin jak ekonomia, polityka, futurologia.

Proponujemy jest więc wiele „Azymut — Polska 1980” przewiduje między innymi również „Współ-

zawodnielno zastępów w „Roku Polskiej Nauki”, które wymaga między innymi od harcerzy wybrania określonego przedmiotu i uzyskiwania z niego lepszych ocen.

Jeśli muszę chyba dodawać, jak bardzo turniej „Azymut — przyszłość” może pomóc szkole w realizowaniu jej podstawowych zadań, zwłaszcza — w osiąganiu lepszych wyników z wychowania obywatelskiego, które przysparza jeszcze ciągle bardzo wielu kłopotów.

Nie zatem dziwnego, że organizator turnieju jest nie tylko Główna Kwatera ZHP, wspomniana przez wymienionych tu już „Świat Młodych” oraz Polskie Radio i TV, ale także Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyzszego.

Oczywiście, organizatorzy przygotowali również atrakcyjne nagrody dla zwycięzców, jak np. wyjazdy na międzynarodowy oboz pionierski. (Ale dotyczy to tylko konkursu „QSL” oraz konkursu „Świata Młodych”).

A pozostałe — i to jest sprawa budząca największe z pedagogicznego punktu widzenia — rozgrywają się tylko na terenie szkoły. Bo organizatorem zależy głównie na tym, aby wszystkim uczniom dać możliwość, aby wszyscy mogli się wybić i być najlepszymi, by nie było pogoni za rekordem, ośniewającym wynikiem, lecz po-

prostu — konkretna praca na terenie szkoły, a zwłaszcza — klas. Praca, która potem będzie wnikiwie i obiektywnie oceniana — również przez samych uczniów i harcerzy.

Naturalnie, działalność harcerska polega przede wszystkim na samowychowaniu dzieci, jest to jednak przecież — co przypomniał ostatnio minister Henryk Jablonski na niedawnym spotkaniu z nauczycielami-instruktorami ZHP — samowychowanie kierowane, kierowane przez pedagogów.

Mądrego i umiejącego kierowania wymaga zwłaszcza turniej „Azymut — Polska 1980”. Pomoc wychowawców nie oznacza jednak wyrzucania harcerzy, robienia, organizowania i decydowania za nich. Tymczasem są ubiegłoroczna harcerska „Iskra 70” dowioda, że nauczyciele, zwłaszcza zaś instruktorzy, pragnąc bardzo, by akcja ta wypadła jak najokazalej, przejmują niekiedy po prostu sprawę w swoje ręce. Jest to czasem rozwiązanie prostsze i łatwiejsze, czy jednak słuszne?

Niech więc rezultaty „Azymutu” będą nawet skromniejsze i mniej efektowne, ale niech stanowią rzeczywiste wyniki samodzielnej pracy poszczególnych klas i poszczególnych harcerzy, niech odpowiadają ich możliwościom organizacyjnym, a głównie — intelektualnym, niech będą zgodne z autentycznymi zaintere-

sowaniami uczniów. Niech turniej pozwoli każdemu z nich zaprezentować się w dziedzinie, w której naprawdę coś potrafi, niech wyzwoi jego inicjatywę i ukryte zdolności, niech mu przyniesie indywidualną, podkreślającą jego wartość i znaczenie, satysfakcję.

Dlatego też organizatorom turnieju na terenie szkoły musi być rzeczywiste drużyna lub też szereg, które powołają harcerską komisję turniejową. Nauczyciele mogą natomiast pomóc, uczestnicząc w pracach szkolnego sztabu turnieju — ułatwiając gromadzenie materiałów i źródeł, podsuwając potrzebne materiały i informacje (stad w szkolnych sztabach turnieju potrzebni są zwłaszcza nauczyciele wychowania obywatelskiego i historii). Powinni też chyba czuwać nad umiejętnym, to znaczy zgodnym z możliwościami i zainteresowaniami, wyborem przez poszczególne klasy określonych kierunków. Chodzi bowiem o to, by i tu nie powtarzać błędów ubiegłorocznej „Iskry”, kiedy to w niektórych szkołach podejmowano po kilka konkursów, wobec czego rozwiązywano je tylko bardzo powierzchownie. Przede wszystkim zaś nauczyciele, a zwłaszcza kierownicy szkół — swym zainteresowaniem i autorytetem mogą nadać turniejowi specjalną wagę i znaczenie.

O taką właśnie pomoc apeluje do wychowawców Główna Kwatera ZHP, podkreślając przy każ-

dej okazji, jak olbrzymi dług wdzięczności zaciąga wobec nauczycieli organizacja harcerska, która bez aktywnego zainteresowania pedagogów — przypomnieliśmy: 65 procent kadry instruktorskiej to nauczyciele — nie mogłaby przecież istnieć.

Wydaje się, że harcerski turniej stawia także poważne zadania przed powstałymi ostatnio w szkołach — w myśl niedawnego zarządzenia ministra oświaty i szkolnictwa wyższego — komisjami wychowawczymi, które mają przecież integrować założenia pedagogiczne szkoły i organizacji młodzieżowych.

Turniej zostanie ogłoszony za miesiąc — w początkach stycznia przyszłego roku. Do przygotowania gromadzenia lektury, potrzebnych źródeł i materiałów, różnego typu elementów reklamy wizualnej itp. — trzeba przystąpić już dziś, drukowana jest nawet specjalna broszura metodyczna, która ukaze się w 50 tys. egzemplarzy i która trafi niebawem do wszystkich szkół i instruktorów. Tylko bowiem wtedy akcja ta nie będzie jednorazowym zrywem i wyczynem, lecz nabierze głębokiego, wychowawczego sensu.

HENRYKA WITALEWSKA

Zaczęło się jeszcze przed wakacjami, kiedy na łamach prasy pojawiły się liczne artykuły i wypowiedzi, które na podstawie jednostkowych opinii pracowników szkół wyższych, na temat przygotowania maturzystów ubiegających się o przyjęcie na wyższe studia, próbowały przeprowadzić generalną ocenę wartości pracy szkół. Po krótkiej wakacyjnej przerwie temat został wznowiony, lecz tym razem zasadniczej krytyce poddane zostały podstawy systemu oświatowego w Polsce. Dyskusja zataczała zaczęła coraz szersze kręgi i w wyniku powstające zainteresowanie nie tylko wśród naukowców, lecz także w szerokich rzeszach społeczeństwa. I jest to całkiem zrozumiałe.

Szkół jest instytucją służącą społeczeństwu i dlatego, podobnie jak wszystkie ogniwa naszego życia, podlega społecznemu osądowi. Żywe zainteresowanie społeczeństwa pracą szkół, jej efektami, systemem szkolnym jest bez wątpienia zjawiskiem pozytywnym. Głęboka, lecz zarazem licząca się społeczny konsekwencjami, krytyka stanowić może istotny element dalszego rozwoju szkolnictwa. Likwidacji wielu jeszcze istniejących braków, a także pobudzać może refleksje reformatorskie. Musi to być jednak krytyka rzetelna i świadoma złożoności problemów, które podejmuje, krytyka w pełni odpowiedzialna za skutki wyrażanych sądów i zgłaszanych postulatów.

A tego nie można już odnieść do szeregu publikacji zamieszczanych na łamach niektórych czasopism. Oczywiście, mówiąc o tym, nie mam bynajmniej na myśli wypowiedzi zamieszczanych w „Kulisach”, bowiem ich niski poziom odpowiednio oceniła opinia nauczycielska. Nie mam też na myśli wspomnianych już wypowiedzi na temat stopnia przygotowania kandydatów do szkół wyższych, co najwyżej na marginesie mogę powiedzieć, że jest to swoista metoda uchylania się od odpowiedzialności.

Nauczyciele szkół średnich często — na podstawie egzaminów wstępnych — wyrażają się o przygotowaniu absolwentów szkół podstawowych. Pracownicy szkół wyższych — na podstawie tych samych przesłanek — jeszcze gorzej mówią o przygotowaniu absolwentów szkół średnich. I tak w krótko krótko powtarza się to samo. A przecież wiadomo, że nauczyciele do szkół średnich przygotowują prawie wyłącznie wyższe ucznie.

Najwyższy chyba czas zaniechać wzajemnych oskarżeń, spychania odpowiedzialności za własne niepowodzenia na kolegów nieco niżej usytuowanego w hierarchii oświatowej. Najwyższy też czas, aby przystąpić do konstruktywnych likwidacji istniejących niewłaściwych prasy pomiędzy poszczególnymi typami szkół.

Mówiąc jednak o potrzebie odpowiedzialności, rzetelności, a nade wszystko prawdziwości ocen publikowanych na łamach prasy, mam głównie na myśli ten nurt dyskusji i krytyki, jaki zapoczątkowany został w „Polityce” artykułem Z. Szeli — „Model społeczeństwa oświeconego” (nr 38), którego zasadnicze tezy znalazły później odbicie w artykułach A. Świeckiego „(Polityka)” nr 40 „Powszechne — znaczy średnie” B. Suchodolskiego „(Perspektywy)” nr 40 — „Czynnik decydujący: człowiek i niektórych innych autorów.

Nie sądzę, aby była potrzeba szczegółowego omówienia też zawartych w wymienionych publikacjach, są one bowiem dobrze znane szerokim kręgom aktywu oświatowego. Ograniczę się zatem do prostego przedstawienia istotnego ich sensu, który — jak bez trudu zauważyć można — zmierza do przeprowadzenia takich zmian modelowych w systemie polskiej edukacji narodowej, aby liczba miejsc w średnich szkołach ogólnokształcących pokrywała się z liczbą absolwen-

tów szkół podstawowych, aby system ten był jednolity pod względem wyposażenia całej polskiej młodzieży w jednakowe zasoby wiedzy. Postulat ujednolicenia systemu szkolnego autorzy wymienionych publikacji zbudowali na oparciu o ostrą krytykę pracy szkół, krytykę systemu szkolnego i dorobku oświatowego Polski Ludowej na tle rozwoju oświaty i systemów szkolnych w innych krajach świata.

CZY DOROBIEK TRZEBA POMNIEJSZAC?

To dobrze, że nie chcemy upajać się dotychczasowym dorobkiem oświatowym i „z wyobraźnią” chcemy myśleć o przyszłości kraju, próbując tworzyć nawet jego wizję w 2100 roku. Nie może to być jednak powodem pomniejszania tego dorobku, a w żadnym wypadku wypaczenia obrazu rzeczywistości oświatowej Polski.

Z. Szeli, postulując potrzebę działania „z wyobraźnią” na ni-

takiej czułości, jeśli wynika to z niedostatków informacji, będącej w dyspozycji autora, to brak taki dostarczyć można w wielu miejscach jego artykułu.

Prawda jest natomiast inna. Po bardzo dynamicznym okresie rozwoju oświaty w latach 1945—1949, kiedy zlikwidowano analfabetyzm, rozpoczęto powszechne nauczanie w zakresie szkół podstawowych, odrobiono najpilniejsze braki w kształceniu kadry na poziomie średnim i wyższym, zreformowano szkolnictwo dostosowując je do potrzeb społeczno-kulturalnych i gospodarczych kraju, równając je jednocześnie z poziomem światowym — nastąpił obiektywnie trudny okres lat pięćdziesiątych, w których znacząco się w oświacie pewien regres.

I tak, jeśli w 1949/50 roku w liceach ogólnokształcących uczyli się 221 tys. młodzieży, to w 1958/59 roku już tylko 199 tys., a w szkołach zawodowych spadek ten wynosił 88 tys. młodzieży (z 635 do 547 tys.). Niewielki

choćby ten spadek, jeśli porównamy go do tego, że nasz system oświatowy w świetle systemów w innych krajach jest „młodożywiec”, a nawet „anachroniczny”. Fascynacja ta posiada, jak się okazuje, kruche podstawy i sprawia wrażenie, że jej wyrażyciele dysponują nikłą wiedzą w tym zakresie, jeśli nie kierują się innymi, bliżej nieznanymi intencjami. Informacje bowiem, jakimi się posługują, są absurdalnie niewiarygodne.

I tak Z. Szeli, zazdrości Japończykom, że „mają nieco ponad trzy razy więcej niż my ludności i 25 razy więcej uczniów

szkolnych, że nie kształtuje on „społeczeństwa oświeconego” podaje, że w USA 53 proc. społeczeństwa posiada co najmniej wykształcenie średnie, w tym 11 proc. wyższe. Szacuje, że u nas takie wykształcenie posiada około 25 proc. ludności. I znowu zapominając poinformować, że w USA, zgodnie z klasyfikacją UNESCO, do wykształcenia wyższego zalicza się szkoły pomaturalne, a pod pojęciem średniego wykształcenia rozumie się wszystkie typy szkół ponadpodstawowych odpowiadające 10—11-letniemu kształceniu.

Przyjmując taką metodę, należy zszacować, że w 1970 roku — na co wskazuje spisy kadrowe i co zapewne wykaze spis powszechny, w Polsce będziemy mieli znacznie ponad 40 proc. ludzi z wyższym i średnim wykształceniem. Jest dystans, to prawda, ale nie aż tak wielki, jak to się próbuje przedstawić.

A weźmy Japonię, owy wzór niedosięgnięty, tam tylko 6 proc. ogółu ludności posiada wykształcenie wyższe, 24,4 proc. pełne średnie (12 lat nauki), 68,1 proc. podstawowe (9 lat nauki) i 1,5 proc. nie posiada wykształcenia podstawowego. Porównywać trzeba więc, ale według takich kryteriów, które są porównywalne, nie wypaczając obrazu rzeczywistości i nie wprowadzając w błąd opinii publicznej.

KSZTAŁCENIE DLA POTRZEB KRAJU

Od ocen ilościowych wymienieni autorzy dochodzą do stwierdzeń jakościowych, zarzucając systemowi szkolnemu w Polsce, że jest on bardzo kosztowny, nie tylko dlatego, że „uczy rzeczy niepotrzebnych”, ale przede wszystkim dlatego, że „nie uczy w ogóle tego, co powinno”. długo i niepotrzebnie uczy rzeczy, które można opanować szybko i lepiej”. Do podobnych ocen skłania się także B. Suchodolski, który po surowej krytyce pracy szkół i systemu szkolnego stwierdza między innymi, że kształcimy ludzi „hijakich” (?)

W konkluzjach Z. Szeli i A. Świeckiego formułują postulat, aby upowszechnić pełne średnie ogólne wykształcenie poprzez zamianę szkół zawodowych na ogólnokształcące. Ich zdaniem tylko takie kształcenie stanowi gwarancję prawidłowego rozwoju „społeczeństwa oświeconego” i zaspokaja potrzeby, jakie niesie ze sobą doba rewolucji naukowo-technicznej.

Znowu trudno pogodzić się z takimi ocenami. Najwyraźniej świadczy o tym o braku znajomości programów nauczania, zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym. Skoro jednak autorzy takich ocen posługują się porównaniami z sytuacją w innych krajach, spróbujmy przyjąć tę samą metodę, tylko okaże się, że solidne porównania prowadzi do zgola odmiennych wniosków.

Szkolnictwo zawodowe w Polsce od zarania zbudowane zostało na takich zasadach programowych, które w istocie rzeczy uwzględniały zarówno wiedzę i umiejętności praktyczne niezbędne w chwili obecnej, jak i w przyszłości. Powiedzieć możemy, że u nas w odróżnieniu od wszystkich wysoko rozwiniętych krajów, w szkolnictwie zawodowym wiedza ogólna i teoretyczne podstawy techniki są wyjątkowo szeroko uwzględnione. Porównajmy plany nauczania naszych szkół ze szkołami naszych sąsiadów, bo tylko takich porównań można dokonywać, gdyż w krajach zachodnich szkolnictwo zawodowe nastawione jest wyłącznie na kształcenie wachosposobialystyczne.

I tak w naszych technikach tygodniowy wymiar godzin na język ojczysty, jeśli weźmiemy pod uwagę wszystkie klasy łącznie, wynosi 15; w ZSRR — 8 lub 9,

w zależności od rodzaju technikum; w Czechosłowacji — 10 lub 11; matematyki w naszych technikach jest 16 godzin, w ZSRR — 10—11 i tyleż w Czechosłowacji; historii u nas jest 6 godzin; w ZSRR — 4,5; w Czechosłowacji — 4; fizyki u nas 9 lub 10; w ZSRR — 3,5 lub 4,5; w Czechosłowacji — 4. Łącznie w naszym technikum na przedmioty ogólnokształcące przeznaczają się od 73 do 76 godzin, pomijając zajęcia nadobowiązkowe, w ZSRR — 43 do 48, a w Czechosłowacji — 50—55.

Oczywiście, większy wymiar godzin na przedmioty ogólnokształcące wynika z faktu, że nasza technika pracując na podobuwo ośmioklasowej szkoły podstawowej, w Czechosłowacji — dziesięcioklasowej, a w ZSRR — dziesięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcące. A jak to w takim razie kształtuje się w odniesieniu do liceum ogólnokształcącego?

Na język polski w liceum ogólnokształcącym przeznaczają się o-

tów ogólnokształcących i teoretyczno-zawodowych, zaś praktycznej nauki zawodów, czyli w tym wypadku tokarstwa 1734 godziny rocznie. Taki też mniej więcej układ wymiaru godzin nauczania obowiązuje w stosunku do wszystkich zawodów objętych nomenklaturą kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych.

Czy to może nas całkowicie zadowalać? Zapewne nie. Rewolucja naukowo-techniczna wyraźnie ingeruje w pracę robotnika i stawia przed nim coraz wyższe wymagania kwalifikacyjne, społeczno-moralne i polityczne. Wynika to z faktu, że wdrażanie nowej techniki do produkcji wyposaża robotników w coraz bardziej nowoczesne i coraz bardziej kosztowne środki produkcji. Ogólna bowiem przesłanka intensywnego rozwoju gospodarki stanowi wzrost technicznego uzbrojenia pracy, ale to nie oznacza samo przez się intensywnego rozwoju. Zwiększone nakłady na technię muszą znaleźć odbicie w produktywności produkcji, w zmniejszeniu

Byłoby jednak fatalnym błędem zlikwidowanie zasadniczych szkół zawodowych, czego już natchmiast domaga się Z. Szeli, zaś A. Świecki — stopniowo. Dlaczego? Dlatego, że gospodarka Polska najbardziej dotkliwie odczuwa brak robotników wykwalifikowanych, zwłaszcza w górnictwie, hutnictwie, budownictwie, chemii, gdzie potrzeby te są zaspokajane zaledwie w połowie. W nadchodzącej pięcioletniej potrzebie te w całej gospodarce uspołecznionej system szkolny będzie w stanie zaspokoić zaledwie w 77 proc.

Stąd też, jak wynika z uchwał CRZZ, podejmowane będą działania zmierzające do wykorzystania rezerw kadrowych tkwiących w gospodarce uspołecznionej, gdzie około 80 proc. zatrudnionych nie posiada kwalifikacji zawodowych, w tym 44 proc. ma ukończoną szkołę podstawową.

Po wtóre trzeba pamiętać i o tym, że gospodarka Polski, w odróżnieniu zwłaszcza od krajów zachodnich, ma zgola odmienną

W całym kraju w bieżącym roku szkolnym na około 120 tys. miejsc w pierwszych klasach liceów ogólnokształcących, do egzaminów wstępnych przystąpiło niespełna 101 tys. absolwentów szkół podstawowych, pomyślnie zaś zdało egzamin nieco więcej, niż 83 tys. młodzieży. Po dodatkowych egzaminach i przesunięciu części kandydatów, którzy zdali egzamin, do techników nie zdolną w pełni wykonać rekrutacji i jeszcze dziś w liceach ogólnokształcących jest ponad 20 tys. wolnych miejsc. Dodając tu należy, że wśród ubiegających się o przyjęcie do liceów ogólnokształcących około 70 proc. stanowią dziewczęta. Odwrotna sytuacja była w liceach zawodowych i technikach oraz zupełnie dobra w zasadniczych szkołach zawodowych.

Czy to dobrze, że licea ogólnokształcące coraz bardziej tracą popularność w opinii społecznej? Na pewno nie. Władze szkolne powinny podjąć szczególny wysiłek, aby ten typ szkół uczynić dobrym i atrakcyjnym, one bowiem stanowią główny kanał wpływu na wyższe studia. Jednocześnie wydaje się konieczna weryfikacja całego systemu kształcenia zawodowego pod kątem tworzenia różnych form przygotowania do określonego zawodu

licznych grup tych absolwentów liceum ogólnokształcącego, którzy nie podejmują studiów wyższych. Jest bowiem wiele zawodów, do których niepotrzebnie kształci się młodzież w zasadniczych szkołach zawodowych, a które po krótkim okresie szkolnym lepiej mogą wykonywać absolwenci liceów ogólnokształcących.

POTRZEBNA ROZWAGA

Niezwykle ważną zasadą polskiego systemu szkolnego jest drożność pozwalająca absolwentom wszystkich typów szkół dalej kontynuować naukę, jeśli mają do tego chęć i zdolności. Zasada drożności jest w ostatnich latach coraz bardziej rozwijana i obecnie nie zezwala absolwentom ZSZ kontynuować naukę nie tylko w określonym kierunku zawodowym, ale także w liceach ogólnokształcących. I chociaż w praktyce pełna realizacja zasady drożności napotyka jeszcze wiele trudności i trzeba dużego wysiłku, aby usunąć wszelkiego rodzaju hamulce i przeszkody, tym niemniej takiej zasady nie ma w ogół w zachodnich systemach szkolnych. Są tam przeważnie tzw. ślepe uliczki, z których nie ma wyjścia do dalszego kształcenia.

Są to bowiem systemy selekcyjne, o klasowej strukturze i dualistycznym charakterze. Dlatego, jeśli dyskutujemy między innymi postulatami, abyśmy nasz system oparli na angielskiej koncepcji oświatowo-szkolnej, to chyba nieświadomie chcąc skierować ogromną większość naszej młodzieży na tory owych „ślepych uliczek”. W Anglii przecież losy, kariera życiowa młodego człowieka rozstrzygane są w wieku 11 lat i bez znaczenia jest opinia publiczna. W społeczeństwie naszym najbardziej popularne są średnie szkoły techniczne, najmniej licea ogólnokształcące. Jedyny wyjątek stanowi Warszawa, ale i tu, gdyby w tym roku zwiększono limit przyjęć do klas pierwszych liceum ogólnokształcącego o około 600 miejsc, to przyjęto by wszystkich młodzieży, która przystąpiła do egzaminu wstępnego. Ko to wie, czy wówczas z taką ostrością wystąpiłyby postulaty zmierzające do likwidacji szkolnictwa zawodowego?

Trzeba pamiętać, że szkolnictwo zawodowe w takim kształcie istnieje u nas zaledwie 15 lat i świadomości tego faktu towarzyszyć musi także rozważań na temat modelu szkolnego. Wreszcie postulat dostosowania już teraz modelu kształcenia do przyszłej pełnej automatyzacji produkcji wydaje się być wielce dyskusyjny.

Okazuje się bowiem, że w krajach wysoko rozwiniętych pracownicy zatrudnieni w zakładach w pełni zautomatyzowanych stanowią niewielki odsetek w stosunku do ogółu zatrudnionych w produkcji i usługach. W końcu nie bez znaczenia jest opinia publiczna. W społeczeństwie naszym najbardziej popularne są średnie szkoły techniczne, najmniej licea ogólnokształcące. Jedyny wyjątek stanowi Warszawa, ale i tu, gdyby w tym roku zwiększono limit przyjęć do klas pierwszych liceum ogólnokształcącego o około 600 miejsc, to przyjęto by wszystkich młodzieży, która przystąpiła do egzaminu wstępnego. Ko to wie, czy wówczas z taką ostrością wystąpiłyby postulaty zmierzające do likwidacji szkolnictwa zawodowego?

Zarzuca się również naszemu systemowi szkolnemu, że jest bardzo kosztowny, co wynika z faktu, że zbudowany został w oparciu o tzw. mit służenia gospodarce. Przypadać może, że „za ten

nie chcę również negować potrzeby rozszerzania i umiarnienia kształcenia ogólnego młodzieży. Dokonało się to, jak sadzę w poważnym stopniu w toku realizacji zadań VII Plenum KC PZPR z 1961 roku i ta tendencja zapewne będzie się rozwijać. System nasz, podobnie jak każdy inny na świecie nie jest czymś absolutnie trwałym, podlega zmianom, rozwija się i doskonalą w konfrontacji z potrzebami kraju i trendami, jakie występują w innych krajach. Trzeba o tym pamiętać i trzeba to robić, ale robić rozsądnie, z umiarem i odpowiedzialnie. Systemy szkolne nie znoszą bowiem gwałtownych zmian.

Sadzę, że nadchodzące dziesięciolecie stwarza dogodne warunki po temu, aby dokonać gruntownej oceny wartości i skuteczności obecnie ukształtowanego systemu szkolnego i podjąć decyzję co do dalszych kierunków jego rozwoju. Do tego trzeba już teraz solidnie się przygotować, przede wszystkim poprzez szerokie badania naukowe. Bezkrytyczne przyjmowanie bowiem obcych wzorów mogłoby przynieść więcej szkody niż pożytku. Oczywiście, takim przygotowaniom towarzyszyć powinna publiczna dyskusja, byle rzetelna.

Póki co, trzeba jednak gros uwagi skierować na to, aby obecny system dawał możliwie najlepsze efekty, a powierzchowna, bez głębszych analiz, lecz zarazem globalna krytyka nie służy temu celowi.

● Ważnym zadaniem każdej uczelni, niezbędnym na tym etapie, jest opracowanie programów kształcenia i doskonalenia kadry w zakresie unowocześnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego. Plan ten powinien objąć zarówno wykładów nowych technik nauczania, jak i wszystkich innych pracowników uczelni. Jedną z form kształcenia kadry powinny być studia doktoranckie i prace doktorskie w zakresie nowych technik nauczania.

● W rozwiązywaniu problemów kształcenia i doskonalenia kadry oraz prawidłowego wyposażenia uczelni w nowoczesne środki dydaktyczne wiodącą rolę powinien spełniać COMD.

● Przy podejmowaniu problemów unowocześnienia procesu dydaktycznego, staje się rzeczą niezbędną aktywizowanie pracowników badawczych na terenie szkół ćwiczeń i innych placówek oświatowo-wychowawczych.

● Zaprezentowany na konferencji dorobek Stołecznego Domu Kultury Nauczyciela w zakresie produkcji filmów spotkał się z uznaniem. Filmy te zasługują na rozpoznanie w uczelniach kształcących nauczycieli, ponadto Stołeczny Dom Kultury Nauczyciela powinien przejąć na siebie rolę zespołu realizującego filmy dydaktyczne dla potrzeb WSP i WSN.

HENRYK WEYNA

„NOWOCZESNOŚĆ W KSZTAŁCENIU

inicjatywy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego odbyła się w dniach 26 i 27 października 1970 r. naukowo-dydaktyczna konferencja na temat: „Nowoczesność w kształceniu nauczycieli”, zorganizowana przez Centralny Ośrodek Maszyn Dydaktycznych przy Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie.

W obradach wzięli udział działkani wydziałów pedagogicznych i

wykładowcy przedmiotu „Techniczne środki nauczania”, z których spośród pedagogicznych, wyższych szkół nauczycielskich i wyższych studiów nauczycielskich, działających przy uniwersytetach. Wśród zebranych byli też kierownicy zakładów dydaktyczno-naukowych, odpowiedzialni za wprowadzanie i upowszechnianie technicznych środków nauczania w szkołach wyższych, zajmujących się kształceniem nauczycieli.

Główne cele konferencji i zarysy programu dalszych prac nad unowocześnieniem działalności

dydaktyczno-wychowawczej w szkołach wyższych, które kształcą nauczycieli do szkół podstawowych i średnich, przedstawił Stanisław Kaczor, wicedyrektor Departamentu Studiów i Wydziału Technik, Ekonomicznych i Pedagogicznych, w referacie wprowadzającym pt. „Problemy przygotowania kadry dla potrzeb unowocześnienia procesu dydaktycznego w szkołach wyższych”.

W toku konferencji zapoznano się z dalszymi wystąpieniami. I tak mgr Franciszek Januszkiewicz, radca ministra, mówił na temat „Technologii kształcenia”;

doc. dr hab. Władysław Zaczynski z Uniwersytetu Warszawskiego przedstawił założenia programu technicznych środków nauczania i przeanalizował warunki jego realizacji; doc. dr Eustachy Berezowski, dyrektor Centralnego Ośrodka Maszyn Dydaktycznych, omówił temat „Teoretyczne problemy automatyzacji kształcenia i zastosowania maszyn dydaktycznych”, a dr Janina Długoszowa i dr Jerzy Jarowiecki zaprezentowali zastosowanie nowych technik nauczania — na przykładzie języka polskiego.

Dodatkowo zaprezentowano uczestnikom konferencji dorobek Stołecznego Domu Kultury Nauczyciela w Warszawie, dotyczący produkcji filmów dydaktycznych do realizacji programu technicznych środków nauczania. Ponadto uczestnicy zwiedzili pracownię i ich techniczno-naukowe urządzenia, służące przygotowaniu przyszłych nauczycieli do posługiwania się nowymi technikami nauczania oraz stanowiące podstawę do realizacji prac naukowo-badawczych Centralnego Ośrodka Maszyn Dydaktycznych WSP w Krakowie.

NAUCZYCIELI

W ożywionej dyskusji zabierali głos — między innymi — doc. dr L. Leja z UAM w Poznaniu, doc. dr Kłanowski z WSN w Szczecinie, doc. dr M. Jakubowski z WSN w Białymstoku, doc. dr A. Doros z WSP w Rzeszowie, doc. dr W. Wojtyński z WSN w Śiedlcach, doc. dr E. Berezowski z WSP w Krakowie.

Na zakończenie konferencji przyjęto wnioski, stanowiące dla WSP i WSN, a także innych centralnych ośrodków program działania na najbliższy okres. Oto ich treść:

● Spotkania konsultacyjne dla Zakładów Nowych Technik Nauczania WSP i WSN, poświęcone rozwiązywaniu konkretnych problemów związanych z unowocześnieniem procesu dydaktycznego, należałoby organizować dwa razy w ciągu roku. W wyniku tych spotkań powinna być zwołana druga konferencja z udziałem uniwersyteckich i innych uczelni.

● Istotne znaczenie w procesie kształcenia nauczycieli powinna spełniać telewizja w obwodzie zamkniętym, w związku z tym należałoby opracować standardowy zestaw telewizyjny dla potrzeb kształcenia nauczycieli. Wyposażenie tych szkół w zestawy telewizyjne powinno być uznane za priorytetowe.

● Ważnym zadaniem każdej uczelni, niezbędnym na tym etapie, jest opracowanie programów kształcenia i doskonalenia kadry w zakresie unowocześnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego. Plan ten powinien objąć zarówno wykładów nowych technik nauczania, jak i wszystkich innych pracowników uczelni. Jedną z form kształcenia kadry powinny być studia doktoranckie i prace doktorskie w zakresie nowych technik nauczania.

● W rozwiązywaniu problemów kształcenia i doskonalenia kadry oraz prawidłowego wyposażenia uczelni w nowoczesne środki dydaktyczne wiodącą rolę powinien spełniać COMD.

● Przy podejmowaniu problemów unowocześnienia procesu dydaktycznego, staje się rzeczą niezbędną aktywizowanie pracowników badawczych na terenie szkół ćwiczeń i innych placówek oświatowo-wychowawczych.

● Zaprezentowany na konferencji dorobek Stołecznego Domu Kultury Nauczyciela w zakresie produkcji filmów spotkał się z uznaniem. Filmy te zasługują na rozpoznanie w uczelniach kształcących nauczycieli, ponadto Stołeczny Dom Kultury Nauczyciela powinien przejąć na siebie rolę zespołu realizującego filmy dydaktyczne dla potrzeb WSP i WSN.

HENRYK WEYNA

Przedłużeniem działalności o charakterze społecznym są w oddziałach komisje i sekcje związkowe. Ich praca, jednak nie jest mimo wielu starań rytmiczna i często cechuje ją formalizm. Zdajemy sobie doskonale sprawę, że sprawne funkcjonujące komisje i sekcje mogłyby ożywić pracę Związku, być poważnym czynnikiem szerokiej, koleżeńskiej opinii. Ich słabą stroną jest to, że są reprezentowane jednoosobowo i niedokrotnie dublują poczynania Związku. Do wyjątków należą tu jedynie aktywne działające przy oddziałach sekcje pracowników obsługi oraz emerytów.

Wydaje się więc, iż w przyszłym dokumencie do pracy oddziałów należy bardziej konkretnie określić miejsce tych komórek w nowej strukturze organizacyjnej. Powoływanie ich nie powinno mieć charakteru obligatoryjnego.

Do duża satysfakcją możemy natomiast mówić o działalności komisji historycznych. Ich praca ma szczególną wartość ideowo-poznawczą, przede wszystkim dla młodych związkowców. Warto wspomnieć o ciekawych opracowaniach z zakresu historii ZNP, wkładu nauczycielstwa polskiego w tajne nauczanie oraz monografiach poświęconych działaczom. Na wyróżnienie zasługują tutaj komisje historyczne w oddziałach Wadowie, Nowy Sącz, Myślenice i Olkusz. Wysiłek Związku wspierany jest przez Komisję Nauk Pedagogicznych — Oddział PAN w Krakowie. Wydaje się, że w przyszłych planach Okręgowej Komisji Historycznej należy skoncentrować się na węzłowych problemach. Ponadto powinniśmy przejąć inicjatywę w organizowaniu w szkołach izb pamięci, w eksponowaniu sylwetek postępowych pedagogów i związkowców.

SADY ZWIĄZKOWE

Powinny one na pewno być czynnikiem poprawy koleżeńskich stosunków w gronach pedagogicznych. Tymczasem aktualnie rola ich jest nijaka. Słusznie przemyśleliśmy z istnienia dwóch sądów, ale nie wiadomo, czy unifikacja rzeczywiście wpłynie na zwiększenie ich sprawności. Nauczyciele sceptycznie zapatrują się na możliwość załatwiania swych pretensji „na dole” i z reguły starają się rozwiązać je od razu w wyższych instancjach. A to jest jak najbardziej niesłuszne. I tutaj właśnie organizacja związkowa musi wywierać zdrową, jednoznaczna, opinię dezaprobaty wobec rozrób i konfliktów. Żyć na nie reagować, wykazywać większą inicjatywę. Przede wszystkim zaś same oddziały powinny umacniać aurytetyt sądu związkowego. Tymczasem nierzadko bywa tak, że w załatwianiu sporów eliminują a i roz-

wiązują konflikty na przydiach bądź powołują w tym celu specjalne komisje. Czas więc wydać nową, bardziej przystępną opracowaną instrukcję w sprawie zasad działania sądu związkowego.

WARUNKI LOKALOWE

O instancji związkowej świadczą nie tylko operatywność pracowników i aktywność społecznego, rozmach w podejmowaniu inicjatyw, dobra organizacja pracy biurowej, lecz również warunki lokalowe, które dają nam satysfakcję z racji posiadanego majątku związkowego, rodzą również przeświadczenie instytucjonalnej po-

rowe, rozmowy telefoniczne, a nawet sprzątanie lokali.

Drastycznym przykładem może tu być sytuacja Oddziału Kraków — Zwierzyniec, który uzyskawszy pod koniec ubiegłego roku reprezentacyjny lokal, musiał opłacać go z własnego skromnego budżetu. Trzeba tu dodać, że wiele drastycznych spraw z tej dziedziny zostało w trakcie lustracji załatwionych na bieżąco.

To jednak nie wystarczy. Same oddziały muszą w większym niż dotychczas stopniu zatroszczyć się o te sprawy na miejscu i nie godzić się z sytuacją „Kopciuszka”,

na różnego rodzaju akcje, wybieżki itp.

Zmianom ulec powinna również tradycyjna forma szkolenia aktywno. W miejsce szablonowych „wszystkoistycznych” narad, tzn. obejmujących wiele zagadnień, należałoby wprowadzić wiodącą tematykę, którą można opracować nie tylko teoretycznie, lecz również praktycznie. Oddziały wykonują zapotrzebowanie, na takie przemodelowane narady i szkolenia, które stworzyłyby platformę do upowszechnienia ich osiągnięć. Stąd postulat organizowania narad bezpośrednio w oddziałach, szczególnie w tych, w których określony dział, kierunek pracy jest eksponowany. Zwraca się również uwagę na potrzebę wzmocnienia kontaktów między oddziałami.

Konfrontacji należy poddać także doświadczenia oddziałów dzielnicowych i z miast wydzielonych, ze względu na specyfikę terenu. Trzeba także usprawnić informację wewnątrzwiązkową, która nie dociera na czas do oddziałów. Celowe zatem jest wydawanie przez okręgi odpowiedniego biuletynu informacyjnego, na wzór biuletynu ZG ZNP.

Oddzielnym problemem jest zapewnienie oddziałom systematycznej pomocy kontrolno-rewizyjnej. Chodzi tu nie tylko o dbałość o gospodarkę finansową Związku, lecz i o poszczególne działy merytoryczne; trzeba w sposób bardziej celowy niż dotychczas rozporządzać funduszem Związku.

Mam nadzieję, że przygotowywany przez nas okręgowy konkurs pt. „Nasz oddział dobrze pracuje”, pozwoli usprawnić funkcjonowanie oddziałów, na czym bardzo nam wszystkim zależy.

Reasumując, stwierdzić trzeba, że dzięki lustracji oddziałów mogliśmy dokonać bardziej prawdziwej oceny ich pracy, oceny opartej nie na odczuciach subiektywnych, lecz autentycznych danych. Mimo wielu jeszcze niedoskonałości — oddziały bliżej są dziś temu modelowi, który byśmy chcieli widzieć w przyszłości. Z naszego roznazania wynika, że przyszłość ta nie jest wcale odległa.

STANISŁAW PAWLAK
Kraków

ADAM RZASA
Przemysł



TEMAT: „JAK LEPIJ PRACOWAC?”

W związku z apelem redakcji o udział w dyskusji nad jakością pracy szkół, chciałbym poinformować, iż dyskusje takie podejmowane są już przez zespoły nauczycielskie. Przykładem tego może być konferencja rejonowa, która odbyła się niedawno w Studium Nauczycielskim w Przemysku. Jej myślą przewodnią była właśnie próba przeanalizowania wszystkich czynników warunkujących osiąganie lepszych rezultatów nauczania i wychowania, próba odpowiedzi na pytanie, jak lepiej pracować?

Jak wiadomo, dobre wyniki zależą nie tylko od nauczycieli, lecz i od rzetelnej, systematycznej pracy uczniów, organizacji młodzieżowych, od dyscypliny, atmosfery w szkole, w domu rodzinnym i od wielu innych czynników.

I właśnie wokół tych wszystkich zagadnień skoncentrowano się w dyskusji. Na konkretnych przykładach wskazywano przyczyny sukcesów i niepowodzeń.

Jeden z dyskutantów, kol. A. Choma, kierownik szkoły ćwiczeń podzielił — na przykładzie własnej placówki — iż w osiąganiu dobrych wyników niezwykle ważną rolę spełnia dobre, nowoczesne wyposażenie szkoły w sprzęt i pomoce naukowe, i obok tego intensywna praca wyszkolenia nauczyciela.

Samo jednak, najlepsze nawet, wyposażenie szkoły nie wystarczy, gdyż — jak podkreślił w dyskusji kol. J. Galant, dyrektor SN — równie ważne jest właściwe, umiejętne wykorzystanie pomocy naukowych. Dlatego też każdy nauczyciel powinien być doskonale zorientowany, jakie są w danej szkole pomoce, powinien umieć je wykorzystywać, a pod tym względem nie zawsze jest najlepiej.

W dyskusji zwrócono także uwagę na walory nauczania problemowego i programowego, na potrzebie tworzenia w szkołach nowoczesnych gabinetów naukowych.

Jeden z kolegów, podejmując próbę odpowiedzi na pytanie, co robić, aby uczeń chętniej się uczył, stwierdził między innymi, że często jeszcze nauczyciele nie potrafili zainteresować młodzieży przedmiotem, że za trudniąca informacjami już znanymi z innych źródeł. Podkreślił także, iż sprawa bardzo istotną dla poprawy jakości pracy jest maksymalne odciążenie kierowników szkół i nadzoru pedagogicznego od nadmiaru pracy administracyjnej.

Koleżanka z krótką relacją z przebiegu konferencji rejonowej, chciałbym zwrócić uwagę na pozytywne zjawisko, jakim jest podejmowanie tak aktualnego obecnie problemu i to w sposób jak najbardziej konkretny przez tych, którzy bezpośrednio kształcą rzeczywistość szkolną.

Jak wiadomo, z niżej wszyscy wiążą wielkie nadzieje. Mówi się dużo o tym, że fala niżowa stwarza wyjątkową okazję do osiągnięcia poprawy jakości szkoły podstawowej. Mówi się o możliwościach obniżenia liczby uczniów w klasach, uzupełnienia pracowni, zwiększenia godzin nauczania w klasach I-IV, objęcia obowiązkami nauczania sześciolatków itp. Realność owych nadziei w dużej mierze uzależniona jest od sposobu rozwiązywania wynikających z nich problemów, przy których — jak to powiedział minister oświaty i szkolnictwa wyższego, prof. Henryk Jabłoński — „trzeba takiej ostrożności, jaką wykazuje jubiler w stosunku do powierzono go, aby nie pójść za złymi radami, bo własnie o klejnot chodzi, o skarb największy narodu, o jego dzieci”.

Pojechałem zobaczyć, jak w terenie wyglądała niżowa poczynania. Wybrałem województwo gdańskie. Blisko morza z rozmachem rozbudowują się nowe dzielnice. Tam przenoszą się liczne rodziny. W związku z tym w Trójmieście wytworzyła się niemal paradoksalna sytuacja. Dzielnice śródmiejskie, dotychczas nadmiernie zagęszczone, rozluźniają się, a więc w śródmiejskich szkołach wybitnie spada liczba uczniów na klasę; ale za to w klasach szkół w nowych dzielnicach nie można wełknąć przyszłowiowej szpilki. By nie być gołosłowną, przytoczę fakty: w gdańskiej szkole przy ulicy Kościuszki jest 611 uczniów, 15 izb lekcyjnych, 19 oddziałów. W szkole na Karpiu — 508 uczniów, 14 izb, 16 oddziałów. W śródmieściu i we Wrzeszczu wskaźnik zmianowości wynosi 1, w dzielnicy Siedlce w granicach 0,9-1,1. A w nowej dzielnicy na Stogach w szkole nr 11 jest 1300 uczniów, 15 izb, 35 oddziałów. Wskaźnik zmianowości wynosi 2,33.

Wsiadłem w tramwaj i pojechałem do szkoły nr 11, by osobiście zorientować się w sytuacji. Tramwaj wyjechał za miasto, potem widać było już tylko jesienne, szare pola i zaskakująco wyonila się nowoczesna dzielnica, w której obok piętrzących się domów trwa dalsza budowa.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieźdzące się we wspólnych lokalach z tesciami, w mieszkaniach lokatorskich itp. — dostają przydziały kwaterekowe na Stogach. Czyli z jednego „falowca” spodziewać się można bez żadnej przesady 200-300 dzieci, które z całą siłą uderzą do drzwi najbliższej im szkoły nr 11.

A szkoła ta ma 15 izb lekcyjnych i 3 pracownice. Pięć lat temu z powodzeniem ogarniała opieką 560 uczniów, ale dziś jest ich 1300. Trzeba było dla nich stworzyć 35 oddziałów. By te 35 od-

ziałów pomieścić w 15 izbach klasowych, musiano wprowadzić znaczną zmianowość. Nauka w budynku szkolnym trwa więc od 8.00 rano do 17.10, co nie zawsze w pełni rozwiązuje sytuację. Czasem bywa i tak, że nauczyciele z sześciu równocześnie klas wprowadzają swych uczniów na wakacje korytarze i prowadzą z nimi (poza si, Boże) gimnastykę po to, by zwolnić izby lekcyjne dla innych dzieci. W tych warunkach przestrach, jaki budzi nowy „falowiec” jest zrozumiały. Można by powiedzieć, że nie ma w dzielnicy „falochronu” w postaci odpowiedniej liczby szkół. Pobudowano nową, miejską dzielnicę, przewidziano gęstość jej zaludnienia, pominięto jednak istotny fakt, że liczba szkół musi być proporcjonalna do liczby młodych mieszkańców. Są wprawdzie na Stogach oprócz „jedenaści” jeszcze trzy inne szkoły, ale wszystkich razem jest i tak za mało.

Obidwu można by trochę łok w „jedenaście” rozdać przy dobrej woli kierowników pozostałych w dzielnicy szkół. Kierownicy dobrą wolę okazali, ale... wyonili się przeszko. Jedną z nich jest brak chodnika. Szkoła nr 61 mogłaby pomieścić jeszcze trochę dzieci w klasach pierwszych, lecz nie wiecie do niej inna droga niż po jezdnii. Budowniczo nie położyli chodnika i wyraźnie lekceważą tę palącą potrzebę.

Inną złą przeszkodę stwarzają sami rodzice. We wrześniu kierownik szkoły nr 11 przekazał na przykład matkom, ojcom wiadomość, że szkoła nr 72 (nowa, duża

— to kilkadziesiąt nowych rodzin. Każda — to młode małżeństwo z kilkorgiem dzieci, bo właśnie te wielodzietne, gnieź

(Dokończenie ze str. 3)

Wierzmy jednak, że postępowe i realistyczne siły zwyciężą i układ zostanie przez Bundestag podpisany. Coraz więcej bowiem Niemców rozumie, że nie ma powrotu do przeszłości.

Otwarty zostanie niewątpliwie nowy rozdział w stosunkach polsko-niemieckich. Nie oznacza to jednak, że wraz z ratyfikowaniem układu wszystko w NRF zmieni się z miejsca na lepsze. 25 lat polityki odwetu, rewizjonizmu, rozbudzania nacjonalizmu, tolerowania odradzającego się neohitlerystycznego nurtu, głębokie ślady w całym życiu Federalnej Republiki.

25 lat istnieje na przykład system szkolny, programy nauczania, podręczniki przepojone treściami dalekimi od ducha porozumienia zawartego w Moskwie i w Warszawie.

W tygodniku nauczycieli NRD, „Deutsche Lehrerzeitung” w numerze 41 z bieżącego roku czytamy:

„Przejrzeliśmy około 20 podręczników historii obowiązujących w szkołach NRF i możemy stwierdzić, że występują w nich dwie główne tendencje, przewijające się przy przedstawianiu wydarzeń historycznych ostatniej wojny światowej i jej skutków:

- 1) antykomunizm, który ciągnie się jak czerwona nić przy omawianiu przyczyn, przebiegu i wyników drugiej wojny światowej;
- 2) wszystkie naświetlenia dokonywane są z pozycji odwetowych i nacjonalistycznych.

Obie te tendencje zmierzają wyraźnie do celu, ażeby zmienić status quo w Europie i istniejące granice, które ustalone zostały w wyniku drugiej wojny światowej, na rzecz zachodnoniemieckiego imperializmu”.

W NRF czeka zatem rząd i wszystkich rozumnych ludzi — którzy pragną zapewnić pokójową przyszłość nowym pokoleniom, stworzyć trwałe podstawy dla pokojowego współżycia, rozwoju normalnych i dobrych stosunków między narodem niemieckim i narodem polskim, umocnić pokój i bezpieczeństwo w Europie — ogromna praca. Układ w Warszawie stanowi początek tej pracy, początek nowej drogi, na którą — wierzymy — wkroczy Republika Federalna Niemiec.

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI

BLIŻEJ ŻYCIA

(Dokończenie ze str. 5)

terialnej. Brakowało maszyn do pisania, a te niezbędne są przy realizacji takiego programu zajęć. I znowu z pomocą przyszła szkole Powiatowa Rada Narodowa, która obiecała wypożyczyć maszyny.

Jeśli więc udało się pokonać w Dąbrowie Tarnowskiej szereg trudności, to przede wszystkim dzięki ogromnej operatywności i zdolnościom organizacyjnym dyrektora, a także dzięki konkretnej pomocy przewodniczącego Powiatowej Rady Narodowej, Inspektora Oświaty i Wydziału Zaopatrzenia. Tym sojusznikom nie zabrakło dobrej woli i dobrej woli.

W Dąbrowie Górniczej gros obowiązków związanych z organizowaniem zajęć przysposobienia zawodowego przejęła na siebie Powiatowa Rada Narodowa. Oczywiście dobrowolnie. Nikt bowiem prawnie nie określił jej obowiązków, jak i obowiązków zakładów pracy. Bowiem w myśl instrukcji organizacyjno-programowej w sprawie przysposobienia zawodowego w liceum ogólnokształcącym za wszystkie sprawy organizacyjne i merytoryczne odpowiedzialna jest szkoła. O zakładach pracy, radach narodowych i organizacjach młodzieżowych mówi się tylko, że należy z nimi współdziałać. A jeśli nie zechcą?

MONIKA CHADZYŃSKA

Nierazko przy okazji różnego rodzaju spotkań, narad i konferencji poświęconych oświaty i wychowaniu padają krytyczne uwagi pod adresem teorii pedagogicznej. Wypowiadają je najczęściej — choć nie tylko — praktycy, wskazując na niedosyt opracowań, w których mogłoby znaleźć wyrażne wskazówki dla swej działalności dydaktycznej i wychowawczej. Mówi się często o zbyt ogólnym traktowaniu przez autorów tych opracowań wielu dziedzin wychowania, o ucieczce od empirii, o podejmowaniu problemów peryferyjnych z punktu widzenia potrzeb szkoły współczesnej, wreszcie o dużym rozproszeniu badań.

Ocena dorobku myśli pedagogicznej ostatnich dziesięcioleci nie jest łatwa choćby dlatego, że brak nam wciąż odpowiedniego dystansu do procesów, w których każdy z nas ma swój osobisty udział. Być może tym między innymi tłumaczyć należy skromną liczbę opracowań analitycznych podejmujących kwestię oceny. (Wyjątek stanowi tu praca zbiorowa pod redakcją B. Suchodolskiego „Rozwój pedagogiki Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”). Analiza stanu badań w zakresie teorii pedagogicznej jest jednak potrzebna, aby móc sformułować dalsze zadania, aby odpowiedzieć na pytanie: czy idziemy we właściwym kierunku?

Pytanie takie postawił sobie na łamach „Ruchu Pedagogicznego” (nr 5) i pokusił się o odpowiedź na nie prof. dr Wiktor Szczerba dokonując szkieletowego ujęcia węzłowych problemów teorii wychowania moralnego i społecznego w minionym 25-leciu. Autor stara się spojrzeć na dotychczasowy dorobek z tego zakresu na podstawie konkretnych publikacji, akcentując w ocenie przede wszystkim aspekt ideowo-polityczny. Ponieważ problem poruszony przez autora dotyczy kwestii ważnych, które zainteresować mogą zarówno teoretyków, jak i praktyków wychowania — część wywodów przytaczamy. A czynimy to tym chętniej, że z większą uwagą autor jesteśmy skłonni się zgodzić.

„Co wyraźnie jednak uderza każdego wnikliwego czytelnika dotychczasowych publikacji na temat wychowania moralnego? Po pierwsze — w większości publikacji nie mówi się w ogóle o jaką moralność walczy autor. Po prostu omawia się ogólnie problemy dyscypliny, szacunku dla

rodziców, zagadnienia resocjalizacji, wychowania kolektywnego itp. Tego rodzaju prac jest około 80 proc. Po drugie — w pozostałych pracach, jak już była o tym mowa, nie formułuje się precyzyjnie z punktu widzenia marksistowskiego pojęcia moralności, jako osnowy nowej moralności, moralności klasy robotniczej, zdecydowanie walczącej z wyższym człowiekiem przez człowieka.

Jeśli spojrzeć na metodologię dotychczasowych opracowań z zakresu teorii i praktyki wychowania moralnego, okaże się, że około 80 proc. publikacji jest ośnuty na spostrzeżeniach dość subiektywnych z praktyki lub też

Z CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

MIEDZY TEORIA a PRAKTYKĄ

pewnych sondażach typu socjologicznego. Pozostałe prace są oparte bądź na dotychczasowych badaniach (często prowadzonych w krajach kapitalistycznych) socjologicznych lub psychologicznych, bądź też na zbyt ogólnikowych refleksjach filozoficznej natury.

We wszystkich dotychczasowych publikacjach z zakresu teorii socjalistycznego wychowania moralnego nie sięgnięto do kapitalnego problemu: etyki, jako wykładni nowych zasad zachowania się człowieka budującego i broniącego socjalistyczną ojczyznę (...).

Jeśli chodzi o wychowanie społeczne (...), „większość publikacji z zakresu wychowania społecznego charakteryzuje z roku na rok stałe pogłębianie marksistowskiego pojmowania istoty socjalistycznego społeczeństwa. Szczególnie cenna staje się z tego punktu widzenia nowa praca H. Muszyńskiego, („Podstawy wychowania moralnego”).

Podobnie wnikliwie naświetlają węzłowe problemy wychowania zespołowego A. Lewin, i Z. Zborowski, pogłębiając swoje dotychczasowe badania co do systemu wychowania kolektywnego (...).

Trzeba zauważyć, że dopiero w ostatnich latach ukazały się obszerniejsze prace na temat wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego. (Wszystkie wydano w Wydawnictwie MON). Niestety, trzeba mówić o tym wyraźnie, że tak istotny problem wychowania socjalistycznego, jak wychowanie patriotyczne i internacjonalistyczne — pomimo organizowanych szeregu konferencji naukowych przez Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN, Zarząd Główny ZNP i inne instytucje — nie został do dnia dzisiejszego właściwie rozwiązany. Nie mamy naukowo opracowanej teorii wy-

chowania patriotycznego i internacjonalistycznego w Polsce Ludowej.

Drugim ważkim zagadnieniem, ściśle sprzęgniętym z socjalistyczną teorią wychowania społecznego, jest wychowanie przez pracę. Wprawdzie mamy z tego zakresu szereg publikacji, jednak problem wychowania przez pracę jest w zasadzie rozważany niejako „obok” teorii wychowania społecznego. Nie stanowi jej integralnej części (...).

Pod koniec swych wywodów autor pyta: „Co jednak uderza każdego, kto próbuje dokładniej przyrzeć się prowadzonym badaniom oraz publikacjom wyników tych badań? Przede wszystkim brak jest centralnej koordynacji badań. W wielu badaniach widoczne jest wyraźne rozproszenie sił i środków, często nawet ogromny rozmiar problematyki badań. I co gorsza, dotychczasowe perspektywiczne plany badań nie wrozą szybkich zmian na tym polu. Można śmiało sformułować tezę — zresztą niejednokrotnie podnoszoną na posiedzeniach Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN przez jej członków — iż każdy ośrodek pedagogiczny w

kraju prowadzi badania w zależności od indywidualnych zainteresowań. Brak jest koncentracji na węzłowych zagadnieniach.

Co więcej, zaczął się rysować niezdrowy spór kompetencyjny o kierowanie badaniami pedagogicznymi. Niewątpliwie trzeba tu wyraźnie i jednoznacznie zaznaczyć, że rewolucyjny rozmach budownictwa socjalizmu w naszym kraju, szybki rozwój szkolnictwa i oświaty stawia przed naukami pedagogicznymi stale nowe kręgi zagadnień przy jednoczesnym braku kadr. Mało tego, nacisk zamówień społecznych różnych środowisk lokalnych na ośrodki pedagogiczne oraz zapotrzebowanie badawcze różnorodnych instytucji kulturalno-oświatowych i organizacji społecznych sprawiają to, że często poszczególni naukowcy pracownicy ulegają tym naciskom. Gubiłmy często z pola widzenia konkretne uchwwały poszczególnych zjazdów partii, które odsłaniały braki w teorii wychowania społecznego i moralnego, wskazywały różne ważne nowe centralne zagadnienia, akcentowały potrzebę koncentracji wysiłków (...).

Autor kończy ten interesujący szkic uwagami, iż na obecnym etapie rozwoju badań w zakresie wychowania moralnego i społecznego należy wziąć pod uwagę kilka zasadniczych kwestii, dotychczas nie rozstrzygniętych. Przede wszystkim — zmienić miejsce naukowej penetracji. Ponad 90 proc. dotychczas opublikowanych prac z zakresu wychowania moralnego i społecznego za przedmiot swoich dociekań ma młodzież szkół podstawowych i dzieci w wieku przedszkolnym.

Trzeba też wyraźnie sprecyzować, jakie jest miejsce wychowania moralnego i społecznego wychowania przez pracę, wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego w całym systemie wychowania socjalistycznego w Polsce Ludowej. „Zachodzi — pisze W. Szczerba — potrzeba ujednolicenia i zhierarchizowania samych pojęć w teorii wychowania. Tego nie dokona każdy pracownik naukowy osobno, prowadząc nawet bardzo interesujące badania. Najwyższy czas, aby przystąpić w sposób zorganizowany do podjęcia tych problemów — mając na widoku postawione przed nami zadania: **opracowanie teorii jednolitego socjalistycznego systemu wychowania w Polsce Ludowej**”.

LEKTOR

JAKIE STANOWISKO ZAJMIE WATYKAN I ZACHODNIO- NIEMIECKA HIERARCHIA KOŚCIELNA WOBEC NORMA- LIZACJI STOSUNKÓW MIĘDZY PRL A NRF?

Problem ten wszechstronnie oświetla Stanisław Markiewicz w ostatnim numerze Wydawnictwa Wydziału Propagandy i Agitacji KC PZPR — „Zagadnienia i materiały”, podkreślając na wstępie, że Watykan, nie chcąc widocznie zrazić sobie zachodnoniemieckiej chadecji, pozostaje na uboczu podjętych przez rząd Brandta kroków, zmierzających do normalizacji stosunków z państwami obozu socjalistycznego. Przypominając tu należy, że Watykan, jeśli chodzi o polskie ziemie zachodnie i północne, do dnia dzisiejszego nie podjął wysiłków, mających na celu utworzenie nad Odrą i Bałtykiem stałych polskich diecezji. Na wschęcie w tej sprawie starania ze strony polskiej Watykan pozostawał głuchy, natomiast uwzględniał stanowisko zachodnoniemieckiej hierarchii kościelnej, w której dominowały elementy rewizjonistyczne.

Warto jednak podkreślić — stwierdza St. Markiewicz — że episkopat zachodnoniemiecki nie reprezentuje bynajmniej opinii ogółu zachodnoniemieckich katolików świeckich i duchownych w omawianej kwestii. Przeciwnie, w ostatnim okresie coraz częściej słyhać w NRF głosy katolików domagających się od biskupów zachodnoniemieckich, aby na sytuację, jaka powstała w Europie po klęsce Trzeciej Rzeszy, spojrzeli realistycznie.

Autor przypomina między innymi stanowisko **Wspólnoty Roboczej Ugrupowań Kapłańskich w NRF**, która w czerwcu br. uchwaliła rezolucję i przesyłała ją do krakowskiego „Tygodnika Powszechnego” z prośbą o opublikowanie tego dokumentu. A oto tekst tego:

„W 25 lat po zakończeniu wojny i z uwagi na to, że powstała już generacja młodych ludzi, którzy na terenach ziem zachodnich Polski doszli do wieku dojrzałego, jest już rzeczą nie do



utrzymywania, aby w dalszym ciągu pozostawała w zawieszeniu normalizacja organizacji kościelnej dla tych terenów. Przez wprowadzenie nowej organizacji umożliwione byłoby również uregulowanie stosunków własnościowych Kościoła oraz utworzenie nowych biskupstw, koniecznych ze względów duszpasterskich.

Wzywamy zatem Konferencję Biskupów Niemiec oświadczeniem publicznym, aby poparła życzenie polskich katolików wobec Watykanu. Tą drogą, takim oświadczeniem, powinno dojść do katolików i do powszechnej świadomości, że obowiązek chrześcijański w stosunku do Polaków polega na tym, aby popierać pokój między tymi dwoma narodami przez wzgląd na przyszłość oraz aby szukać rozwiązań, nie upierając się przy punktach prawnych stanowiska z minionej przeszłości” (Tygodnik Powszechny z 21.VI.1970 r.)

Apel ten pozostawił bez odpowiedzi zarówno biskupi zachodnoniemieccy, jak i Watykan.

Znana jest działalność na rzecz uznania granicy na Odrze i Nysie innego ugrupowania katolickiego w NRF — „Bensberger Kreis”, w skład którego wchodzi świeccy i duchowni działacze, cieszący się dużym autorytetem w społeczeństwie zachodnoniemieckim. Przypominając w tym miejscu należy memorandum tego ugrupowania ogłoszone w 1968 r., domagające się uznania przez rząd boński naszej granicy zachodniej. Od memorandum tego w zdecydowany sposób odciął się episkopat w NRF.

„Bensberger Kreis” od chwili objęcia rządów przez Willy Brandta udziela **ponarciarza dla nowej**

polityki wschodniej prowadzonej przez koalicję SPD-FDP.

W kwietniu br. kilkusobowa delegacja „Bensberger Kreis” odbyła szereg spotkań z polskimi działaczami katolickimi, a na podstawie przez redakcję „Więzi” zasadnicze pytania, m.in. dotyczące normalizacji kościelno-prawnej naszych diecezji zachodnich, delegacja odpowiedziała następująco:

„(...)oczywiście istnieją w konserwatywnych kołach katolickich (mowa o NRF) opory przeciwko temu polskiemu, a także „bensberskiemu” ujęciu, opory, które pod silnym naciskiem przenoszą się na Kurie Rzymską. Ze strony katolickich organizacji przesiedleńczych operuje się przy tym liczbą 13 milionów wypędzonych, którzy jakoby nie mają „zrozumienia dla sprawy uznania jurysdykcji polskich biskupów”. Również biskupi niemieccy okazują największą powściągliwość: episkopat chciałby w miarę możliwości uniknąć konfliktu z przesiedleńcami katolickimi.

Watykan z kolei widzi sprawę wyłącznie w aspekcie prawnym. Nie uświadamia sobie „antypolskich” i „proprzesiedleńczych” następstw długotrwałego nieuznania diecezji na tych terenach.

Staramy się działać „uświadamiająco” w zakresie tej problematyki. Na podstawie oficjalnej statystyki da się np. łatwo wykazać, że decyzja o uznaniu diecezji dotyka w rzeczywistości tylko 1,5 do 1,8 miliona przesiedlonych katolików. Należy mieć nadzieję, że Kuria, jeśli tymczasem jeszcze nie może się zdecydować na takie uznanie, przynajmniej oświadczy oficjalnie, że jej

wyczekująca postawa nie oznacza podtrzymywania, czyichkolwiek politycznych roszczeń, ośmielając tym samym zainteresowanych, tzn. rząd federalny i niemieckich biskupów, do dokonania z ich strony aktu uznania”. („Więź”, nr 6, 1970 r.)

A więc Watykan, jak wynika z cytowanej odpowiedzi przedstawicieli „Bensberger Kreis”, ulega naciskom katolickiej reakcji zachodnoniemieckiej.

Inne znów ugrupowanie w NRF, a mianowicie organizacja katolicka „Pax Christi”, ogłosiła w lipcu br. oświadczenie popierające politykę wschodnią rządu kanclerza Brandta. Zadaniem tej polityki — czytamy w oświadczeniu — jest „nowe ukształtowanie stosunku do naszych wschodnich sąsiadów, tak bardzo obciążonego przez historię”. Oświadczenie podpisało 90 czołowych osobistości życia religijnego, politycznego i kulturalnego NRF.

Również katolickie czasopismo zachodnoniemieckie „Internationale Dialogzeitschrift” w lipcowym numerze pisało co następuje: „Należy domagać się z naciskiem, aby wreszcie została uznana sytuacja w Europie w wyniku II wojny światowej, zwłaszcza nienaruszalności dzisiejszych granic, oraz by Niemiecka Republika Demokratyczna została uznana z punktu widzenia prawa międzynarodowego”.

Watykan, jak dotychczas nie uwzględnił głosów postępowej części katolickiej opinii zachodnoniemieckiej i swoje stanowisko w sprawie zmiany granic diecezji uzależniał od postanowień przez „układy międzynarodowe, które otrzymają pełne uznanie”.

Obecnie układ parafowany przez rządy PRL i NRF określa granicę na Odrze i Nysie jako ostateczną i nienaruszalną. Jakie więc konsekwencje i kiedy — pisze St. Markiewicz — wyciągnie z tego Watykan — utrzymujący z NRF stosunki dyplomatyczne od początku jej istnienia?

„Taka jest smutna prawda — czytamy w zakończeniu artykułu — że Watykan jest obecnie jedynym państwem w Europie, według którego Trzecia Rzesza w sensie prawnym egzystuje nadal w przedwojennych granicach. Jak długo jeszcze?”

Siedziałam właśnie za redakcyjnym biurkiem i optymistycznie rozmyślałam. Wzrok utkwiłam w oknie, ale nie jesienią ulicę miałam przed oczyma, lecz piękną, przestronną klasę, do której właśnie wkraczała Nowoczesność energicznym, oczywiście, krokiem. Zrećnie zakrzątnęła się po sali i już półki szaf wypełniły się superpomocami naukowymi, przed uczniami wyrosły maszyny kontrolujące, niektórzy mieli nawet nauczające, a na stoliku nauczycielskim tuż obok dziennika lekcyjnego spieczyły się: magnetofon, adapter, stos płyt i taśm, projektor, kasety z filmami i bo ja wiem co tam jeszcze. Nowoczesność uśmiechnęła się promiennie do nauczyciela, lecz odwrócił się do niej tyłem i wielkimi literami napisał kredą na tablicy: Bitwa pod Grunwaldem 1410 rok. Potem narysował jeszcze Jagiełłę, Witolda i karykaturę mistrza Ulrycha. Trzeba przyznać, że karykatura ucale mu się udała, ale Jagiełło przypominał kapitana Klossa.

Westchnęłam smętnie — takie obrazy rzeczywiście nieraz widziałam — i zabrałam się do pisania drapieżnego artykułu przeciwko i za. Naturalnie przeciwko belfrom opornym nowinkom, za — zbawienną nowoczesnością. Nim jednak postawiłam kropkę po pierwszym zdaniu rozdzwonił się telefon.

— Czy pani wie, gdzie można kupić kredę? — pytał zdyszany sopran.

— Codziennie o ósmej rano w Delikatesach, w „Sesamie” — powiedziałam machinalnie — ale jest duża kolejka — uprzedziłam.

— Nie kawę, lecz kredę — zityłował się sopran. — Dzwonię ze szkoły, skończyły się nam zapasy, a od miesiąca nie możemy kupić w całej Warszawie.

— Może w „Cezasie”, na Sienkiewicza — podsunęłam.

— Nie na Sienkiewicza, tylko na Świerczewskiego — pouczył mnie sopran. — Na Sienkiewicza nie prowadzą. Na Świerczewskiego była trzy dni temu, ale nie starczyło nawet dla... e, co tam będę pani mówić — zniechęciła się i rzuciła słuchawkę.

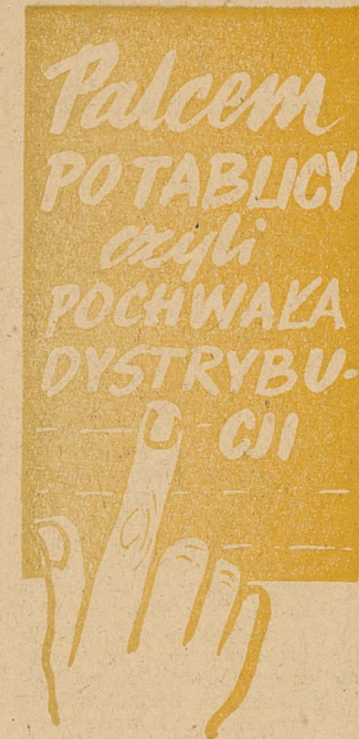
Do południa było jeszcze siedem telefonów w tej sprawie. Niektórzy rozmówcy ze szczegółami relacjonowali swoje kredowe perypetie.

— Nie możemy rozliczać się paragonami — mówili — a kiedy jeszcze była kreda, to tylko w sklepach, gdzie nie dawali rachunków. Więc chociaż mieliśmy paragraf i pieniądze na paragrafie, to trzeba było kupować z funduszów komitetu rodzicielskiego, krzywili się trochę, ale do kieszeni sięgali.

— Pożyczylimy od zaprzyjaźnionej szkoły — zwierzała się jedna kierowniczka — teraz wstyd im w oczy patrzeć. A intendentka sama już błada jak kreda, spać po nocach nie może tylko różne strategiczne kruczki obmyśla.

Niektórzy telefonujący bardzo się denerwowali, inni mówili już zrezygnowanym głosem.

Wracając do domu po drodze machinalnie wstąpiłam do „Cezasu” i kilku sklepów papierniczych. Proponowali mi kredę tylko czerwoną, zieloną albo mówili, że w



ogóle nie ma. I dawno już nie było.

— Nauczyciele bardzo się irytowali — rozgadała się sympatyczna ekspedientka — teraz to już nawet nie zaglądają, żeby zapytać — posmutniała.

Następnego dnia udałam się do pobliskiej szkoły. Kiedy zapytałam, jak tam u nich z kredą, natychmiast powiedzieli, że nikomu nie pożyczą, że sami już gonią resztkami i że gdyby pani intendentka w wakacje nie kupiła... Ale wyjaśniłam, że ja nie „na pożyczki” i że sytuacja dojrzała do przedyskutowania. Postanowiliśmy zwołać w trybie nagłym naradę nadzwyczajną.

Zagał kolega kierownik i na początku stwierdził, że kreda jest naszym białym, kruchym złotem. Dodał, że stolica przeżywa chwilowe trudności kredowe, a że chwila chwili nie równa i czasem trochę się przeciągnie, więc trzeba podjąć kroki. Po namyśle zaproponował zainicjowanie Wielkiej Akcji pod hasłem: „Każdy kawałek kredy na wagę złota” i otworzył dyskusję.

Koleżanka polonistka zgłosiła formalne zastrzeżenie, powiedziała mianowicie, że ponieważ kreda jest, jak wiadomo, rodzaju żeńskiego, proponuje, aby hasło brzmiało: „Każda pałeczka kredy na wagę złota” i wyraziła przekonanie, że koledzy zgłoszą szereg cennych propozycji.

Pan Ambroży — woźny stwierdził, jak zwykle słusznie, że na pauzach to dzieciaki bawą się na tablicach bez opamiętania i z błędami ortograficznymi, a czasem jeszcze gorzej, więc trzeba im zabronić.

Koleżanka historyczka — opiekunka organizacji młodzieżowych, przypomniała, że zakazy nie są właściwymi formami wychowaw-

czymi i na poparcie wymieniła długi szereg znakomitych pedagogów, którzy już przed nią sformułowali to twierdzenie. W zamian zaproponowała, aby akcją zainteresować szkolne organizacje młodzieżowe, które czuwałyby nad jej umasowieniem i wezwałyby do współzawodnictwa inne szkoły. Rzuciła również myśl powołania Towarzystwa Przyjaciół Kredy i Towarzystwa Opieki na Kredą. Honorowymi członkami tych towarzystw — wyraziła przekonanie — byłiby wszyscy koledzy nauczyciele. Podkreśliła także, że będzie to bardzo istotny moment wychowawczy oraz narzędzie w uczeniu młodzieży oszczędności i gospodarności. Stanowisko jej poparła gorąco opiekunka SKO.

Kolega matematyk gorączkowo dokonywał skomplikowanych obliczeń na marginesach porannej prasy i właśnie poprosił o głos. Powiedział, że poważne oszczędności w zużyciu przyniosłoby porzucenie zwyczaju pisania dużych liter na początku zdań, stawiania przecinków gdzie popadnie, kropek, a zwłaszcza wykrzykników. Ponadto można by upowszechnić i rozszerzyć wachlarz skrótów (tu polonistka zjadliwie nieco zapytała, jak to sobie wyobraża?). Z obliczeń jego wyniknęło, że przy zastosowaniu wszystkich tych ulepszeń można by osiągnąć w szkole mającej 540 uczniów i znormalizowane tablice — oszczędności rzędu 7,0325 cm³ na jeden lekcjodzień. Co pomnożone przez 365 dni w roku, minus niedziele, dni świąteczne i okresy ferii przyniosłoby...

Myśl jego rozwinął kolega fizyk. Wyszedł mianowicie z założenia, że powierzchnia pałeczek kredowych jest zbyt duża i gdyby każdą z nich podzielić na czworo, uzyskano by znaczne oszczędności, tym bardziej że przy zmniejszonej powierzchni można stosować mniejszy nacisk, a więc tym samym zmaleje zużycie materiału. Ale przerwał mu kolega od zajęć praktyczno-technicznych pytaniem, czy próbował kiedyś podzielić kredę i czy zauważył, że jest to materiał kruchy. Ze swej strony poddał myśl, aby poszukać środków zastępczych. Wszyscy wyczekująco spojrzeli na chemiczkę...

A mnie olśniła nagle myśl! Wszak jeśli nie będzie kredy, zastąpią ją nowoczesne środki i pomoce naukowe. Dystrybucja w porę pospieszyła w sukurs nowoczesności. Nareszcie zatriumfuje i nawet najbardziej oporni nauczyciele zerwą z ponurą tradycją tablicy i kredy. Popatrzyłam radośnie na zebranych, dostrzegłam wśród nich Nowoczesność. Siedziała skromnie w kącie i bardzo smutno się uśmiechała.

ARA



MARZENIE DZIECKA

„Chcielibyśmy, aby uśmiech gościł na Wąskich twarzach, Drodzy Nauczyciele, nie tylko wtedy, kiedy stawiacie dwoje”

(wybrał z zeszytów szkolnych R. G.)

FRASZKI

NA ŚWIECZNIKU

Tym ze świecznikowej kategorii
Najbardziej szkodzi wiatr historii.
Wacław Klejmont

O MŁODYCH

Czy chociaż są pewni
Dlaczego są gniewni? *

To zależy wyłącznie od sfery
Czy dwa razy dwa to cztery.

Zbigniew J. Waydyk

SZTUKA

Rzecz to niełatwa
Wszystko pogmatwać.

Witold Kowalski

NA PRZYJĘCIE GOŚCI

Czym chata bogata?
Tym, co spłaca się w ratach.

POSZUKIWANIE

Krytyk szuka w całym dziurze
By wejść do literatury.

Jerzy Leszczyński

W SPRAWIE KONSUMPCJI

Czy dla nieroba i hippiesa
Też pełna misa?

SKŁONNOŚĆ

Obfitość u nas skoków
Na ziemię, z obłoków.

DOBRZE

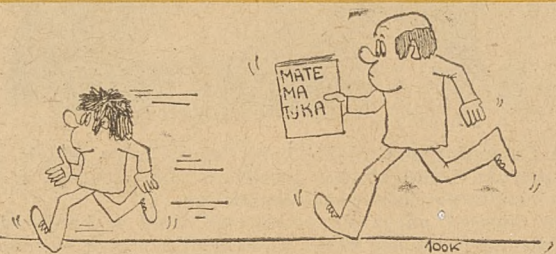
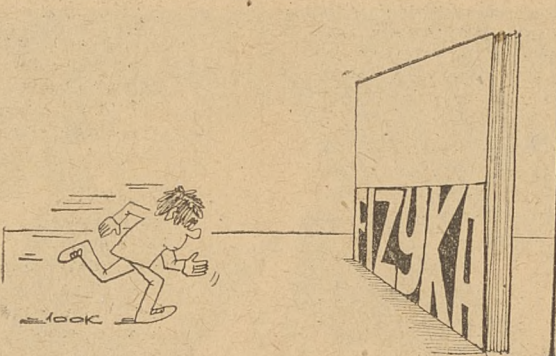
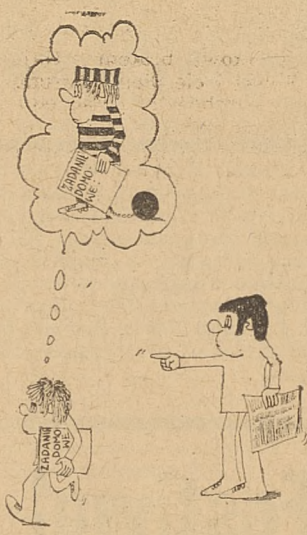
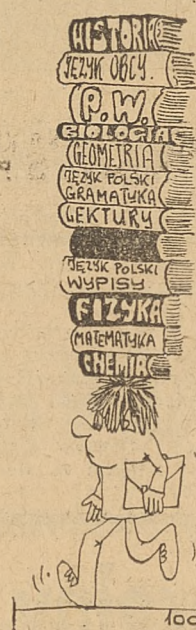
Dobrze, gdy niewieści urok
Bywa poparty maturą.

SYTUACJA

Pod naciskiem rzeczy
Człowiek ledwo skrzeczy.

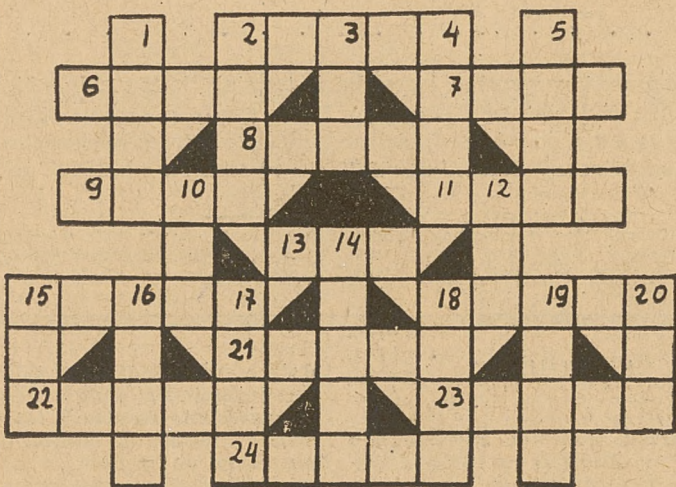
Robert Gutowski

SIŁA ZŁEGO NA JEDNEGO



Rys. A. Stok.

KRZYŻÓWKA NR 20



POZIOMO: 2) święta księga islamu; 6) starszy pasterz; 7) Polska rzeka graniczna; 8) ruch powietrza; 9) dopływ Wólgi; 11) koń czystej krwi;

13) remis w szachach; 15) prowizoryczny budynek; 18) jezioro w ZSRR; 21) nowela B. Prusa; 22) duży młot do wbijania pali; 23) scena inaczej; 24) przegląd, rewia.

PIONOWO: 1) ciężar opakowania 2) aromatyczny napój; 3) matka Zeusa; 4) jama; 5) pojazd używany przez koczownicze ludy Turcji; 10) wymarły duży ptak z Nowej Zelandii; 12) zwierzę żyjące na północy; 14) miasto pionierów w Związku Radzieckim; 15) element trójkąta; 16) wał lub grzebień podmorski, powstały z nagromadzenia wapiennych szkieletów koralowców; 17) ryba; 19) przedmiot lub osobnik o wybitnych cechach; 19) biblijne miejsce wiecznego szczęścia Adama i Ewy; 20) dynastia faraonów egipskich.

Rozwiązanie krzyżówki należy przysłać na kartach pocztowych z dopiskiem „Krzyżówka nr 20”, w terminie 7-dniowym. Wśród autorów prawidłowych rozwiązań rozlosowane zostaną nagrody książkowe.

ROZWIĄZANIE KRZYŻÓWKI NR 17

W wyniku losowania nagrody książkowe za rozwiązanie krzyżówki nr 17 otrzymują kol. kol. Eugeniusz Niebecki — Wysokie, pow. Krasnostaw; Marian Strzelecki — Rozgowity, pow. toruński; Danuta Goraczko — Nakło; Joanna Schroeder — Fiałki k. Brodnicy; Stefan Olszowy — Elbląg.