

„SPRAWA NAJWAŻNIEJSZA —
WYCHOWANIE IDEOWE”
Wywiad
z prof. dr Zofią Krzysztosek

BARIERA PŁCI
W DOSTĘPIE DO OŚWIATY
doc. dr Mikołaj Kozakiewicz

DWUGŁOS O STUDIACH

O BUDOWIE DOMU NA WSI
RAZ JESZCZE



CENTRALNY
ORGAN ZWIĄZKU
NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO

Głos Nauczycielski

Tygodnik społeczno - oświatowy

ROK LV NR 49

WARSZAWA, DNIA 3 GRUDNIA 1972 R.

CENA 80 GR

SPRAWY MŁODZIEŻY

W chwili oddawania tego numeru do druku trwają obrady VII Plenum KC PZPR, poświęcone sprawom młodzieży. Są to problemy „o najwyższej wadze społecznej” — powiedział w zagajeniu obrad I sekretarz KC PZPR, Edward Gierek.

Nic dziwnego, młode pokolenie stanowi integralną część naszego społeczeństwa. Ponad 16 milionów, tj. 50 proc. ludności kraju stanowią pokolenia urodzone w Polsce Ludowej. Udział tej części społeczeństwa w wielkiej pracy całego narodu w poważnym stopniu decyduje o teraźniejszości i w coraz większym stopniu decydować będzie o przyszłości naszego państwa.

Znane i powszechnie uznawane jest w naszym społeczeństwie wskazanie mądrego kancлера, Jana Zamojskiego i przypomniane rodakom przez Stanisława Staszica: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Z drugiej zaś strony wiemy, że o celach wychowania, jego treściach, systemie organizacyjnym decydują zawsze klasy panujące. W Polsce Ludowej — klasy pracujące. Można by więc sparafrazować słynne wskazanie, mówiąc: „Takie jest młodzieży chowanie — jakie są Rzeczypospolite”. Jest w tym zdaniu na pewno wiele słuszności. System wychowania młodzieży, ustrój szkolny jest zawsze w poważnym stopniu obrazem stosunków społecznych w danym państwie.

W Polsce Ludowej — partia reprezentująca interesy mas ludowych i najgłębsze interesy narodowe przywiązuje ogromną wagę do spraw rozwoju i upowszechniania oświaty i wychowania młodego pokolenia. W szczególności po zmianach grudniowych sprawy te znalazły się w centrum zainteresowań kierownictwa partii i rządu.

O wadze, jaką przypisuje kierownictwo partii temu problemowi, świadczy okres czasu i metoda przygotowania materiałów na VII Plenum. Brało w nich udział — jak stwierdził towarzysz Edward Gierek — blisko 20 tys. osób, wśród których byli działacze partyjni i młodzieżowi, pedagodzy, twórcy i działacze kultury, publicyści, prawnicy, działacze sportu i turystyki, oficerowie Wojska Polskiego.

Ze szczególną uwagą śledzić będziemy przebieg obrad plenum oraz treść podjętych na nim postanowień — my, nauczyciele. Sprawy wychowania dzieci i młodzieży to przecież zasadniczy przedmiot naszej pracy. Sprawom tym nasza organizacja zawodowa — ZNP poświęcała zawsze bardzo dużo uwagi. W trosce o skuteczność oddziaływań wychowawczych wysunęliśmy przed kilku laty hasło tworzenia jednolitego frontu wychowawczego. Przypominaliśmy stale, że odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia spada na całe społeczeństwo, że konieczne jest skoordynowane oddziaływanie — zgodne z celami socjalistycznego wychowania — wszystkich czynników od rodziny po środki masowego przekazu (publikatory) włącznie.

Podkreślaliśmy jednocześnie, że głównym ogniwem w tym wielkim froncie wychowawczym jest szkoła i że na szkołę spada główna odpowiedzialność nie tylko za przekazywanie wiedzy uczniom, rozwijanie ich umiejętności i przygotowanie do pracy zawodowej, lecz także za kształtowanie przekonań, postaw ideowo-moralnych, uczuć i zasad postępowania.

Problemy wychowania stanowiły zawsze zasadniczy przedmiot dyskusji na posiedzeniach rad pedagogicznych, w pracach konferencji rejonowych, na kursach, studiach wiedzy pedagogicznej. Stąd też nauczycielstwo przyjęło decyzję kierownictwa partii o zwołaniu specjalnego plenum poświęconego sprawom młodego pokolenia — z pełną aprobatą i zadowoleniem.

W chwili, gdy nakreśla się wizję przyszłej Polski, stawia się zadania, jakich nie stawiano dotychczas przed żadnym polskim pokoleniem — istnieje konieczność zastanowienia się, jakich ludzi potrzebować będzie Polska na dziś i na jutro, w jaki sposób wykształcić i wychować ich, by dobrze potrafili wykonać te zadania.

Istnieje więc konieczność postawienia przed młodzieżą wielkich, ale jednocześnie konkretnych i realnych perspektyw, konieczność sprecyzowania warunków materialnych i społeczno-politycznych niezbędnych dla ich urzeczywistnienia.

Historia naszego narodu uczy nas, że zawsze podstawową siłą napędową w życiu, działalności i walce młodych pokoleń był patriotyzm.

Co powinno składać się na patriotyzm dnia dzisiejszego, za pomocą jakich metod patriotyzm ten rozwijać i pogłębiać, w czym powinien się on wyrażać w szkole, w zakładach pracy, w działalności społecznej i zawodowej? Oto jedno z wielu pytań, na które odpowiedź znajdziemy niewątpliwie w materiałach VII Plenum.

Dokładna lektura tych materiałów przez wszystkich nauczycieli-wychowawców, członków ZNP, pomoże nam pełniej i głębiej zrozumieć zadania, istotę naszych oddziaływań wychowawczych.

Przetłumaczenie wskazań i kierunków dalszych prac na język codziennej naszej praktyki szkolnej, dostosowanie ich do konkretnych warunków, w jakich znajduje się każda szkoła i zakład oświatowo-wychowawczy będzie naszym najlepszym, nauczycielskim wkładem do realizacji polityki partii i rządu w zakresie wychowania dzieci i młodzieży.

Ze względu na wagę problemów — do spraw będących przedmiotem prac VII Plenum KC PZPR wrócimy w następnych numerach „Głosu”.



SZANSA DLA BIESZCZADÓW I OŚWIATY

KAZIMIERZ
WOJCIECHOWSKI

Wyjątkowo piękne są te tereny i wyjątkowo słabo zaludnione i zagospodarowane. Znamy przyczyny tej sytuacji demograficznej i gospodarczej Bieszczadów: ogrom zniszczeń wojennych i trwająca do 1947 roku dewastacyjna działalność band UPA oraz brak koncepcji — słabego i często bezplanowego tempa rozwoju i wykorzystania wszystkich walorów tego — jak powiedzieliśmy — wyjątkowo pięknego obszaru.

Dopiero teraz koncepcję taką się tworzy. Na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dniem 1 listopada 1972 roku utworzony został nowy powiat — bieszczadzki, z siedzibą w Lesku. W jego skład wchodzi obszary dotychczasowych powiatów: ustrzyckiego, leskiego i częściowo sanockiego (miasto Sanok poszerzone o granicę kilku najbliższych wsi, tworzy powiat miejski Sanok).

W ten sposób całość Bieszczadów od granicy państwa po Komańczę tworzy jednostkę organizacyjną, posiada jednego gospodarza i jedną władzę.

Ułatwi to niewątpliwie opracowanie jednej całościowej koncepcji zagospodarowania terenów i właściwego wykorzystania pięk-

na i bogactwa tych ziem. Główne kierunki przyspieszenia aktywizacji społeczno-gospodarczej powiatu bieszczadzkiego mają zmierzać do rozwoju rolnictwa, a zwłaszcza hodowli zwierząt, gospodarki leśnej i przemysłu przetwórczego oraz turystyki.

Realizacja planu zagospodarowania Bieszczadów wymagać będzie poważnych środków finansowych. Wchodzą tu bowiem w grę takie prace, jak budowa dróg, stworzenie odpowiedniej bazy turystyczno-wypoczynkowej, rozbudowa miast i osiedli, odbudowa domów mieszkalnych, nie mówiąc już o środkach niezbędnych na budowę nowych zakładów pracy.

NAJPIERW SZKOŁY — POTEM ZAKŁADY PRACY

Jednakże pamiętać musimy, że obszary te wymagają nie tylko pieniędzy, materiałów budowlanych, ale przede wszystkim ludzi, którzy chcieliby się tu osiedlić na stałe i podjąć pracę w planowanych przedsięwzięciach, a więc w rolnictwie, hodowli, turystyce, zakładach przemysłowych.

Na obszarze powiatu bieszczadzkiego, obejmującego powierzchnię 2913 kilometrów kwadratowych, mieszkały w 1970 roku —

według spisu powszechnego — 70 042 osoby. Przeciętna gęstość zaludnienia wynosi zatem 37 osób na 1 kilometr kwadratowy (średnia wojewódzka — 94). Na terenie niektórych gromad wskaźnik ten jest szczególnie niski: Komańcza — 11, Czarna — 10, Wojtkowa — 9, Cisna — 6, Lutowisko — 4.

Rzecz zrozumiała, że nie miało by sensu dążenie do zaludnienia terenów bieszczadzkich w stopniu zbliżonym do przeciętnej krajowej czy wojewódzkiej. Nie mają też takich planów twórcy koncepcji zagospodarowania tych terenów, ale przewiduje się — i chyba słusznie — że w okresie do 1980 roku powinno tu się osiedlić dodatkowo około 5 tys. osób. Spowodowałoby to łącznie z przyrostem naturalnym wzrost przeciętnej zaludnienia do 47 osób na 1 kilometr kwadratowy.

Co zrobić, aby zachęcić do osiedlania się w Bieszczadach? Jednym z głównych czynników wpływających na decyzje w tej sprawie będzie na pewno szkoła. Jeśli przy tym będzie to szkoła dobra, wysoko zorganizowana, szkoła nowoczesna, posiadająca wysoko wykwalifikowanych nau-

(Dokończenie na str. 4)



Najpierw pytanie: jak powinien pracować dobry klub nauczyciela? Nie wiem, czy inicjatorzy powołania takiego klubu przy Oddziale Powiatowym Związku Nauczycielstwa Polskiego w Brzesku, mieli jasno sprezywany pogląd na ten temat, w każdym razie w stosunkowo krótkim czasie udało im się znaleźć odpowiedź na to pytanie.

Klub jest placówką kulturalno-rozrywkową, powinien więc proponować swoim bywalcom takie imprezy, które ucą i bawią jednocześnie; ma też klub stwarzać tę jedyną, niepowtarzalną atmosferę, w której wszyscy będą się czuć dobrze, słowem — ma to być placówka lubiana. To właśnie udało się osiągnąć organizatorom i gospodarzom brzeskiego klubu nauczyciela.

Klub powstał przed pięciu laty, w maju 1967 roku. Trudno dziś ocenić, ile w tym zasługi kierowniczki klubu, kol. Marii Motylewskiej lub członków Zarządu Oddziału Powiatowego ZNP w Brzesku, a ile zaangażowania samych nauczycieli, dość że zanim klub został otwarty, już działały dwa zespoły: chór i taneczny.

Z początku rozpoczęliśmy pracę własnymi siłami — mówi kierowniczka klubu, M. Motylewska. — Chcieliśmy się przekonać, czy zapał nauczycieli jest autentyczny, czy wszyscy wytrzymamy próbę czasu. I udało się. Od początku na próby przyjeżdżało kilkudziesięciu nauczycieli z całego powiatu. Ponieważ ZNP w Brzesku posiada własny Dom Nauczyciela, warunki do pracy były względnie dobre. W styczniu 1968 roku Związek zaangażował dwie wybitne specjalistki z Krakowa: mgr Halinę Król, wykładowcę Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Krakowie, która prowadziła chór, oraz mgr Janinę Kalicińską, choreografa Wojewódz-



ROZŚPIEWANY POWIAT

kiego Oddziału Metodycznego, która kieruje zespołem pieśni i tańca.

Zespół Pieśni i Tańca Ziemi Brzeskiej postawił na czysty autentyzm. Mgr Kalicińska jest wybitnym znawcą folkloru tego mikroregionu, obejmującego północno-wschodnią część powiatu — okolice Szczurowej, Zaborowa, Borzęcina. Organizuje w klubie prelekcje na temat starodawnych obrzędów, strojów, przysówek i muzyki regionu brzeskiego. Opierając się na dziełach Kolberga, na materiałach Cierniaka i Bojki, opracowuje scenariusze, według których zespół przygotował dwa widowiska: „Zalecanki-przechwałanki” i „W karczmie”.

Zespół, któremu przygrywa kapela złożona niemal wyłącznie z autentycznych wiejskich grajków, zdobył już wiele cennych nagród i wyróżnień wojewódzkich właśnie za ten autentyzm.

Należy już do tradycji, że do nauczycielskiego klubu w Brzesku przychodzą młodzi chłopcy z

okolicznych wsi. Po prostu chcą sobie potańczyć i pośpiewać. Zespół zawdzięcza im kilka autentycznych tekstów, wiele naturalnej swobody, którą trudno wyreżyserować i oryginalny, pełen temperamentu taniec — „wściekłą polkę”.

Sukcesy przysłyły bardzo szybko. Zespół chór i tańca Ziemi Brzeskiej, w sali kina „Bałtyk” odbywał się właśnie powiatowy przegląd szkolnych zespołów artystycznych. Wzięło w nich udział ponad 840 uczniów z 28 szkół. Zdaniem licznie przybyłych na pokazy gości i rodziców, jak też członków jury — pieśni i tańce ludowe wykonywane przez młodzież były na bardzo wysokim poziomie. Za najlepsze uznano programy przygotowane przez młodzież z Łysej Góry, Zakliczyna, Jasienia, Szczurowej, Rudy, Rysia i Zdrochca. Niemala w tym zasługa brzeskich nauczycieli i ich pracowitego chóru.

HERBERT WIDERA
Tychy

ski prezentuje się bardzo okazale w brązowo-czerwonych sukmanach „krakowiaków wschodnich”. Szczególnie dumni są z „opierzanki”, którą skopiowali wiernie ze strojów w Muzeum Etnograficznym.

Jak wszędzie, tak i tutaj są trudności. Rozmawiamy o nich z kierowniczką klubu, która czyni cuda, aby wszystko na czas zorganizować. Bo gdy jest autokar, to stroje nie zdążą wrócić z pralni, jeśli stroje w komplecie, to znów kilku członkom zespołu „coś wypadło”.

Do zespołu należą nauczyciele z całego powiatu. Niektórzy przyjeżdżają z miejscowości odległych o 20—30 kilometrów od Brzeska. Wyjeżdżają zaraz po lekcjach, o godzinie 13—14, a ostatni autobus z powrotem mają o godzinie 18.00. Próby i ćwiczenia, szczególnie przed występami, trwają do późnego wieczora. Pozostaje im więc tylko albo iść pieszo, co niestety, czasem się zdarza, albo nocować w Brzesku i o świcie wracać do szkoły.

Kiedy wiosną tego roku odwiedziłem Zespół Pieśni i Tańca Ziemi Brzeskiej, w sali kina „Bałtyk” odbywał się właśnie powiatowy przegląd szkolnych zespołów artystycznych. Wzięło w nich udział ponad 840 uczniów z 28 szkół. Zdaniem licznie przybyłych na pokazy gości i rodziców, jak też członków jury — pieśni i tańce ludowe wykonywane przez młodzież były na bardzo wysokim poziomie. Za najlepsze uznano programy przygotowane przez młodzież z Łysej Góry, Zakliczyna, Jasienia, Szczurowej, Rudy, Rysia i Zdrochca. Niemala w tym zasługa brzeskich nauczycieli i ich pracowitego chóru.

W SZCZECIŃSKIM KLUBIE LITERACKIM

ostatnio Nauczycielski Klub Literacki przy Zarządzie Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Szczecinie dokonał podsumowania i oceny swej dotychczasowej działalności oraz wybrał nowy zarząd.

W latach 1968—1972 odbyło się 20 zebrań Klubu Literackiego poświęconych głównie dyskusji nad pracami członków i wymianie doświadczeń oraz spotkaniom z przedstawicielami Oddziału Związku Literatów Polskich i Korespondencyjnego Klubu Młodych Pisarzy przy ZW ZMW. Członkowie klubu brali udział w kursach i seminariach literackich, organizowanych przez Zarząd Główny ZNP.

Ogłoszony przez klub konkurs literacki o tematyce oświatowo-

-wychowawczej przyniósł szereg ciekawych opowiadań. Wiele prac literackich członków klubu, między innymi Bolesława Hadaćka, Mariana Kowalskiego, Zdzisława Krupy, Włodzimierza Martyniuka, Adolfa Momota i Ireneusza Krzysztofa Szmidta ogłoszono w publikacjach „Spojrzenia i refleksje” („Nasza Księgarnia”, 1970), „Nazywanie ziemi” (Wydawnictwo Poznańskie, 1970) i „Witraże niepokoju” (Wydawnictwo Poznańskie, 1971) oraz we wkładkach literackich „Głosu Nauczycielskiego” i w prasie szczecińskiej.

Klub Literacki uczestniczył również w redagowaniu „Roczników Nauczycielskich” (1968, 1969—1970 i 1971—1972) wydawanych przez Komisję Twórczości przy Zarządzie Okręgu ZNP. W

rocznikach opublikowano wiele opowiadań i wierszy członków klubu.

W tym okresie ukazały się książki: Adolfa Momota („Miodowy miesiąc”, 1968) i „Mrowisko”, LSW, 1971; Józefa Bohatkiewicza („Ofiarę IIC Woldenberg”, KiW, 1971); Grzegorza Dowłaza („Załatwienie po męsku”, LSW, 1971); Józefa Ciepeli („Na polach Francji”, MON, 1972) i Zdzisława Krupy („Pieści w oczach”, „Iskry”, 1972). Erazm Kuźma opracował antologię poezji i grafik o ziemi szczecińskiej pt. „Nazywanie ziemi” (Wydawnictwo Poznańskie, 1970).

Kontynuując dotychczasowe kierunki swej pracy, Nauczycielski Klub Literacki pragnie utrzymywać ściślejszą więź z nauczy-

cielami uprawiającymi twórczość literacką, nadeć organizowanym spotkaniom bardziej roboczo-szkoleniowy charakter, zwiększyć opiekę nad swymi członkami. Zamierza także umocnić współpracę z Oddziałem Związku Literatów Polskich, prasą szczecińską, Centralnym i Okręgowym Klubami Literackimi ZNP, a także z wydawnictwami i czasopiśmami.

Inicjatorem i organizatorem działalności Nauczycielskiego Klubu Literackiego w nowej, czteroletniej kadencji będzie wybrany zarząd klubu w składzie: Marian Kowalski — przewodniczący, Józef Bohatkiewicz — wiceprzewodniczący, Zdzisław Krupa — sekretarz oraz członkowie — Adolf Momot, Kazimierz Nowicki i Irena Kozłowska.

CZESŁAW JANUS
Szczecin



Sprawa kosztów przejazdu nauczycieli-opiekunów wycieczek szkolnych.

Powyższy problem jest uregulowany okólnikiem nr 6 byłego Ministerstwa Oświaty z dnia 25 lutego 1958 roku (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 4, poz. 38 z 1958 roku).

Udział nauczyciela w wycieczce szkolnej w charakterze opiekuna dzieci i młodzieży należy traktować jako podróż służbową, bez względu na to, z jakich źródeł finansowana jest wycieczka szkolna.

Delegacje służbowe nauczycielom — opiekunom wycieczek wystawiają powołane do tego władze: wydział oświaty lub dyrekcja usamodzielnionej budżetowo jednostki organizacyjnej.

Nauczycielom biorącym udział w wyciecz-

kach szkolnych w charakterze opiekunów przysługuje zwrot kosztów przejazdu, zakwaterowania i diety zgodnie z rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 24 lipca 1948 roku o należnościach w razie pełnienia czynności służbowych poza zwykłym miejscem służbowym oraz w razie przeniesienia na inne miejsce służbowe (Dziennik Ustaw nr 38, poz. 279 z późniejszymi zmianami).

Pracownikowi w razie podróży służbowej lub delegacji (odkomenderowania) do miejscowości położonej poza ich zwykłym miejscem służbowym należą się: a) diety; b) zwrot kosztów przejazdu; c) zwrot kosztów noclegu.

W razie podróży służbowych do miast stanowiących siedzibę Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej pracownik otrzymuje diety w wysokości 21 złotych, przy wyjeździe zaś służbowym do innych miejscowości — diety w wysokości 18 złotych.

Jednostką obliczenia diet jest 24-godzinny okres czasu, liczony od chwili wyjazdu ze zwykłego miejsca służbowego do chwili powrotu do tego miejsca. Jeżeli czas

trwania podróży służbowej wynosił na dobę:

- a) mniej niż 8 godzin — pracownikowi nie przysługują diety;
- b) od 8 do 18 godzin — pracownik otrzymuje połowę diety;
- c) ponad 18 godzin — pracownik otrzymuje całą dietę.

Przy podróżach służbowych trwających dłużej niż jedną dobę pracownik otrzymuje za każdą rozpoczętą dobę:

- a) do 8 godzin trwania podróży — połowę diety;
- b) ponad 8 godzin trwania podróży — całą dietę.

Zwrot kosztów przejazdu obejmuje ceny biletów jazdy koleją, samolotem, samochodem, statkiem oraz koszty przejazdu innymi środkami lokomocji, koszty przewozu bagażu podróznego oraz ryczałt na pokrycie kosztów dojazdu do dworca (stacji, przystani) i z dworca (stacji, przystani).

Przy przejazdach należy posługiwać się najtańszymi środkami lokomocji. Użycie droższego środka lokomocji dozwolone jest w przypadkach nagłych, gdy wskutek spóźnienia przyjazdu interes publiczny byłby narażony na szkodę lub jeżeli spowoduje to

oszczędność na dietach w rozmiarach przewyższających koszt użycia droższego środka lokomocji.

Ministerstwo Finansów pismem z dnia 31 sierpnia 1954 roku, nr BA-12160/1/54 wyraziło zgodę na korzystanie przez wszystkich bez wyjątku nauczycieli z prawa przejazdu II klasą (obecnie I klasą) po-

Sprawa załadowywania, nakładania, przewożenia oraz wyładowywania koksu i węgla.

Problem ten reguluje uchwała nr 70/60 Komitetu Ekonomicznego Rady Ministrów z dnia 25 marca 1966 roku. W myśl powyższej uchwały odpłatność za wymienione roboty, jeżeli nie wchodzi w skład umowy o pracę, oblicza się według następujących wskaźników:

1) Załadowywanie przez nakładanie, przewieźienie, wyładowywanie ładunku oraz przebiecie drogi powrotnej.

ciągu w czasie podróży służbowej (nr AF2-694/54 z dnia 11 września 1954 roku — Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 13, poz. 110).

Ryczałt za dojazd do dworca (stacji, przystani) w obydwie strony wynosi 5,60 zł.

Zwrot kosztów noclegu jest dokonywany na podstawie kwitu hotelowego.

2) Przerzucanie lub przeładowanie ładunku w pionie i w poziomie na 1,5 m wysokości lub 3,0 m w poziomie materiałów sypkich, ciekłych oraz przekładanie materiałów na 1,5 m w wysokości z ułożeniem w stos wynagradza się według następujących zasad: koks za 1 tonę — 7,40 zł; węgiel za 1 tonę — 4,30 zł; żużel na 1 m³ — 2,95 zł.

Rodzaj przewożonego paliwa taczami w tonach lub metrach	Za odległość do 30 m	D o d a t e k	
		Za każde 10 metrów	za każde 10 m w warunkach utrudnionych
1	2	3	4
Koks 1 tona	11,60 zł	1,05 zł	1,15 zł
Węgiel 1 tona	7,50 zł	0,79 zł	0,79 zł
Żużel 1 m ³	5,30 zł	0,70 zł	0,77 zł

TAJNEJ OŚWIACIE W ŁOWICKIM POŚWIĘCONE

W październiku bieżącego roku z inicjatywy Oddziału Związku Bojowników o Wolność i Demokrację odbyło się w Łowiczu spotkanie członków Zarządu Oddziału ZBoWiD z przedstawicielami miejscowego społeczeństwa, poświęcone pamięci nauczycieli-uczestników ruchu oporu, którzy w latach okupacji hitlerowskiej prowadzili tajne nauczanie na terenie powiatu łowickiego.

W spotkaniu wzięli również udział: przedstawiciel KP PZPR, tow. Jerzy Łukowski; prezes Zarządu Oddziału Powiatowego ZNP, Józef Krupiński; prezes Oddziału Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Janusz Zakrzewski; doc. dr Jan Wegner oraz przedstawiciele miejscowych zakładów pracy. ZBoWiD reprezentowali: prezes Zarządu Oddziału, ppłk Mieczysław Trawiński; kierownik tajnego nauczania z zakresu szkoły średniej, Jan Zbudniewek; członkowie GL: Franciszek Zawadzki i Hieronim Kowalczyk, członkowie Zarządu: Genowefa Mastalska, Zofia Golińska, Andrzej Buczyński i Tadeusz Pilsarski.

Ruch oporu na ziemi łowickiej ma bogatą tradycję. Działania bojowe oddziałów AK, AL, GL i BCh na terenie powiatu łowickiego w latach 1939—1945 znalazły poczesne miejsce w historii walk narodu polskiego o wolność i demokrację.

W sierpniu 1971 roku Komisja Historyczna Zarządu Okręgu ZBoWiD w Łodzi zorganizowała w Łowiczu pod patronatem Komitetu Powiatowego PZPR i przy pomocy finansowej Prezydium Powiatowej Rady Narodowej obóz naukowy studentów-historyków Uniwersytetu Łódzkiego. Zebrano i wstępnie opracowano wiele cennych materiałów historycznych dotyczących działalności organizacji konspiracyjnych w latach okupacji hitlerowskiej. Szczególnie miejsce w ruchu oporu na terenie powiatu łowickiego zajmuje tajne nauczanie. Odbywało się ono w 47 miejscowościach, w 4—6 osobowych kompletach z programem nauczania w zakresie szkoły średniej oraz w większych zespołach, z programem nauczania dla szkół podstawowych.

Na tajnych kompletach gimnazjalnych i licealnych pracowało 126 nauczycieli, a w szkołach podstawowych — 127 nauczycieli. Nauczanie odbywało się w ściśle konspiracyjny, w mieszkaniach prywatnych oraz w niektórych szkołach podstawowych. Z braku podręczników, podstawowym źródłem wiedzy był wykład nauczyciela.

W latach 1939—1945 z tajnych kompletów w zakresie szkoły średniej skorzystało ogółem 1682 uczniów (w tym 42 maturzystów). Liczby uczniów objętych rozszerzonym, konspiracyjnym programem nauczania w szkołach podstawowych i uczących się zespołach nie dało się ustalić. Było ich, oczywiście, kilkakrotnie więcej.

Obecni na spotkaniu przedstawiciele łowickich zakładów przemysłowych, obywateli Stanisław Jabłoński i Bogdan Matuszczyk wystąpili w imieniu dyrekcji oraz założyli obydwa przedsiębiorstwa z propozycją ustanowienia patronatu nad uczestnikami ruchu oporu, zrzeszonymi w Oddziale ZBoWiD. Zakłady Przemysłu Owocowo-Warzywnego zamierzają objąć patronatem członków organizacji konspiracyjnych z lat okupacji, a Zakłady Przemysłu Pończosznego „Syntex” — nauczycieli prowadzących tajne nauczanie.

W imieniu członków Oddziału ZBoWiD, ppłk Mieczysław Trawiński serdecznie podziękował dyrekcjom oraz załogom obydwa zakładów za propozycję ustanowienia patronatów i wyraził gotowość omówienia w najbliższym terminie sposobu praktycznego zrealizowania tego zamierzenia. Następnie w dniu 11 listopada bieżącego roku zorganizowano sympozjum poświęcone tajnemu nauczaniu w latach 1939—1945 na terenie powiatu łowickiego. Sympozjum objęło referat wprowadzający doc. dra Jana Wegnera oraz referaty organizatorów tajnego nauczania — byłego dyrektora Liceum Medycznego w Łowiczu, Jana Zbudniewka i byłego dyrektora Liceum Ogólnokształcącego w Zdunkach, Kazimierza Jędrzejczaka.

Po bogatej dyskusji odbyła się część artystyczna z udziałem aktorów.

CZESŁAW SZUTOWICZ
Łowicz

REDAKTOR: W dyskusjach na temat młodzieży pada wiele skrajnych opinii, ocen, sądów — od gloryfikujących młodzież współczesną, jej postawy i poglądy po opinie oskarżające o bezideowość, konsumpcyjny stosunek do życia itp. Chcielibyśmy usłyszeć opinie fachowca na ten temat.

Prof. dr Z. KRZYSZTOSZEK: Wszelkie oceny, wypowiadane w sposób kategoriyczny, są dalekie od prawdy, są bowiem schematyczne i uproszczone. Zwłaszcza że wydajemy te sądy o tak skomplikowanej społeczności, jaką jest młodzież współczesna. Trudno w ogóle mówić, że młodzież ta jest dobra lub zła, wiadomo natomiast na pewno, że żyje ona w świecie ogromnych sprzeczności, walki ideologicznej i te określone warunki sprawiają, że młode pokolenie różni się dziś zasadniczo od pokoleń dawnych.

Wydawanie ocen jest trudne również dlatego, że w zasadzie mało o młodzieży wiemy; badania prowadzone na ten temat są jak dotychczas wąsko zakrojone i w efekcie trudno o trafną diagnozę.

Młodzież nasza dziś bardziej niż kiedykolwiek intensywnie i nerwowo dąży do znalezienia własnego miejsca w życiu. Ale dążenie jest zawsze to samo. Tyle, że pewne uznawane wartości, które nadają sens życiu, są dziś jakościowo inne. I z tą „innością” trzeba do młodych dotrzeć. Problem jednak w tym, że my, dorośli — rodzice i wychowawcy — nie zawsze umiemy przybliżyć młodzieży w sposób dostatecznie konkretny wartości socjalizmu, ukazać młodym perspektywiczne cele, ku którym mogą i powinni zmierzać. A tymczasem świat współczesny oferuje różnorakie wartości. Młodzież zaś ma kłopoty z ich wyborem.

REDAKTOR: Czy u podstaw tego, że właśnie nie potrafimy oddziaływać w sposób sugestywny i pełny, nie leży przede wszystkim nieznanie potrzeb, pragnień i dążeń samej młodzieży?

Prof. dr Z. KRZYSZTOSZEK: Wszystko zależy od tego, co będziemy rozumieć pod pojęciem potrzeb. Jeśli pragnienia wyłącznie subiektywne i spontaniczne — a z takim mniemaniem często się spotykamy — to wkraczamy tutaj w ślepa uliczkę. Myślę, że zanim postawimy przed młodzieżą pytanie o jej własne życie i zanim podejmiemy wysiłki zmierzające do zaspokojenia tych życzeń, musimy wcześniej przybliżyć do niej określone wartości i sprawić, aby te wartości akceptowała. Nie boję się tutaj o przegraną. Wartości, które my przyjmujemy w socjalizmie, są bowiem nie do zakwestionowania, one naprawdę mogą porwać młodzież, jeśli zostaną jej należycie zaprezentowane.

REDAKTOR: Czyli, rzecz w odpowiedniej formie?

Prof. dr Z. KRZYSZTOSZEK: Nie tylko, ważna jest także treść. Trzeba bowiem młodzieży pokazać, że istotnie socjalizm jest młodością świata, że realizuje w autentyczny sposób te wszystkie ogólnoludzkie ideały, które w ciągu wieków zawsze ludzi porywały, zawsze włączały do szeregów walczących o postęp, sprawiedliwość, o dobro człowieka. Tych wartości młodzi na pewno nie odrzuca.

REDAKTOR: To bardzo piękne, ale to na razie tylko postulaty. A jaka jest rzeczywistość? Zajmuje się Pani Profesor wraz z kierowanym przez siebie zespołem badaniami postaw młodzieży. Co z badań tych wynikać będzie dla praktyki?

Prof. dr Z. KRZYSZTOSZEK: Prowadzimy takie badania od kilku lat wśród młodzieży szkół średnich. Tutaj bowiem możemy uchwycić, z jakimi postawami uczniowie wystartowali ze szkoły podstawowej. Nie są to badania sprawą prostą, przygotowaliśmy się do nich dość długo.

W naszych badaniach chcemy po pierwsze — uzyskać odpowiedź na pytanie, co młodzież wie o życiu społecznym i co o nim myśli. Po drugie — chcemy wiedzieć, czy na podstawie tego, co młodzież o tym życiu wie, potrafi

W wielu szkołach średnich siedmiu województw — Białystok, Kielce, Lublin, Łódź, Olsztyn, Rzeszów, Warszawa — prowadzone są od kilku lat badania nad postawami młodzieży. Wraz z badaniami podjęto równocześnie próby sprawdzenia w praktyce opracowanej pod kierunkiem prof. dr ZOFII KRZYSZTOSZEK koncepcji programu pracy wychowawczej. Na temat prowadzonych badań oraz podejmowanych prób rozmawiamy z ich Autorką.

TEORIA PEDAGOGICZNA — PRAKTYCE

„SPRAWA NAJWAŻNIEJSZA — W Y C H O W A N I E I D E O W E”

dokonywać właściwego wyboru, ocenia trafnie otaczające ją zjawiska, czy potrafi wartościować to wszystko, z czym styka się na co dzień. Słowem — chodzi nam o stosunek młodzieży do różnorodnych spraw społecznych.

Wreszcie — po trzecie — interesują nas motywy ukierunkowujące działanie młodzieży oraz sam przebieg działania. Ta część badań jest szczególnie trudna, ponieważ rejestrujemy raczej reakcje werbalne, które nie zawsze pokrywają się z rzeczywistymi. Trzeba więc konfrontować zebrane materiały z rzeczywistym postępowaniem młodych w autentycznych sytuacjach.

Trudności badawcze są związane również z wielością czynników, które mają wpływ na kształtowanie postaw. Mimo tych trudności, prace nasze są poważnie zaawansowane. Na wyniki trzeba jednak jeszcze poczekać. Posługujemy się bowiem techniką panelową, która pozwala uchwycić pewne zjawiska w rozwoju, ale też opóźnia uzyskanie rezultatów. W międzyczasie będziemy dokonywać oceny cząstkowej. Już wkrótce postaramy się odpowiedzieć na pytanie, z jakimi postawami przychodzi młodzież ze szkoły podstawowej do średniej.

Do badań włączony jest liczny zespół, przy czym zdecydowanie przodującą rolę odgrywa środowisko lubelskie. Sądę, że nie bez wpływu na tę aktywność pozostał eksperyment lubelski. Jego efektem jest — poza innymi — duże ożywienie intelektualne nauczycieli, wyrobienie u nich postawy poszukiwawczej. Dotyczy to zresztą również władz oświatowych Lubelszczyzny.

REDAKTOR: Zakrojone na tak szeroką skalę badania i próby wdrożeniowe są zapewne ogromnie absorbujące, pracochłonne dla całego zespołu. Na czyją pomoc mogą badający w takich przypadkach liczyć?

Prof. dr Z. KRZYSZTOSZEK: Jak dotychczas, pomagał nam przede wszystkim Zarząd Główny ZNP oraz resortowy Instytut Pedagogiki. Chciałabym w tym miejscu podkreślić, że gdyby nie pomoc Związku, nie moglibyśmy w ogóle ruszyć z miejsca. Na forum Komisji Pedagogicznej ZG ZNP mieliśmy jedyną bodajże możliwość zapewnienia tego wszystkiego, co w naszej pracy niezbędne: seminariów, spotkań konferencji, które pozwalały nam wymieniać poglądy, doświadczenia, ustalać kierunki dalszego postępowania. Poważnym problemem była też pomoc finansowa — nie mieliśmy żadnego zaplecza badawczego. W tej chwili bardzo liczymy na pomoc

nowo powstałego Instytutu Badań nad Młodzieżą.

REDAKTOR: Wspomniała Pani Profesor o trudnościach, jakie wiąże się z badaniami postaw, poglądów, motywów działania młodzieży. Co wobec tego ma w tej sytuacji powiedzieć nauczyciel, który na co dzień spotyka się z konkretnymi zachowaniami młodzieży i musi na nie natychmiast reagować. Czy staraliście się odpowiedzieć na to zapotrzebowanie praktyków?

Prof. dr Z. KRZYSZTOSZEK: Jak najbardziej. Nasze prace badawcze wiążemy z prowadzonymi w szkole próbami sprawdzania programu pracy wychowawczej. Propozycje nasze nie wykraczają na ogół poza sprawy ogólnie znane. Novum dotyczy jedynie specyficznych powiązań między różnymi elementami składającymi się na działalność wychowawczą szkoły oraz pełniejszego wykorzystania tych możliwości.

Co leży u podstaw naszej koncepcji? Zakładamy w niej, iż w procesie oddziaływania wychowawczych spraw najważniejsza jest wychowanie ideowe. Oznacza to, że w pracy z młodzieżą musimy widzieć przede wszystkim konieczność kształtowania jej społecznej, socjalistycznej świadomości. Człowiek, który nie rozumie tego, co dzieje się w życiu, nie ma wiedzy o najważniejszych procesach w nim zachodzących, który nie przyswoił sobie i nie zrozumiał pewnych ważnych treści i pojęć społecznych, nie będzie mógł dokonywać prawidłowego wyboru drogi postępowania, nie będzie w stanie formułować ocen, wartościować.

REDAKTOR: To zrozumiałe, tylko — jak sobie z tym poradzić w praktyce?

Prof. dr Z. KRZYSZTOSZEK: Chcemy odpowiedzieć i na to pytanie. W naszym przekonaniu istotną rolę w integrowaniu treści społecznych na poziomie każdej klasy powinny odegrać te przedmioty i zajęcia, które z natury rzeczy są „nośnikami” treści społeczno-ideowych, czerpanych z otaczającego życia. Taką rolę przypisać trzeba godzinom do dyspozycji wychowawcy klasy w szkole podstawowej, zajęciom wychowania obywatelskiego w szkole średniej, przedmiotom — wychowanie obywatelskie i propedeutika nauki o społeczeństwie — na szczeblu podstawowym i średnim. Zajęcia te muszą być jednak ściśle powiązane z



Prof. dr Zofia Krzysztozek — znany pedagog, teoretyk w zakresie wychowania ideowego, od dwudziestu sześciu lat związana z zawodem nauczycielskim. Do pracy naukowej przechodzi po wielu latach działalności w szkole i w oświacie. Absolwentka WSP w Łodzi i tamtejszego uniwersytetu, doktoryzowała się na Uniwersytecie Warszawskim. W 1965 roku uzyskała tytuł doktora habilitowanego i stanowisko docenta, a sześć lat później — tytuł profesora nadzwyczajnego.

Działalność naukowa prof. dr Zofii Krzysztozek pozostaje w ścisłym związku z praktyką wychowawczą szkoły. W latach pięćdziesiątych współpracuje z przedszkółem eksperymentalnym w Warszawie, po roku 1960 opiekuje się szkołami eksperymentalnymi w Warszawie, Lublinie, Jazgarzewie, Wrocławiu i Szczecinie. Na przełomie lat 1969—1970 rozwija prace eksperymentalne nad koncepcją działalności ideowo-wychowawczej szkoły w województwach; prace te są aktualnie kontynuowane.

Od 1961 roku prof. dr Zofia Krzysztozek jest adiunktem na Uniwersytecie Warszawskim, w latach 1965—1972 związana ze środowiskiem lubelskim. W Wyższej Szkole Rolniczej w Lublinie pełni funkcję kierownika katedry pedagogiki, a następnie dyrektora Instytutu Nauk Społeczno-Politycznych. Obecnie, od października bieżącego roku jest dyrektorem Instytutu Nauk Społeczno-Politycznych Akademii Spraw Wewnętrznych w Warszawie.

Ważniejsze publikacje: „Przedszkole przygotowuje do szkoły”; „Zabawa, praca i nauka w przedszkolu”; „Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej”; „Zadania wychowawcze szkoły” (współautorstwo: S. Krzysztozek); „Pedagogika — zarys podręcznikowy dla studentów SN”; „Uczeń i szkoła wobec moralnych problemów współczesności”; „Praca wychowawcza w klasach I—IV” (współautorstwo: A. Rosnowska); „Praca wychowawcza w klasach V—VIII”; „Zajęcia z wychowania obywatelskiego w szkole średniej” (praca zbiorowa).

wszystkimi przedmiotami nauczania, czerpać z nich merytoryczne uzasadnienia, materiał egzemplaryczny, dane porównawcze.

Chodzi nam więc o prawidłową, uzasadnioną politycznie, społecznie i psychologicznie strukturę realizacji treści, w oparciu o które kształtujemy socjalistyczną świadomość młodego pokolenia.

To jedna wielka i ważna sprawa. Jest i druga. **Młodzież ma mieć nie tylko ukształtowaną świadomość, ma nie tylko znać i wiedzieć, co dobre, a co złe, ale też w efekcie tego w określony sposób postępować.** Tutaj trzeba uruchomić najważniejszą metodę pracy — metodę samorządowego działania młodzieży. Stawiać musimy na inicjatywę uczniów, na zaangażowanie w określonej działalności na rzecz klasy, szkoły, a także środowiska, regionu czy kraju.

REDAKTOR: Skoro zajęcia, o których mówiła Pani Profesor, odgrywają tak poważną rolę, powinny być odpowiednio zaprogramowane. Jak dotychczas, nauczyciele zdani są na własne pomysły...

Prof. dr Z. KRZYSZTOSZEK: Przygotowaliśmy taki program, choć zastrzegam, nie może być on traktowany jako doskonały przepis na wszystko. Hasła, które w nim uwzględniono, nie mogą obowiązywać nauczycieli w sposób zbyt sztywny. Wiele spraw trzeba traktować dość elastycznie, by pozostał margines na własną inicjatywę nauczyciela i uczniów, na specyfikę środowiskową, na własne potrzeby szkoły. Natomiast pewne ramowe określenie tematyki jest niezbędne. Nasz zespół próbował zaproponować taką tematykę, zainteresowanych odsyłam do moich publikacji: „Zajęcia z wychowania obywatelskiego w szkole średniej” oraz „Praca wychowawcza w klasach V—VIII”.

Próbujemy realizować pewne treści w sposób ciągły, powiązany ze sobą wzajemnie; w programie są więc raczej pewne ciągi tematyczne spójnie ze sobą związane, a nie tematy cząstkowe. Szczególna zaś rola przypada wychowawcy klasy, który kieruje systematycznym i konsekwentnym poznaniem przez młodzież otaczającego życia — inspirowanie jednocześnie jej działalność pozalekcyjną i pozaszkolną, działalność, która wyrasta z dostrzeganych potrzeb życia i temu życiu służy.

REDAKTOR: Korzystając z okazji, chciałabym zadać pytanie ściśle z naszym tematem rozmowy związane: czy zdaniem Pani Profesor — teoria pedagogiczna w dostatecznym stopniu wspiera praktykę? Słyszysz się często głosy, że nauki pedagogiczne przeżywają u nas kryzys, że teoria nie odpowiada na zapotrzebowanie szkoły i nauczyciela, że nie daje odpowiedzi na wiele pytań, które muszą być rozstrzygnięte w codziennej pracy z młodzieżą. Czy owe rozbieżności rzeczywiście istnieją i skąd się one biorą?

Prof. dr Z. KRZYSZTOSZEK: Wydaje mi się, że wszelkie opinie o kryzysie nauk pedagogicznych są nie tylko nieprawdziwe, ale wielce niebezpieczne. Sugerują bowiem, że w pedagogice nic nie zostało zrobione i że trzeba wszystko zaczynać od nowa. A tymczasem wcale tak nie jest. Dorobek pedagogiki, choćby w ostatnim ćwierćwieczu, jest wcale niemały. To prawda, że jest to wszystko zbyt rozproszone, może trochę nie uporządkowane, niemniej dorobek jest znaczny.

Nie chcę przez to powiedzieć, że nauki pedagogiczne nie cierpią na szereg dolegliwości, które utrudniają ich pełny i szybki rozwój, a co ważniejsze — utrudniają zacieśnianie więzi z praktyką. Jakiego rodzaju są te dolegliwości? Najważniejszą bolączką w pedagogice jest to, co nazwałabym indywidualizmem i izolacjonizmem. Przy lekturze kolejnych prac odnosi się wrażenie, że każdy z autorów pisze o czym innym, że każdemu o co innego chodzi. A jest tak dlatego, że każdy pracuje indywidualnie i w izolacji.

Ta podstawowa dolegliwość rodzi inne: **po pierwsze — za słabo rozwijają się badania zespołowe**, które w czasach nam współczesnych są niezbędne. **I po drugie — brak jest płaszczyzny dla wymiany myśli, poglądów, doświadczeń**, a w związku z tym nie ma sprzyjających warunków do prowadzenia pryncypialnej — docierającej do ideologicznych podstaw pedagogiki dyskusji.

Dalszy mankament, związany ściśle z izolacjonizmem i indywidualizmem — a odczuwany przez nauczycieli — to swoisty klimat, w którym następuje „licytacja” koncepcji. Każdy pedagog chce u nas mieć „licencję” na własny pomysł, choćby pomysł ten niczym lub prawie niczym nie różnił się od innych; swoją koncepcję uważa za najlepszą i jedyną. Zastanawiać musi i to, że mamy w kraju kilka systemów dydaktycznych i wychowawczych i każdy z nich funkcjonuje w izolacji od innych. **A przecież powinniśmy stworzyć jeden socjalistyczny system kształcenia i wychowania.**

W dalszym ciągu — i to jest także wynik izolacjonizmu i indywidualizmu w pedagogice — istnieją u nas tendencje, które nazwałabym mianem monopolistycznych. Często miesza się dwa pojęcia: pojęcie koncentracji z pojęciem monopolu. Mówi się o problemie i skupianiu wysiłków dla jego rozwiązania, a w gruncie rzeczy chodzi o nazwisko, jedną osobę, która ma monopol na określoną dziedzinę, tematykę. Współpracę zaś rozumie się, niestety, najczęściej jako stosunek nadrzeczności i podrzędności, a nie równowartościowe współpartnersstwo.

Gdybyśmy potrafili wyjść z tego impasu — a można to zrobić między innymi: na drodze określonych rozwiązań organizacyjnych — uczynilibyśmy krok naprzód w rozwoju nauk pedagogicznych. Wierzę, że uda się tego dokonać.

Rozmawiała:
MARIA RYBARCZYK

SZANSA DLA BIESZCZADÓW I OŚWIATY

(Dokończenie ze str. 1)

czyteli — tym czynnik ten będzie działał skutecznie.

Taki też wniosek wyciągnęło kierownictwo Ministerstwa Oświaty i Wychowania z decyzji Rady Ministrów o utworzeniu powiatu bieszczadzkiego i jego aktywizacji społeczno-ekonomicznej.

Pierwszym resortem, który wystąpił z planem włączenia się do tej wielkiej sprawy, był resort oświaty. Na wyjazdowym kolegium w dniu 10 listopada, odbytym na terenie powiatu bieszczadzkiego, omówiono i zatwierdzono plan rozwoju szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w tym powiecie na lata 1972—1980. W planie tym przewidyje się:

- stopniowe upowszechnienie wychowania przedszkolnego;
- reorganizację sieci szkół podstawowych;
- rozbudowę szkolnictwa specjalnego i placówek opieki nad dzieckiem;
- objęcie dalszym kształceniem w szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących w 1975 roku 95 proc., a w 1980 roku — 100 proc. absolwentów szkół podstawowych.

Zadania te nie są łatwe, jeśli zważy się, jak niski jest dotychczas stan zaludnienia tych terenów, jak słabo rozwinięta sieć drogową i kolejową.

Pewną ilustracją sytuacji może być fakt, że na terenie powiatu istnieje 13 szkół z liczbą uczniów poniżej 15. Podstawą sieci szkolnej w powiecie będą szkoły gminne. Projektuje się uruchomienie 14 takich szkół. Cała trudność polega na tym, że brak dla nich odpowiednich budynków, pracowników i koniecznych w tamtych warunkach internatów.

Trudność ta jednak może okazać się jednocześnie wielką szansą dla systemu oświatowego rejonu bieszczadzkiego. Ponieważ w wielu przypadkach szkoły gminne trzeba będzie budować od podstaw — istnieje możliwość tworzenia nowoczesnych i kompleksowych ośrodków oświatowych. Ośrodki te spełniałyby zarówno zadania kształcenia młodzieży, jej wszechstronnego wychowania, przygotowania do pracy, jak również zadania kulturalnego oddziaływania na środowisko. Do tworzenia takich ośrodków gorąco zachęcał gospodarzy województwa i powiatu minister oświaty i wychowania. Tutaj w Bieszczadach tworząc nową sieć szkolną, można by również wprowadzać i wypróbować wcześniej niż na innych terenach nowy system

oświatowy — lub jego elementy — który zostanie stworzony w wyniku prac Komitetu Ekspertów.

Powszechnie krytykuje się szkołę, że „nie nadąża” za potrzebami życia. Tutaj, na terenie Bieszczadów istnieje możliwość, by system szkolny, jego konstrukcja, treści i metody pracy oraz osiągane wyniki wyprzedzały potrzeby gospodarcze i społeczne terenu.

POMOC RESORTU OŚWIATY I WYCHOWANIA

Realizacja planu rozwoju oświaty w Bieszczadach wymagać będzie pomocy szkół w całym kraju. Udzielenie tej pomocy przyrzekł minister oświaty i wychowania. Wyrażać się ona będzie przede wszystkim w zaopatrzeniu szkół bieszczadzkich w niezbędny sprzęt i pomoce naukowe. W tej dziedzinie szczególnie wielkie możliwości mają szkoły zawodowe. Koordynowanie całej akcji powierzono zostało departamentowi szkolnictwa zawodowego w ministerstwie.

Drugą formą pomocy jest udział młodzieży, szczególnie szkół zawodowych, w pracach przy budowie szkół, placówek oświatowo-wychowawczych i innych pracach na terenie powiatu bieszczadzkiego.

Zbliża się 30 rocznica powstania Polskiego Ludu. Masowy udział młodzieży w „Czynie bieszczadzkiem” powinien być konkretnym uczczeniem tej rocznicy.



Posiedzenie Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania w Solnie, w pow. bieszczadzkiem.

nym uczczeniem tej rocznicy. Mobilizacja młodzieży do tych prac, właściwa organizacja wykonania podjętych zobowiązań, wykorzystanie dla celów patriotycznego wychowania tej wielkiej akcji powinno stać się jednym z głównych zadań władz szkolnych, związkowych i organizacji młodzieżowych.

Ten aspekt wychowawczy, ideowo-polityczny w pracy nad

stworzeniem systemu oświatowego w Bieszczadach — to nie mniej ważna sprawa niż budowa nowych szkół, internatów.

Szkoły bieszczadzkie powinny mieć własny program wychowawczy, który umożliwiałby młodzieży poznanie historii tej ziemi, piękna jej przyrody, wartości dla całego narodu, który umożliwiłby wychowanie młodzieży w głębokiej więzi z Bieszczadami, wyrażającej się przede wszystkim w rzetelnej i wydajnej pracy zawodowej i społecznej, w poczuciu odpowiedzialności za ich dalszy rozwój gospodarczy i kulturalny oraz zachowanie piękna lasów, gór, rzek...

Również w programie pobytu w Bieszczadach młodzieży z innych terenów Polski powinna znaleźć się zarówno konkretna praca, wykonanie „Czynu bieszczadzkiego”, jak i zajęcia sportowe, kulturalne oraz turystyka. Młodzież powinna wywieźć z Bieszczadów poczucie dobrze spełnionego społecznego obowiązku oraz wiele wiedzy o tej ziemi i głębokich emocjonalnych przeżyć.

Poza wymienionymi głównymi kierunkami prac nad rozwojem systemu oświatowego w Bieszczadach, mobilizacją młodzieży do udziału w ich zagospodarowaniu istnieje także wiele innych możliwości konkretnego wkładu różnych ogniw oświatowych i związkowych.

I tak na przykład byłoby słuszne, aby tu, a nie w wielkich miastach budować domy dziecka. Wy-

chowankowie domu mogą tutaj na miejscu znaleźć pracę i mieszkanie. Istnieją w Bieszczadach również wspaniałe warunki do zlokalizowania domów wypoczynkowych, sanatoriów...

Podjęta przez Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania uchwała wyznacza zarówno prace do wykonania przez resort, kuratorium rzeszowskie i Wydział Oświaty w Lesku, jak również koordynację zadań i etapy realizacji.

KADRY NAUCZYCIELSKIE

Na zakończenie warto poświęcić nieco uwagi problemowi kadr nauczycielskich na tym terenie. Spośród 544 nauczycieli szkół podstawowych w powiecie bieszczadzkiem, 38 posiada wykształcenie wyższe, 423 — ukończone SN i 83 — średnie pedagogiczne.

Z zestawienia tego wynika, iż 84 proc. ma wykształcenie wyższe od średniego. Jest to liczba zaskakująca, gdyż wyższa od średniej krajowej. Okazuje się, iż mimo bardzo trudnych warunków — nauczyciele szkół bieszczadzkich w zdecydowanej większości zdobyli dodatkowe kwalifikacje. Świadczy to o ich aktywności, dążeniu do pogłębienia wiedzy, do jak najlepszego wykonania swoich funkcji zawodowych. Jeśli tylko zatem stworzymy im możliwości dalszych studiów — w powiecie bieszczadzkiem możemy szybciej niż w innych osiągnąć stan, w którym wszyscy nauczyciele legitymować się będą dyplomami ukończenia studiów wyższych.

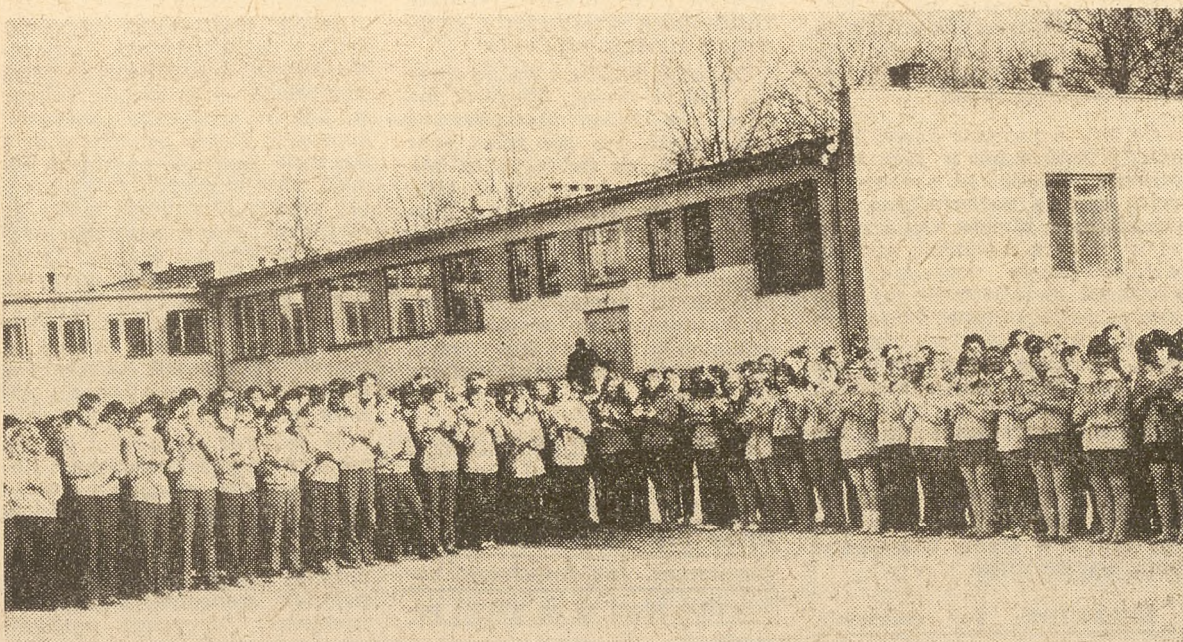
Jednak, jeśli chcemy związać ich na stałe z rejonem bieszczadzkiem, jeśli chcemy nakłonić absolwentów wyższych uczelni do podejmowania pracy w organizowanych szkołach gminnych, a tylko takich powinniśmy w tych szkołach zatrudniać, to trzeba im dać mieszkania. Obecnie 129 nauczycieli na wsi mieszka w wynajętych mieszkaniach, część mieszkających służbowych zajmowanych przez nauczycieli (28) nie nadaje się nawet do remontu.

A zatem budowa mieszkań dla nauczycieli stanowi integralną część ambitnego i trudnego planu oświatowego w Bieszczadach. Wioski i miasteczka bieszczadzkie potrzebują napływu nowych, wysoko wykwalifikowanych nauczycieli. Bez nich nie uruchomimy szkół, nie ożywiemy życia, ale bez mieszkań nie będzie nauczycieli. O tej prawdzie — stale ostatnio przypominanej — trzeba i w planie zagospodarowywania terenów bieszczadzskich pamiętać.

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI



Minister Jerzy Kuberski wśród młodzieży...



...szkoły zawodowej w Lesku



Internat Szkoły Podstawowej w Uhercach. Zdjęcia: Cz. Górski

DLA PEDAGOGÓW — FILOLOGÓW

4 — GŁOS NAUCZYCIELSKI

Z interesującą inicjatywą wystąpił Instytut Badań Pedagogicznych organizując — w dniach 22—23 listopada — pierwsze Sympozjum Psycholingwistyczne, przeznaczone dla filologów, pedagogów i psychologów.

Na program złożyły się prelekcje i wykłady dotyczące różnych zagadnień związanych z nauczaniem języków obcych i możliwościami percepcyjnymi dzieci i młodzieży.

I tak na przykład na temat psychologicznych aspektów przyswajania języka obcego — mówił mgr B. Jankowski; na temat operacji myślowych zachodzących podczas tworzenia wypowiedzi językowych — dr T. Woźnicki; zaś funkcjonowanie struktury frazeologicznych w przekazywaniu informacji — omówiła na przykładzie języka polskiego i angielskiego — mgr A. Turnau-Nivegorodcew.

Sporo wykładów poświęcono

jednemu z trudniejszych dla nauczycieli-filologów zagadnień, a mianowicie nauczanie składni i gramatyki.

Procesy przyswajania systemu gramatycznego przez dzieci; formy dźwiękowe a konstrukcje składniowe; możliwości rozumienia przez uczniów (do lat 15) odrębności gramatycznych i semantycznych, a wreszcie umiejętność posługiwania się związkami frazeologicznymi — oto tematy wy-

kładów M. Smoczyńskiej, doc. H. Mystkowskiej, prof. M. Przetacznikowej i mgr M. Kiełar.

Zarówno tematyka sympozjum, jak i różnorodność oraz bogactwo przekazanych w jego toku materiałów — spotkały się z dużym zainteresowaniem i uznaniem słuchaczy. Podkreślano, że była to właściwie pierwsza próba przyjęcia — z tak wszechstronną i pogłębioną — pomocą lingwistom, którym dotychczas, w ich trudnej pracy niewiele pomagano.

Wielkim problemem interesującym socjologów i organizatorów oświaty na całym świecie jest zagadnienie różnic w możliwościach awansu poprzez wykształcenie — ze względu na płeć ucznia lub studenta. Dokonywane na świecie liczne studia i analizy upoważniają do przyjęcia tezy, iż niezależnie od ustroju społecznego, państwa współczesne różnią się między sobą mniejszym lub większym stopniem likwidacji upośledzenia kobiet w tym zakresie, jednak nigdzie jeszcze nie uzyskano pełnego równouprawnienia kobiet, ani też nigdzie nie można uznać problemu za rozwiązany do końca i bez wątpliwości.

A oto dowody z własnego podwórka (według stanu aktualnego w 1970 r.)¹⁾. Jak wiadomo, w całej populacji młodzieży udział kobiet i mężczyzn jest mniej więcej równy (na przykład w wieku 15—17 lat na 1071 tys. chłopców, było w Polsce 1030 tys. dziewcząt). Tymczasem w sytuacji szkolnej młodzieży tychże roczników zachodzą już co prawda niewielkie, lecz charakterystyczne różnice. Uczący się w wieku 15—17 lat chłopcy stanowią 81,8 proc. całej zbiorowości, dziewczęta już tylko 78 proc. Pracujący w gospodarce uspołecznionej i nieuspołecznionej poza rolnictwem w tym samym wieku chłopcy (bez uczniów) stanowią 4,6 proc., dziewczęta tylko 1,5 proc. Wreszcie w sytuacji najgorszej (tzn. ani nie uczą się, ani nie pracują w tym samym wieku) znajduje się tylko 1,2 proc. chłopców, ale aż 6,3 proc. dziewcząt.

Jest tylko jedna dziedzina, gdzie udział dziewcząt w wieku 15—17 lat jest wyższy od udziału chłopców — to praca na roli w gospodarstwie rodziców i w spółdzielniach produkcyjnych, pracuje w nich 14,2 proc. dziewcząt w wieku 15—17 lat wobec 12,4 proc. chłopców.

Jednak ślady zróżnicowań szans oświatowych ze względu na płeć znajdują się i na pozostałych szczeblach polskiej drabiny oświatowej.

Wśród absolwentów różnych typów szkół ponadpodstawowych kobiety stanowiły (1970 r.): 43,4 proc. wśród absolwentów szkół wyższych (ale tylko 30 proc. wśród inżynierów grupy technicznej); 52,7 proc. wśród absolwentów techników, 78,1 proc. wśród absolwentów liceów ogólnokształcących i tylko 37,9 proc. wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. Te jednak różnice wynikają najczęściej z różnic w preferencjach oświatowych, a nie z różnic w możliwościach dostania się.

Wśród uczniów zatrudnionych w gospodarce narodowej dziewczęta stanowiły tylko 28 proc. Na 100 pracowników z wyższym wykształceniem zatrudnionych w całej gospodarce uspołecznionej (1968 r.) — było 33,8 proc. kobiet.

Jednak sytuacja płacowa kobiet jest znacznie mniej korzystna od sytuacji zatrudnieniowej. Jak wykazała w swoich badaniach Janina Waluk²⁾ (1965 r.), a także o czym świadczą analizy sytuacji kobiet pracujących — przeprowadzone przez E. Vielrośse, A. Rajkiewicz, J. Kordaszewskiego, J. Piotrowskiego, M. Sokolowskiej i innych — większość pracowników fizycznych lokuje się w najniższych grupach uposażenia, a brak ich w ogóle w grupie najwyższej zarabiającej. W grupie pracowników umysłowych zjawisko jest analogiczne, choć dysproporcja jest mniejsza niż wśród fizycznych. Zawsze jednak jest duża i jako rezultat prowadzi autorkę do wniosku: „Oznacza to, że większość kobiet zarabia poniżej przeciętnej płacy robotniczej, podczas gdy większość mężczyzn powyżej³⁾”.

Można z tego wnosić, iż w tej dziedzinie sprawdza się spostrzeżenie S. Lipseta i R. Bendixa⁴⁾ o tym, iż sama równość dostępu do oświaty nie wyrównuje szans zatrudnienia i awansu na rynku pracy. Tylko, że podczas gdy autorzy amerykańscy mają na myśli różnicujące szanse wpływ pochodzenia klasowego, my możemy to spostrzec w odniesieniu do wpływu płci.

Oto tylko kilka wybranych danych, świadczących o różnicach, jakie ze względu na płeć jeszcze ciągle występują w Polsce, w szansach awansu poprzez wykształcenie. Z góry powiedzmy, że Polska należy do krajów, w których akurat te dysproporcje nie są największe, a pod wieloma względami znacznie mniejsze niż gdzie indziej. Faktem jednak jest, że i ten rodzaj bariery oświatowej nadal działa w naszym kra-

ju i jest dość powodów, aby się nią zająć oddzielnie.

Jak więc ta sprawa wygląda w innych krajach europejskich? Niemal wszystkie kraje uzyskały już ten sam stan, że w zakresie szkoły obowiązkowej (podstawowej) dziewczęta uzyskały równość praw z chłopcami, jednakże od razu po ukończeniu szkoły podstawowej (a nieraz wcześniej, bo już na etapie selekcji wstępnej w 11—12 roku życia) sytuacja ulega radykalnej zmianie.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE

Udział dziewcząt w szkołach zasadniczych zawodowych⁵⁾ ukształtował się w Europie około 1965 roku następująco: Austria — 53 proc.; Belgia — 55 proc.; CSRS — 32,5 proc.; Norwegia — 33 proc.; Polska — 36 proc.⁶⁾; Rumunia — 13 proc.; Jugosławia — 22 proc.; Szwajcaria — 34 proc.; Francja — 55 proc.; NRF — 42 proc.

Udział dziewcząt w technikach kształtował się inaczej: Austria

Całkiem inaczej niż w krajach socjalistycznych, szkolnictwo zawodowe na Zachodzie jest notowane bardzo nisko na gieldzie społecznego uznania i prestiżu. Zakwalifikowanie się „tylko” do szkoły zawodowej jest oznaką niepowodzenia życiowego oraz świadectwem niewystarczających uzdolnień do „jedynie pełnowartościowego” — jak tam się tradycyjnie uważa — wykształcenia ogólnokształcącego.

Uderzający wyjątek pod tym względem stanowi Wielka Brytania (która jest zresztą krajem oświatowo unikalnym na Zachodzie pod wieloma względami), gdzie odsetek dziewcząt w szkolnictwie zawodowym nie przekracza 10 proc., ale to — jak twierdzą znawcy — stanowi przejaw konserwatyizmu brytyjskiego, niechętnego tendencji do zawodowego kształcenia się kobiet w ogóle.

Kolejna różnica, o której będzie mowa w dalszym ciągu, polega na tym, że o ile w krajach socjalistycznych dziewczęta sięgają po różne zawody poprzez

SZKOLNICTWO POLSKIE NA TLE SYTUACJI EUROPEJSKIEJ (1)

doc. dr MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ

BARIERA PŁCI W DOSTĘPIE DO OŚWIATY



Foto: Cz. Górski

— 28,5 proc.; Belgia — 54,5 proc.; CSRS — 54 proc.; Finlandia — 44 proc.; Norwegia — 28,5 proc.; Polska — 42 proc.⁷⁾; Rumunia — 56,5 proc.; Jugosławia — 51 proc.; Francja — 47 proc.; NRF — 25 proc.

Regularność, jaką daje się wyczytać z tych odsetków, jest taka, iż w krajach socjalistycznych znacznie więcej dziewcząt uczy się w technikach niż w szkołach zasadniczych, podczas gdy w krajach kapitalistycznych jest akurat odwrotnie. Znajdujemy tutaj pierwszy ślad znacznie większego, niż w Polsce, oświatowego upośledzenia dziewcząt w krajach zachodnich, w których zyskują one miejsce przede wszystkim w szkołach dających najniższe kwalifikacje. Upośledzenie to jest w istocie znacznie większe od samej wymowy wskaźników statystycznych, gdyż trzeba znać społeczną pozycję szkoły zawodowej na Zachodzie.

szkolnictwo zawodowe, to — według danych z krajów kapitalistycznych — wybór szkolnictwa zawodowego przez dziewczęta jest tam dość monotonny i ograniczony do zawodów związanych z usługami, żywieniem, produkcją żywności oraz z przemysłem tekstylnym. Oznacza to jeszcze większą dyskryminację dziewcząt, przed którymi szeregiem bardziej nowoczesnych i specjalizowanych zawodów jest po prostu zamkniętych.

SZKOLNICTWO LICEALNE

Jeśli chodzi o ogólnokształcące szkoły średnie, będące we wszystkich krajach prostą drogą, wiodącą do matury i dalej na wyższe studia, to w krajach kapitalistycznych, podobnie jak w krajach socjalistycznych, są one często sfeminizowane.

Statystyki europejskie sprzed lat pięciu wydają się wskazywać,

iż właśnie wśród dziewcząt kryją się największe „rezerwy uzdolnień”, czyli nie wykorzystywanych pokładów „puli uzdolnień”. Większość krajów posiadała bowiem wśród maturzystów 50 proc. lub większy udział dziewcząt (odpowiadający ich udziałowi w całej populacji). Do krajów tych należały Polska (56,1 proc.⁸⁾); Francja (49 proc.); Węgry (57,2 proc.); Rumunia (53,3 proc.); Bułgaria (53 proc.); Finlandia (57 proc.); Jugosławia (49,4 proc.); Holandia (48,9 proc.).

Wyraźnie mniejszy udział dziewcząt wśród maturzystów w Europie miały tylko Włochy (41 proc.); Belgia (36 proc.); NRF (34,7 proc.). Właściwe różnice ujawniły się dopiero wtedy, kiedy sprawdzono, jaki procent maturzystów z 1965 roku trafił na pierwszy rok wyższych studiów w 1966 roku (co ilustruje następujące zestawienie):

K r a j	Chłopcy	Dziewczęta
Polska	37,9	20,1
NRF	66,9	56,9
Belgia	89,1	63,6
Bułgaria	36,2	23,6
Finlandia	78,5	64,7
Węgry	42,3	23,6
Włochy	89,5	68,8
Holandia	55,8	23,2
Rumunia	53,3	31,6
Jugosławia	87,6	51,7
Szwecja	87,5	71,6

Oto dla przykładu w Polsce, w której ponad połowę maturzystów w 1965 roku stanowiły dziewczęta (z czego można było wyciągnąć pochopny wniosek o braku wszelkiej nierówności szans na studia wyższe ze względu na płeć) na wyższe studia przyjęto bez mała co drugiego maturzystę, ale zaledwie co piątą maturzystkę. Preferencja, uczelni wobec studentów płci męskiej wyszła tutaj w sposób jaskrawy (powody tej preferencji to oddzielny problem!).

Szanse dostania się na wyższe uczelnie maturzystów płci męskiej w porównaniu do szans maturzystek wyglądały więc w różnych krajach następująco (zawsze na niekorzyść dziewcząt): w Polsce — 2:1; w NRF — 1,2:1; w Belgii — 1,4:1; w Bułgarii — 1,6:1; w Finlandii — 1,2:1, na Węgrzech — 2:1; we Włoszech — 1,3:1; w Holandii — 2,3:1; w Rumunii — 1,7:1; w Jugosławii — 1,7:1 — w Szwecji — 1,2:1.

W 1970 roku dane dotyczące tego samego procesu odsewiania maturzystek u progu szkoły wyższej są w Polsce jeszcze wymowniejsze niż w 1965 roku. Stanowiąc 71,5 proc. ogółu maturzystów, dziewczęta zajęły tylko 40,4 proc. miejsc na pierwszym roku studiów dziennych, podczas gdy chłopcy stanowiący zaledwie 28,5 proc. ogólnej liczby maturzystów, zdobyli 59,6 proc. miejsc na wyższych uczelniach. Świadczy to o istnieniu nieformalnego, lecz rzeczywistego „numerus clausus” dla studentów płci żeńskiej.

W świetle tego zestawienia, jedynym krajem niemal nie dyskryminującym kobiet w dostępie do studiów wyższych okazała się Finlandia, która posiada najwyższy wskaźnik dziewcząt wśród maturzystów i niemal identyczną relację odsetka maturzystów, którzy trafiają na studia niezależnie od płci. Wszystkie pozostałe kraje bądź dyskryminują dziewczęta na etapie matury, bądź też (co jest jeszcze boleśniejsze) na etapie dopuszczania ich na studia wyższe po maturze. Dyskryminacja ta w Polsce ma jednak szczególną postać.

Oto choć szansa polskiej maturzystki jest dwukrotnie mniejsza od szansy maturzysty na zdobycie miejsca na wyższej uczelni, w wyniku znakomicie większej liczby kandydatek płci żeńskiej — na samych wyższych uczelniach mamy znów do czynienia z feminizacją studiów na wielu kierunkach kształcenia. Przeoczenie złożoności tej sytuacji prowadzi jednego do wniosków nadmiernie pesymistycznych, innych zaś do nadmiernie optymistycznych na temat bariery płci w naszym kraju.

- 1) Dane GUS: Młodzież w Polsce w latach 1965—1970, 1971, str. 31.
- 2) Janina Waluk: Place i praca kobiet w Polsce. Warszawa 1965, str. 21.
- 3) Janina Waluk op. cit.
- 4) S. Lipset i R. Bendix: Ruchliwość społeczną w społeczeństwie przemysłowym. Warszawa 1964, str. 132.
- 5) Comparative Study On Access of Girls and Women to Technical and Professional Education. Paris 1968.
- 6) W roku 1970 — 38,8 proc.
- 7) W roku 1970 — 53,8 proc. (bez szkół dla pracujących).
- 8) Polska 1970 = 71,5 proc.

JESZCZE O SAMOKSZTAŁCENIU KIEROWANYM

W „Głosie Nauczycielskim” numer 37 z bieżącego roku Kazimierz Wojciechowski stwierdza, że prawie 280 tysięcy nauczycieli posiada wykształcenie w zakresie liceum pedagogicznego i studium nauczycielskiego i że ludziom tym należałoby w ciągu 8—10 lat dać możliwość zdobycia wyższych studiów w różnych specjalnościach, niezbędnych w naszym szkolnictwie.

W związku z tym uważam, że dotychczasowy system dokształcania nauczycieli musi ulec zmianom, aby zapewnić ogromnej masie pedagogów podjęcie studiów wyższych. Hasło permanentnego kształcenia stanie się wówczas realne, gdy uczelnie nasze włączą się w planowe kierowanie samokształceniem zarówno nauczycieli bez wykształcenia wyższego, jak i pedagogów z wykształceniem wyższym. Chodzi mi o zjawisko samokształcenia obejmujące wszystkich nauczycieli pracujących.

Zapał nauczycieli do podwyższania swoich kwalifikacji był i nadal jest ogromny. Świadczą o tym zgłoszenia nauczycieli na studia zaoczne. Dotychczas wiele osób odchodziło z rozczarowaniem i rozgoryczeniem z powodu niemożności podjęcia studiów zaocznych w obranym kierunku.

Nie można lekceważyć tego zapału i należy już obecnie przyspieszyć prace nad reformą kształcenia zaocznego nauczycieli w obecnym roku szkolnym i objąć doskonaleniem jak najwięcej starających się.

Można by też przyjąć inną zasadę rekrutacji na masowe studia zaoczne, a mianowicie zrezygnować z egzaminów wstępnych na studia i zastąpić je skierowaniami. Władze szkolne wspólnie z ZNP musiałyby opracować kryteria skierowań na studia dokształcące; jednym z nich byłaby liczba lat pracy nauczycielskiej.

Aby objąć samokształceniem kierowanym ogromną liczbą nauczycieli, należałoby najpierw odpowiedzieć sobie na pytanie: czy dotychczasowa kadra profesorska mogłaby podjąć temu zadaniu. Dotychczas twierdzono, że nie można więcej nauczycieli przyjąć na studia zaoczne, bo nie ma miejsca, bo mury uczelni są za mało pojemne. Wiadomo, że niektóre kierunki studiów trzeba prowadzić w pracowniach. Ale jest dużo specjalności, których można się uczyć także poza siedzibą uczelni. Dużo jest takich kierunków, w których źródłem wiadomości jest wykład profesora i w różnej formie słowo drukowane. I tu widzę rezerwy umożliwiające objęcie studiami większej liczby nauczycieli.

Kontakty pracowników uczelni wyższej z nauczycielami dokształcającymi się mogłyby mieć miejsce także i poza murami uczelni, w większych środowiskach, niekoniecznie wielkomiejskich, tam, gdzie będzie locum. W punktach konsultacyjnych mogłoby spotykać się nauczyciele-studenci z określonego rejonu, w określonym dniu miesiąca. Opiekę nad studium można by powierzyć w danym rejonie administracji szkolnej i organom ZNP.

Programy, podręczniki, poradniki metodyczne, literatura i inne pomoce umożliwiające samokształcenie musiałyby być dostępne w punkcie konsultacyjnym lub w księgarni czy bibliotece pedagogicznej. Dotychczas zdarzało się tak, że w bibliotece pedagogicznej studiujący musiał czekać w kolejce na lekturę, bo było zbyt mało egzemplarzy do wypożyczenia.

Kadra profesorska podczas spotkań z nauczycielami w punktach konsultacyjnych przy uczelni lub poza uczelnią dawałaby niezbędne wyjaśnienia, zajmowałaby się kierowaniem pracy samokształceniowej i jej przebiegiem i rozliczałaby ze zdobytych wiadomości.

Wielkie usługi może oddać praca samokształceniowej radio, telewizji, magnetofon itp. Zapowiadany uniwersytet radiowo-telewizyjny będzie dużą pomocą w samokształceniu kierowanym.

MICHAŁ DŁUGOSZ
Iwanowice Duże
powiat Kłobuck

Zawsze, gdy mówimy o problemach studiów wyższych, musimy jasno sprecyzować, kim ma być absolwent. Czy ma być to człowiek w pełni przygotowany przez szkołę do wykonywania zawodu natychmiast po uzyskaniu dyplomu, czy też ma być on wyposażony przez szkołę w gruntowne podstawy wiedzy, a właściwe przygotowanie do wykonywania konkretnej roboty nabywać dopiero w toku pracy zawodowej? Odpowiedź na te pytania ma istotne znaczenie w rozważaniach o programach i długości trwania studiów.

W dotychczasowej praktyce uczelni politechnicznych usiłowano pogodzić te dwie przeciwstawne tendencje. Pod wpływem żądań przemysłu starano się szkolić inżynierów i magistrów-inżynierów tak, by mogli po studiach zająć się konkretną pracą, co jednak nie w pełni się udawało. Z drugiej strony zdając sobie sprawę z konieczności wyposażenia absolwenta w zapas wiedzy teoretycznej, usiłowano wyposażyć go w odpowiednią dawkę tej wiedzy.

Skutki tego nie są najlepsze. Świeżo „upieczony” absolwent politechniki nie jest dobrze przygotowany do natychmiastowej pracy na stanowiskach inżynierskich w przemyśle, bo posiada zbyt mało konkretnych wiadomości o technologii; nie może także w zasadzie podejmować prac badawczych, gdyż jego wykształcenie teoretyczne nie jest dostateczne i wymaga pogłębienia. Usiłowanie pogodzenia tych tendencji prowadziło do przedłużenia studiów. Zasób wiedzy, w jaki należy wyposażyć studenta, rośnie, a wraz z nim przedłuża się czas studiów.

Należy więc przyjąć jedną z koncepcji, a nie godzić koncepcje przeciwstawne. Absolwent politechniki tak magister-inżynier, jak i inżynier powinien znać gruntownie podstawy teoretyczne swej dziedziny wiedzy i być przygotowany do jej uzupełniania i pogłębienia w ciągu pracy zawodowej. Ze względu na szybki rozwój nauki, powstawanie nowych technologii, a nawet nowych gałęzi przemysłu, zdobytą w uczelni wiedza nawet najbardziej szczegółowa i konkretna, wystarcza zaledwie na krótki okres po studiach. Dlatego też trzeba będzie ograniczyć na studiach czas przeznaczony na poznanie konkretnych technologii stosowanych w przemyśle na rzecz przedmiotów ogólniejszych, które tak szybko się nie starzeją.

Prowadzić to będzie do znacznego ograniczenia specjalizacji na wydziałach politechnik i szkół inżynierskich na rzecz ogólnych dyscyplin podstawowych dla danego kierunku studiów. Specjalizację powinno przeprowadzać się na seminarium dyplomowym i w toku pracy dyplomowej, a przede wszystkim w pracy zawodowej.

Doświadczenie uczy, że znaczna część inżynierów pracuje zgodnie z wyuczonym kierunkiem (wydziałem) studiów, lecz niezgodnie z ukończoną specjalizacją. Dlatego też nie ma chyba potrzeby nauczania bardzo szczegółowej wiedzy.

Absolwenci politechniki pracują w zawodzie około 40 lat. Trudno teraz przewidzieć, jakie będą ich losy w ciągu życia. Można natomiast z całą pewnością powiedzieć, że wyrosną nowe spe-

cialności, a wiele z dzisiaj istniejących „umrze śmiercią naturalną”. Mieliliśmy już w ciągu ostatnich dwudziestu kilku lat wiele takich przykładów. Stąd prosty wniosek, że tylko **gruntowna znajomość podstaw teoretycznych danego kierunku wiedzy technicznej i umiejętność przyswajania sobie nowych wiadomości będzie mieć dla inżyniera wartość nieprzemijającą.**

Wiadomo, że takie postawienie sprawy spotka się ze sprzeciwem części przedstawicieli przemysłu, którzy nie chcą mieć kłopotów z dokształcaniem inżynierów. Jednak tylko takie ukształtowanie inżyniera da mu możliwość wieloletniej pracy.

Następne pytanie, które rodzi się po ustaleniu profilu absolwenta to w ciągu ilu lat można wykształcić takiego inżyniera czy magistrą inżyniera?

W okresie powojennym mieliśmy różne długości cyklu kształcenia na politechnikach; od trzyletnich studiów inżynierskich pod koniec lat czterdziestych i w początku pięćdziesiątych do pięcio i półletnich w połowie lat sześćdziesiątych. Co kierowało autorami tak różnych koncepcji? Studia trzyletnie były spowodowane pilną potrzebą dostarczenia inżynierów do przemysłu. Studia pięcio i półletnie były wynikiem jednosemestralnej praktyki oraz koncepcji nakazującej kształcenie absolwenta, tak by mógł pracować bezpośrednio w

firmach. Chodzi o to, by te same zadania nie były omawiane na wykładach różnych przedmiotów. Te powtórki z innych wykładów oraz często z programów szkoły średniej zajmują w efekcie sporo czasu. Są one zupełnie zbędne. **Istnieją także możliwości usunięcia z programów wiadomości przestarzałych mających już tylko znaczenie historyczne dla danej dziedziny wiedzy.**

Zmiana programów szczegółowych jest bardzo poważnym i trudnym zagadnieniem niemoz-

W ostatnim okresie coraz powszechniejsze stają się głosy na temat konieczności skrócenia okresu studiów i ich większej efektywności. Postulaty te stawia zarówno rozwijająca się gospodarka, jak i świat nauki. O potrzebie skrócenia czasu studiów mówił również w swych wystąpieniach minister nauki, szkolnictwa wyższego i techniki, prof. dr JAN KACZMAREK,

Intensyfikacja studiów nie oznacza zwiększenia godzin pracy studenta w uczelni. Jako górna (i w obecnej chwili też jako dolną) granicę należy uważać 32 godziny zajęć w tygodniu. Powiększenie tej liczby godzin nie jest celowe. Ilość wiedzy, jaką można przekazać, nie jest wprost proporcjonalna do czasu. Zbyt duża ilość zajęć w uczelni uniemożliwia naukę własną, a zatem przekreśla istotę studiów, polegającą właśnie na wdrożeniu do ciągłego uczenia się.

Skrócenie cyklu nauki przyniesie także pewne dodatkowe korzyści. Przede wszystkim wcześniejsze o rok wprowadzenie absolwentów w życie, w pracę zawodową. Chodzi tu może mniej o korzyści ekonomiczne, lecz przede wszystkim o korzyści społeczne. Zbyt długie przebywanie młodych ludzi na statusie czło-

wieka niesamodzielnego nie jest wskazane, nie wyrabia odpowiedzialności za swój los, nie uczy „życia”. Oprócz tego mniej ważne i mniej istotne, lecz jednak nie do pogardzenia są korzyści uboczne skrócenia cyklu nauczania. Jest to zmniejszenie zapotrzebowania na sale wykładowe i ćwiczeniowe o około 20 proc., w takiej samej proporcji w miejscach w domach studenckich i stołówkach.

Można stwierdzić, że przy odpowiednio zmienionym programie studiów jest możliwe zamknięcie cyklu szkolenia politechnicznego w ciągu czterech pełnych lat kalendarzowych wraz z wykonaniem pracy dyplomowej. Warunkiem niezbędnym jest dobra organizacja procesu dydaktycznego i odpowiednie warunki nauczania.

doc. dr hab. JACEK WOJTCWICZ
Politechnika Warszawska



Foto: Cz. Górski

W KONFRONTACJI Z PRAKTYKĄ

dzy innymi takie zagadnienia jak: poziom przygotowania teoretycznego oraz praktyczna znajomość parku maszynowego i zagadnień produkcyjnych, problem praktyk wakacyjnych. Postawiono również pytanie: jakie — z daniem ankietowanych — przedmioty należałoby rozszerzyć w programie studiów? Czy program ten powinien być bardziej uniwersalny, czy też wskazana jest wąska specjalizacja? Czy absolwenci zatrudniani są zgodnie z kierunkiem studiów i wreszcie jak jest stopień asymilacji absolwentów?

Analiza ankiety wykazała, że 67,5 proc. zakładów ocenia poziom przygotowania teoretycznego absolwentów jako dobry, natomiast 35,5 proc. zakładów jako średni.

Przedstawiciele zakładów uważają, że należałoby większy nacisk położyć, względnie rozszerzyć takie przedmioty jak: organizacja procesów kierowania i zarządzania (45 proc. zakładów); technologia (z uwzględnieniem nowoczesnych procesów technologicznych) (25 proc. ankietowanych); budowa i eksploatacja parku maszynowego (17 proc.) oraz budowa i eksploatacja urządzeń elektrycznych; akty prawne w budownictwie; obróbka skrawaniem; automatyka procesów produkcyjnych; organizacja stanowiska roboczego, a także zagadnienia psychologii i socjologii.

Wskazuje się również na niewystarczającą praktyczną znajomość parku maszynowego i zagadnień produkcyjnych wśród

Otóż wynikało z nich, że jedynie 77 proc. zatrudniono zgodnie ze specjalizacją.

Ze większą specjalizacją w programach nauczania opowiada się 32,5 proc. zakładów; za programem uniwersalnym 52,5 proc. Pozostali nie wyrazili opinii.

Niewątpliwie wąska specjalizacja jest rzekomo szybszego postępu technicznego, szybszego wdrażania nowych rozwiązań, ale musi być bardziej skorelowana z aktualnymi potrzebami. Program uniwersalny natomiast — przez wpojenie gruntownych znajomości ogólnych zasad fachowych z danej szerszej dziedziny — ułatwia przystosowywanie się do konkretnych potrzeb. Istnieje większa elastyczność w dostosowywaniu się do zmieniających się profili produkcyjnych. Program uniwersalny jest także bardziej problematyczny zakładu.

Warto podkreślić, że 65 proc. ankietowanych określa stopień asymilacji absolwentów jako dobry. Zwraca się przy tym jednak uwagę na niechęć niektórych absolwentów do zapoznawania się z problematyką zakładu.

Aż 94 proc. zakładów uważa, że absolwenci są zatrudnieni zgodnie z wyuczoną specjalnością. Tylko jeden zakład przyznał, że nie, oraz dwa zakłady, że na szesciu zatrudnionych, dwaj absolwenci nie są zatrudnieni zgodnie z kierunkiem studiów. Liczyb te są jednak w pewnej sprzeczności z wypowiedziami absolwentów.

DWUGŁOS O STUDIACH

proponując uczelniom, aby we własnym zakresie zagadnienie to przeanalizowały. Sprawa niewątpliwie nie jest łatwa. Pragnąc rozwinąć szerszą dyskusję na ten temat publikujemy poniżej wypowiedzi reprezentantów obu najbardziej zainteresowanych środowisk: kadry nauczającej i studentów. Tym razem uczelni technicznych.

Pare dni temu zwrócono się do mnie z pytaniem: czy jako tegoroczny absolwent Politechniki Warszawskiej uważam, że skrócenie czasu trwania studiów jest możliwe? Sprawa, oczywiście, nie jest prosta. Osobiście jednak uważam, że jest to możliwe. Pomijając już fakt przesunięcia szkolenia wojskowego o około 20 proc., w takiej samej proporcji w miejscach w domach studenckich i stołówkach.

Można stwierdzić, że przy odpowiednio zmienionym programie studiów jest możliwe zamknięcie cyklu szkolenia politechnicznego w ciągu czterech pełnych lat kalendarzowych wraz z wykonaniem pracy dyplomowej. Warunkiem niezbędnym jest dobra organizacja procesu dydaktycznego i odpowiednie warunki nauczania.

Wydaje się jednak, że przede wszystkim należałoby ustalić cel, do którego dążymy. Szybki rozwój kraju wymaga znacznego przyrostu kadry tak naukowej, jak i gospodarczej. Należy chyba zastanowić się, w jaki sposób można zaspokoić to zapotrzebowanie, zapewnić lepsze kwalifikacje i przygotowanie i jednym, i drugim.

Patrząc z perspektywy kilku lat mojej własnej nauki, zastanawiam się, czy studia dały mi odpowiednio kwalifikacje fachowe do podjęcia pracy w przemyśle, bądź też odpowiednie podstawy do podjęcia pracy naukowej. Wydawać by się mogło, że jako absolwent jedynie w kraju i bardzo potrzebnej specjalizacji, jaką jest gospodarka wodna przemysłu, będę posiadał odpowiednie przygotowanie, tak teoretyczne jak i praktyczne, do podjęcia odpowiedzialnej bądź co bądź funkcji, jaką jest kierowanie gospodarką wodną w zakładzie przemysłowym. Jednakże muszę stwierdzić, że zarówno moje wiadomości, jak i umiejętności z zakresu urządzeń zabezpieczających dostawę wody, są znikome, a mój przydatność dla zakładu niemal żadna.

Nie wiem, czy wszyscy absolwenci Politechniki Warszawskiej mają podobne problemy, jednak wydaje mi się, że inżynier wychodzący z uczelni powinien posiadać taki zasób wiedzy fachowej, który pozwoliłby mu od pierwszego dnia pracy stać się przydatnym dla gospodarki narodowej. Przecież w zakładzie przemysłowym czy na budowie nie ma — jak mi się wydaje — czasu na douczanie absolwentów wyższej uczelni. Z doświadczeń zaś starszych kolegów wiem, że mija sporo czasu, zanim „świeżo upieczony” inżynier stanie się

rzeczywiście inżynierem. A chyba tak być nie powinno.

Jak można by temu zjawisku przeciwdziałać? Na podstawie moich własnych obserwacji sądzę, że słuszne byłoby ograniczenie liczby godzin przeznaczonych na przedmioty teoretyczne, szerzsze natomiast nawiązywanie w wykładach i ćwiczeniach do spraw praktyki. Przykładowo: z geometrii wykresną obowiązującą na pierwszym semestrze studiów — przez osiem następnych semestrów nie miałem absolutnie nic do czynienia; z zagadnieniem równań różniczkowych cząstkowych wyższych rzędów i

ogółem 46 przedmiotów. Jeśli nawet dało mi to jakiś ogólny obraz wiedzy teoretycznej — zbyt jednak chaotycznej i powierzchownej, to w każdym razie nie bardzo wiązało się to z moją specjalizacją. Czy nie byłoby zatem bardziej celowe zmniejszenie liczby przedmiotów i zakresu niektórych z nich na korzyść zwiększenia zakresu wiedzy fachowej w określonym kierunku studiów? Takie chociażby proste zmiany pozwoliłyby już na skrócenie czasu nauki przy równoczesnym lepszym przygotowaniu absolwentom do podjęcia pracy zawodowej.

Poza tym większość wykładów, choć wiele było prawdziwie interesujących, dotyczyła przeważnie czysto teoretycznych, dla studenta trudnowyobraźlnych, a tylko trzech wykładowców korzystało z technicznych środków nauczania. Wydaje mi się, iż jest to stanowczo za mało.

Przy braku technicznych środków nauczania mnóstwo czasu wykładowcy poświęcają na rysowanie szkiców, całych urządzeń lub jakichś skomplikowanych szczegółów, na kreślenie na tablicy potężnych wykresów i tabel. Tablice i wykresy można by przecież powielić i rozdać studentom przed wykładem, a rysunki pokazać korzystając z rzutni — czy diaskopu, nie mówiąc już o tym, że dużo korzystniejsze byłoby stosowanie odpowiednio przygotowanych modeli.

Podobnie przedstawia się sprawa na ćwiczeniach, co jest tym kłopotliwsze, iż często zakres wykładów nie pokrywa się z zakresem ćwiczeń i studenci nie bardzo orientują się o co w ogóle chodzi. Przeglądając swoje notatki z wykładów, stwierdzam, że wykładowcy i studenci tracili na rysowanie szkiców, wykresów i tabel około 30—50 proc. czasu poświęconego na dane zajęcia. Tu chyba nie wymaga komentarza.

Niezwykle potrzebne byłoby także wiecieckie grupowe do zadań pracy dla obejrzenia maszyn i urządzeń, o których będzie mowa na najbliższych wykładach. Pozwoliłoby to na szybsze zrozumienie przez słuchaczy wykładów oraz na unikanie zbędnych wyjaśnień wykładowcy, czyli na sporą oszczędność czasu.

Na marginesie jeszcze parę słów na temat planu zajęć. Brak są wykładowych z pewnością utrudnia prawidłowe rozplanowanie ćwiczeń i wykładów, lecz myślę, że zajęcia rozpoczynające się o godzinie 18.00 i kończące po godzinie 21.00 przy równoczesnym rozpoczynaniu zajęć w dniu następnym o godzinie 7.00 mijają się z celem. Przecież wielu studentów traci na dojazd do domu więcej niż godzinę. Wieczorem, po całym dniu pracy, nie są już w stanie na wykładach skoncentrować się, a w dniu następnym przychodzą zmęczeni, spóźniają się itp. Strata, i dla młodzieży, i dla uczelni.

Chciałbym wspomnieć też o praktykach robotniczych i specjalistycznych. Pierwsze z nich — jak mi się wydaje — powinny dać studentom przede wszystkim obraz pracy na budowach czy w zakładach przemysłowych, w których kiedyś podejmą pracę. Powinny też rozwinąć zainteresowania studenta, dać mu pewien obraz przyszłego zawodu. Przecież duże grono młodzieży nie ma jeszcze żadnej znajomości zawodu i nie zawsze wie, do czego dąży. Myślę tutaj o licealistach, którym dobrze zaplanowana praktyka robotnicza może pomóc w przyszłości przy wyborze specjalizacji na studiach.

Inne, lecz również ważne zadanie powinna spełniać praktyka specjalistyczna. Z moich i nie tylko moich doświadczeń wiem jed-

nak, że w okresie wakacyjnym zakłady odczuwają wyraźny brak kadry i rzadko kiedy mogą zapewnić praktykantom odpowiednią opiekę i prowadzenie praktyki zgodnie z planem uczelni. Zakłady, nie mogąc tym trudnym zadaniem sprostać, często skracają praktyki, bądź dzień pracy praktykanta do kilku godzin. Programy praktyk z zasady obejmują wszystkie działy luźno nierzwiązane z danym kierunkiem studiów, a chyba lepiej byłoby, żeby umożliwily studentowi zapoznanie się dokładnie z problemami trudnymi, na które warto będzie zwrócić szczególną uwagę w dalszym toku nauki.

Spełnienie tych kilku dość powszechnie przez studentów wysuwanych postulatów pozwoliłoby na zwiększenie wiedzy fachowej przyszłych inżynierów, intensyfikację nauczania, a w rezultacie skrócenie studiów.

Pewne możliwości ograniczenia czasu nauki powstają — wydaje mi się — przy szerszym organizowaniu tzw. studiów indywidualnych. Moim zdaniem jednak warunki przyjęcia na te studia są zbyt wygórowane (tylko oceny bardzo dobre i dobre). Tymczasem pierwszy rok studiów jest dla większości uczących się nowym etapem w życiu. Nie wszyscy z nas w jednakowym stopniu i czasie adaptują się na uczelni, łatwo więc, szczególnie na pierwszym roku, pomimo dużego wkładu pracy uzyskać oceny zaledwie dostateczne. Umiejętność efektywnego uczenia się przychodzi przeważnie na drugim, a nawet, jak na przykład w moim przypadku dopiero na trzecim roku.

A przecież trójką na pierwszym roku nie powinny dyskwalifikować studenta; ani jego zdolności, ani pracowitości. A zatem nie powinny rzutować na możliwość podjęcia studiów indywidualnych. Kto wie, czy kryterium kwalifikującym do kryterium studiów indywidualnych nie powinna być przede wszystkim dobra opinia wykładowcy i asystentów połączona z testem z zakresu wiadomości studenta.

Myślę też, iż szersze udostępnienie elektronowych ośrodków obliczeniowych dla celów dydaktyki pozwoliłoby uniknąć studentom wielogodzinnych zmusnych obliczeń przy projektach i pracach przejściowych, obliczeń prawdę mówiąc nie służących niczemu. Wygospodarowany czas mógłby z kolei student zużyć na znaczne rozszerzenie zakresu pracy i pogłębienie jej treści.

Reasumując: wprowadzenie pewnych zmian programowych, lepsze ukierunkowanie studiów, rozszerzenie studiów indywidualnych (w chwili obecnej na Wydziale Inżynierii Sanitarnej i Wodnej drogą tą kształci się jeden student!), udostępnienie wykładowcom najnowszych pomocy naukowych i dydaktycznych — pozwoliłoby na skrócenie czasu studiów przy równoczesnym lepszym przygotowaniu absolwentów do podjęcia pracy naukowej, jak i zawodowej.

WIESŁAW WALIGÓRA
absolwent Politechniki
Warszawskiej

mi, w których mają podjąć pracę, uzależniona jest w znacznej mierze od tego, w jakim stopniu w tych przedsięwzięciach partycypować będą określone zakłady pracy.

W tym konkretnym przypadku należałoby jedynie realizować w praktyce postanowienia zawarte zarówno w instrukcji nr 12 ministra pracy, płac i spraw społecznych z 1 lipca 1972 roku, jak też w rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 3 czerwca 1969 roku. W tych aktach prawnych mówi się zarówno o obowiązku utrzymywania ściślejszej — szeroko rozumianej — więzi studentów z zakładami, jak też o obowiązku zakładu składającego wniosek do szkoły wyższej — dołączenia jednocześnie tematu pracy dyplomowej z zakresu problematyki zakładu.

Niezależnie od tego uczelnia w wielu przypadkach zwraca się do przemysłu z propozycjami nadsyłania tematów prac dyplomowych i jeśli temat odpowiada zarówno pod względem dydaktycznym, jak i pod względem zakresu lub też można go odpowiednio do tych wymagań dostosować — jest z

wagi w procesie dydaktycznym na umiejętność kierowania ludźmi i współzycia z ludźmi; większego powiązania prac dyplomowych z tematyką zakładów, konieczności ściślejszej współpracy zakładów ze studentami po trzecim roku studiów. Zakłady sygnałizowały również, iż zauważalna jest wśród absolwentów niechęć do pracy w produkcji, młodzi fa-zytujący raczej biura konstrukcyjne i technologiczne.

Nie kwestionuję dużej dozy słuszności tych wniosków, które są zresztą dość powszechnie znane, należałoby im poświęcić trochę uwagi.

Obserwowany wśród absolwentów wyższych szkół technicznych trend do podejmowania pracy w biurach konstrukcyjnych czy technologicznych, nie cechuje bynajmniej tylko współczesnych absolwentów. Z duża dozą prawdopodobieństwa można by przypuszczać, że wielu inżynierów o długoletnim stażu, którzy w tej chwili krytykują tę grawitację absolwentów do biur technicznych, też było obciążonych tą skłonnością, gdyż ta tendencja istniała, i to dość powszechnie, dawniej.

Należałoby również zasygnalizować takie — poruszone przez ankietowanych — wnioski jak: potrzeba większego zwrócenia u-

KSIAŹKI I. W. „NASZA KSIĘGARNIA” DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Antol Aleksin: **MÓJ BRAT GRA NA KLARNECIE**. Przekł. J. Prosiński. Warszawa 1972; s. 238, cena 21 zł.
Karol Bunsch: **PARMENION**. Ilustr. Fr. Bunsch. Warszawa 1972; s. 274, cena 21 zł. Nowa książka Karola Bunscha stanowi część trylogii o Aleksandrze Wielkim.

Stanisław Biskupski: **MORZE SZUMI INACZEJ**. Ilustr. M. Majewski. Warszawa 1972; s. 186, cena 12 zł.
Adam Bahdaj: **KAPELUSZ ZA 100 TYSIĘCY**. Ilustr. I. Witz. Warszawa 1972; s. 236, cena 19 zł.

Jadwiga Chamiec: **TROJKOLOROWA KOKARDA**. Ilustr. St. Rozwadowski. Warszawa 1972; s. 270, cena 15 zł. Lektura szkolna VII kl.
Riczi Dostian i in.: **CZŁOWIEK POWINIEN MIEĆ PSA**. Opowiadania o psach. Ilustr. St. Rozwadowski. Warszawa 1972; s. 224, cena 18 zł.

Franciszek Fenikowski: **PIERNIKOWE MIASTO**. Ilustr. W. Majchrzak. Warszawa 1972; s. 410, cena 33 zł.
R. Frajerman, P. Zajkin: **POD ŻAGŁAMI KORWETY „DIANA”**. Przekł. A. Galis. Ilustr. M. Majewski. Warszawa 1972; s. 548, cena 40 zł.

Maria Kownacka, Jan E. Kucharski: **WIATRAK PROFESORA BIEDRONKI**. Ilustr. K. M. Sopoćko. Warszawa 1972; s. 174, cena 16 zł.

Hanna Lachocka: **PSOTY I KŁOPOTY WROBELKA ELEMELKA**. Ilustr. Z. Witwicki. Warszawa 1972; s. 52, cena 20 zł.

Georgij Martynow: **GIANEJA**. Przekł. A. i A. Gorenlowie. Warszawa 1972; s. 302, cena 20 zł.

Anatol Muszkowski: **PRZYŁADEK DELFINÓW**. Tłum. E. Wassong. Ilustr. H. Włoczeńska-Lipowska. Warszawa 1972; s. 194, cena 13 zł.

Aleksander Minkowski: **KOSMICZNY SEKRET LUTEGO**. Ilustr. J. Heintze. Warszawa 1972; s. 226, cena 14 zł. Książka z cyklu: Klub Siedmiu Przygód nagrodzona na konkursie „Naszej Księgarni”.

Katalin Nagy: **NIE SPRZEDAJE CI KOTA W WOKU**. Przekł. C. Mondral. Ilustr. D. Imielska-Gebethner. Warszawa 1972; s. 166, cena 14 zł.

Marian Niżyński: **SOLA**. Ilustr. M. Stachurski. Warszawa 1972; cena 11 zł.

Czesława Niemyska-Raczaszka: **PRZYJACIELE**. Ilustr. J. Wilkoń. Warszawa 1972; s. 138, cena 11 zł.

Zygmunt Nienacki: **KSIEGA STRACHÓW**. Ilustr. T. Wilbik. Warszawa 1972; s. 278, cena 18 zł. Lektura szkolna III kl.

N. Nosow: **WITIA MAŁEJEW W SZKOLE I W DOMU**. Przekł. M. Grzeszczak i N. Stasińska. Ilustr. M. Mackiewicz. Warszawa 1972; s. 212, cena 10 zł.

Ogien. Adapt. E. Milewska. Opr. graf. B. Butenko. Warszawa 1972; cena 60 zł.

Hanna Dżogowska: **ZŁOTA KULA**. Ilustr. W. Romejko. Warszawa 1972; s. 154, cena 10 zł. Lektura szkolna III kl.

Lucyna Sieciechowiczowa: **SKARB AZINAPA**. Ilustr. J. Towpik. Warszawa 1972; s. 320, cena 28 zł.

Jerzy Szczygiel: **NIGDY CIE NIE OPUSZCZE**. Ilustr. K. Halańkiewicz. Warszawa 1972; s. 206, cena 14 zł.

Ślawimir Sierecki: **ZAGŁADA WYSPY AVIRA**. Ilustr. M. Gawryś. Warszawa 1972; s. 136, cena 12 zł.

Ondrej Sekora: **ROZGIEWANY WĘGIELEK**. Przekł. H. Juszcakowska. Ilustr. M. Gawryś. Warszawa 1972; cena 7 zł.

Marta Tomaszewska: **BAL U ZEGARMISTRZA TEOPILA**. Ilustr. Z. Łoskot. Warszawa 1972; s. 274, cena 16 zł.

Alfred de Vigny: **CINQ-MARS, CZYLI SPISEK ZA LUDWIKA XIII**. Tłum. J. Karczmarewicz-Fedorowska. Warszawa 1972; s. 354, cena 25 zł.
Bogdan Zieleniec: **CUDA I DZIWIY KUBY**. Warszawa 1972; cena 10 zł.

*

KSIAŹKA PEDAGOGICZNE RÓŻNE, POMOCNICZE

André Angyal: **SWIAT SŁOWIAŃSKIEGO BAROKU**. Przekł. J. Prokopiuk. PIW, Warszawa 1972; s. 498, cena 100 zł.

Ludwik Borkowski: **ELEMENTY LOGIKI FORMALNEJ PWN**. Warszawa 1972; s. 154, cena 16 zł.

Dr Czesław Bańkowski i dr Jan Serwatka: **O CHWASTACH I ICH ZASTOSOWANIU**. PZWL, Warszawa 1972; s. 134, cena 7 zł. Cykl: Zdrowie dla wszystkich.

Staw Krzemien-Ojak: **KULTURA — POLITYKA — WYCHOWANIE**. PZWS, Warszawa 1972; s. 250, cena 18 zł. Cykl: Biblioteka Nauczyciela.

Wolfgang Lohmann: **BIEG — SKOK — RZUT**. Wyd. „Sport i Turystyka”. Warszawa 1972; s. 158, cena 20 zł.

Jack London: **FOR THE LOVE OF MAN THAT SPOT**. Adapted by W. Rutkowska and I. Kalecka. PZWS, Warszawa 1972; s. 38, cena 3 zł.

Krzysztof Nowiński: **SPOTKANIA Z ARCHEOLOGIA**. PZWS, Warszawa 1972; s. 136, cena 7 zł.

PRACE PISEMNE Z JEZYKA POLSKIEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ. Zbiór artykułów metodycznych. PZWS, Warszawa 1972; s. 278, cena 18 zł.

Zdzisław Spieralski: **500 ZAGADEK O DAWNYM WOJSKU POLSKIM**. WP, Warszawa 1972; s. 242, cena 15 zł.

HISTORYCZNE, POLITYCZNE

Henryk Kocój: **O SUKCESIE SASKA**. Sprawa następstwa tronu polskiego w czasach Sejmu Czteroletniego. IW, „PAX”, Warszawa 1972; s. 158, cena 20 zł.

TEHERAN, JALTA, POZDAM. Dokumenty konferencji szefów rządów trzech wielkich mocarstw. KiW, Warszawa 1972; s. 550, cena 50 zł.

W poprzednim numerze „Głosu” zamieściliśmy obszerną informację na temat uprawnień tych nauczycieli, którzy — pracując na wsiach i w osiedlach oraz w miastach do 2 tys. mieszkańców — podejmują budowę domów ze środków własnych.

W informacji tej zaznaczyliśmy, iż podstawowym dokumentem określającym te uprawnienia jest uchwała nr 72 Rady Ministrów z 12 marca 1968 roku. Nie uwzględniliśmy natomiast faktu, iż w 1971 roku ukształtowała się uchwała nr 282 Rady Ministrów z dnia 10 grudnia, w sprawie pomocy kredytowej państwa dla budownictwa mieszkaniowego osób fizycznych (Monitor Polski nr 60, poz. 399). Otóż przepisy aktualnie obowiązujące uchwały nr 282 uchylili moc przepisów uchwały nr 72 w tej części, która dotyczy udzielenia pomocy kredytowej państwa przy budowie przez nauczycieli domków jednorodzinnych lub lokali w małych domach mieszkalnych. Natomiast w dalszym ciągu ważne są przepisy uchwały nr 72 w sprawie przyznawania nauczycielom ekwiwalentów z tytułu zrzeczenia się prawa do bezpłatnego mieszkania.

Tak więc zamieszczone w poprzednim numerze informacje dotyczące prawa do ekwiwalentu, jego wysokości i trybu przyznawania są w całości aktualne.

Natomiast pewnym zmianom — w świetle uchwały nr 282 Rady Ministrów z dnia 10 grudnia 1971 roku — uległy uprawnienia dotyczące kredytów bankowych na budownictwo indywidualne.

Przepraszając serdecznie wszystkich Czytelników za podanie w poprzednim numerze przesłanych informacji w odniesieniu do tego problemu — przedstawiamy aktualnie obowiązujące uprawnienia w zakresie kredytów.

KREDYT DŁUGOTERMINOWY

Jak wynika z obowiązujących aktualnie przepisów, a w szczególności z postanowień uchwały nr 282 Rady Ministrów oraz z zarządzenia ministra finansów z dnia 15 stycznia 1972 roku w sprawie warunków i trybu przyznawania pomocy kredytowej osobom fizycznym na budownictwo mieszkaniowe i kapitalne remonty (Monitor Polski nr 7, poz. 46) długoterminowy kredyt bankowy może być przydzielony na budowę domów, które spełniają warunki domów jednorodzinnych, a w szczególności, których powierzchnia użytkowa nie przekracza 110 metrów kwadratowych.

Z pomocy kredytowej państwa w postaci długoterminowego kredytu bankowego mogą korzystać te osoby, których głównym źródłem utrzymania jest wykonywana praca najemna w jednostkach nie związanych z produkcją rolną, ogrodnictwem lub leśnictwem, a wielkość posiadanego przez te osoby gruntu nie przekracza 2 ha.

Podstawowymi warunkami przyznania długoterminowego kredytu bankowego jest:

— własność (współwłasność) lub użytkowanie (współużytkowanie) wieczyste działki budowlanej;

— posiadanie wkładu własnego w wysokości 20 proc. globalnych kosztów budowy domu.

Jeżeli występujący o kredyt jest współwłaścicielem lub współużytkownikiem działki budowlanej, może uzyskać kredyt bankowy pod warunkiem, że wszyscy współwłaściciele lub współużytkownicy złożą pisemne oświadczenie wyrażające zgodę na za-

Nowy numer (3) „Dydaktyki Szkoły Wyższej” w całości niemal poświęcony jest nowoczesnym technikom przekazywania wiedzy: nauczaniu programowemu, przystosowaniu cybernetyki do procesu dydaktycznego.

W artykule wstępnym prof. T. Nowacki omawia problemy, które musimy rozwiązać, jeśli chcemy istotnie wprowadzić zdobycze nowoczesnej wiedzy do nauczania. „Stworzenie nowoczesnego systemu oświaty — pisał prof. Nowacki — powinno zacząć się od zorganizowania nowoczesnych ośrodków badawczych, wyposażonych i uformowanych tak, aby mogły podjąć badania interdyscyplinarne, kompleksowe, prowadzące do wszechstronnego zbadania stanu obecnego i nakreślenia projektu organizowania i funkcjonowania oświaty w warunkach nasilającego się rozwoju cywilizacji technicznej.”

bezpieczenie pożyczki na całej nieruchomości.

Do wkładu własnego zalicza się:

— środki pieniężne własne, a dla nauczycieli również środki uzyskane w formie pożyczki bankowej na uzupełnienie wkładu własnego;

— wartość zgromadzonych na placu budowy materiałów;

— wartość wykonanych robót budowlanych.

Do wkładu własnego przy rozbudowie i przebudowie zalicza się również koszt robót rozbiórkowych i wyburzeniowych objętych zestawieniem kosztów budowy (kosztorysem).

Odpowiadamu

Informujemy

Radzimy

DOMU NA WSI RAZ JESZCZE

Podstawą do ustalenia wysokości wymaganego wkładu własnego są globalne koszty budowy domu, do których — oprócz kosztów budowy domu — jest zaliczany koszt budowy:

— studni na działce w przypadku braku źródeł ulicznych;

— lokalnych urządzeń asenizacyjnych;

— garażu wbudowanego, w przypadku gdy projekt przewiduje budowę takiego garażu. Budowa garażu wolnostojącego jest realizowana przez zainteresowanego wyłącznie ze środków własnych.

Kredyt na budowę domu jednorodzinnego może być przyznany — nauczycielom zatrudnionym i budującym na terenie gromad i osiedli oraz na terenie miast do 2 tys. mieszkańców — do wysokości 80 proc. normatywnych kosztów budowy domu o powierzchni użytkowej do 110 metrów kwadratowych.

Przez normatywny koszt budowy rozumie się koszty uzyskane w drodze przemnożenia kwoty 3000 złotych (koszt normatywny dla 1 metra kwadratowego powierzchni użytkowej budowy) przez ilość metrów kwadratowych powierzchni użytkowej określonej w projekcie budowlanym.

Oprocentowanie kredytu dla nauczycieli budujących domy jednorodzinne na tych terenach wynosi: przy kredycie do 130 tys. złotych — 1 proc. w stosunku rocznym, a dla części kredytu przekraczającego tę kwotę — 6 proc. w stosunku rocznym.

Warto bowiem podkreślić, że — w myśl nowych przepisów — kredyt bankowy dla nauczycieli może wynosić — jeśli dany bank posiada możliwość udzielania tak dużej pożyczki — nawet do 240 tys. złotych, jeśli na przykład koszt budowy domu wynosi 300 tys. złotych.

Jako podstawowe problemy badawcze autor wymienia: przygotowanie warunków nowoczesnego procesu dydaktycznego; zagadnienia programowania ogólnego; sam nowoczesny proces dydakty-

Z CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

CYBERNETYKA W NAUCZANIU

czny; sprawy wyników i kłopotów.

Z tym wstępnym artykułem ściśle wiąże się podjęte w dwóch innych materiałach przez Edwarda Kowalczyka i Eustachego Be-

Okres spłaty kredytu długoterminowego wynosi — tak jak poprzednio — 45 lat, a termin rozpoczęcia jego spłaty w przypadku korzystania z pomocy kredytowej na uzupełnienie wkładu własnego — po spłacie kredytu średnioterminowego.

Kredyt przyznawany na budowę domu jednorodzinnego podlega zabezpieczeniu hipotecznemu. Niezależnie od tego bank może pobierać dodatkowe zabezpieczenie kredytu, jeżeli według jego oceny sytuacja materialna pożyczkobiorcy nie gwarantuje spłaty kredytu. Dodatkowe zabezpieczenie pobiera się w formie poręczenia co najmniej

O BUDOWIE

DOMU NA WSI

RAZ JESZCZE

dwóch osób, posiadających odpowiednio wysokie dochody.

Zgodnie z aktualnie obowiązującym zarządzeniem Ministerstwa Gospodarki Komunalnej z dnia 15 stycznia 1972 roku nadal — tak jak i w myśl poprzednich zarządzeń — istnieje możliwość uzyskania kredytu długoterminowego nie tylko na budowę, lecz i na przebudowę oraz na rozbudowę domu (na warunkach uchwały nr 282 Rady Ministrów). Nadal też istnieje możliwość uzyskania kredytów w przypadku budowy domu poza miejscem pracy. O tym, jakie warunki muszą być w tych przypadkach spełnione, pisaliśmy szczegółowo w poprzednim numerze.

KREDYT ŚREDNIOTERMINOWY

Zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami, nauczyciel może otrzymać kredyt średnioterminowy na uzupełnienie wkładu własnego, który obecnie wynosić musi 20 proc. globalnych kosztów budowy. Wysokość tego kredytu przyznawana jest — tak jak i poprzednio — do wysokości 2/3 wkładu własnego. Warunki jego otrzymania oraz termin spłaty pozostają bez zmian (tak jak to podawaliśmy w poprzednim numerze „Głosu”). Tak też jak i poprzednio kredyt średnioterminowy powinien być — zgodnie z instrukcją PKO w sprawie finansowania budownictwa indywidualnego — przyznawany równocześnie z kredytem długoterminowym.

Oprocentowanie kredytu na uzupełnienie wkładu własnego wynosi 1 proc. w stosunku rocznym, a okres spłaty pożyczki nie może przekraczać 5 lat od daty jej przyznania.

KREDYT NA ZAKUP DZIAŁEK

Zgodnie z nowymi przepisami nauczyciel może otrzymać także

kredyt na zakup działki budowlanej od PFZ lub osób fizycznych. Wysokość tego kredytu — nie może (tak jak dotychczas) przekraczać ceny kupna działki obliczonej według ceny ziemi z PFZ. Bez zmian pozostaje też wielkość działki, na którą można uzyskać kredyt.

Nieco inne są natomiast warunki przyznawania spłaty tego kredytu. Otóż kredyty na zakup działki budowlanej przyznawane są na takich samych zasadach (pod względem oprocentowania spłaty oraz zabezpieczenia), jakie obowiązują przy kredytach długoterminowych na budowę domu. Do czasu zabezpieczenia hipotecznego kredyt na zakup działki budowlanej zabezpiecza się poręczeniami dwóch majątkowo odpowiedzialnych osób.

JAK STARAC SIĘ O KREDYT

Nieco inny — niż to podawaliśmy w poprzednim numerze „Głosu” — obowiązuje aktualnie tryb przy staraniu się o kredyty, a mianowicie:

Wnioski nauczycieli ubiegających się o przyznanie kredytu bankowego na budowę domów, na zakup działek i na uzupełnienie wkładu własnego — powinny być składane na jednym wspólnym wniosku. Formularze wniosków wydają zainteresowanym bezpłatnie — oddziały banku. Wniosek składa się we właściwym oddziale operacyjnym PKO. (Wydziały Gospodarki Komunalnej PRN nie mają obecnie żadnych kompetencji w tym zakresie).

Do wniosku składanego w oddziałach PKO załącza się następujące dokumenty:

— dowód własności (współwłasności) lub prawa wieczystego użytkowania działki budowlanej;

— oświadczenie współwłaścicieli działki, że wyrażają zgodę na ustanowienie hipoteki z tytułu zabezpieczenia na swoich udziałach z nieruchomości;

— kosztorys (zestawienie kosztów budowy);

— projekt techniczny wraz z planem sytuacyjnym i ustaleniem powierzchni użytkowej — do wglądu banku;

— pozwolenie na prowadzenie robót budowlanych — do wglądu.

W przypadku, gdy budowa domu jest prowadzona przez osobę pozostającą w związku małżeńskim — wniosek o przyznanie kredytu powinien być podpisany przez obojga małżonków. Do wniosku powinno być ponadto dołączone zaświadczenie organu oświaty prezydium rady narodowej, że wnioskodawca wykonuje zawód na terenie wsi i osiedli lub na terenie miast do 2 tys. mieszkańców i buduje dom jednorodzinny na tym terenie.

Kredyt bankowy na budowę domu (lokalu) nie może być przyznany osobie będącej właścicielem innego domu jednorodzinnego lub wielorodzinnego, lokalu w małym domu mieszkalnym, jak również osobie, która posiada spółdzielcze prawo do lokalu mieszkalnego wybudowanego na zasadach obowiązujących w spółdzielniach budowlano-mieszkaniowych (własnościowych). Przyznanie tym osobom kredytu na budowę domu jednorodzinnego może nastąpić tylko w razie stwierdzenia pełnego zużycia technicznego posiadanego domu.

Osoby posiadające mieszkania wybudowane na zasadach obowiązujących w spółdzielniach mieszkaniowych (lokatorskich) mogą uzyskać kredyt bankowy na budowę domu (lokalu) jeżeli w umowie kredytowej złożą oświadczenie, iż po wybudowaniu domu zrzekną się spółdzielczego prawa do lokalu.

Wyższej”, zostało wszechstronnie i interesująco oświetlone. Wydaje się zresztą, że ze względu na coraz szerszym frontem wprowadzane nowoczesne nauczanie do szkół wszystkich typów — problemy te powinny zainteresować nie tylko nauczycieli akademickich, lecz także wszystkich pedagogów szukających nowych rozwiązań, bardziej adekwatnych do wymagań szkoły dnia dzisiejszego.

Ponadto ostatni numer „Dydaktyki” zawiera ciekawe artykuły St. Wołoszyna o społecznych funkcjach uniwersytetu; Z. Kawki i W. Kruszyńskiej o działaniu systemu preferencji na Uniwersytecie Łódzkim, jak również informacje, recenzje i wykaz bibliografii związanej z problematyką nauczania w szkołach wyższych.

DZIŚ I JUTRO MŁODZIEŻOWYCH HUFCÓW

Liczą już sobie niemal 15 lat. Są kontynuatorem oświatowych i społecznych organizacji „Służba Polsce”. Uczą, wychowują, ułatwiają zdobycie zawodu. No, a przede wszystkim stanowią szczególnie ważne ogniwo procesu, który nazywamy wychowaniem przez pracę.

Oczywiście, mowa o Ochotniczych Hufcach Pracy ZMS i ZMW, które w chwili, gdy tak dużo uwagi poświęca się młodemu pokoleniu, gdy szukamy nowych miejsc pracy dla młodzieży — budzą żywe zainteresowanie.

Istnieją — jak wiadomo — najróżniejsze hufce: sezonowe, stacjonarne, specjalistyczne, dochodzące i jeszcze kilka innych.

Hufce sezonowe skupiają uczniów szkół średnich i zasadniczych oraz studentów. W roku bieżącym w akcji letniej OHP uczestniczyło ponad 6 tys. studentów oraz 65 tys. uczniów szkół średnich i zasadniczych. Najwięcej młodzieży odnotowano z województwa gdańskiego, zielonogórskiego i olsztyńskiego, najmniej — z województwa kieleckiego i łódzkiego.

Jak wiadomo — Ochotnicze Hufce Pracy szeroko współpracują z resortem oświaty i niejako uzupełniają pole jego działania. Świadczą o tym chociażby, organizowane od 1964 roku, Hufce Praktyk Produkcyjnych uczniów Szkół Przemysłowych Rolniczego i Zasadniczych Szkół Rolniczych. Młodzież z tych szkół, zorganizowana w takich hufcach, odbywa przez okres 3-4 tygodni (wiosną i jesienią) praktyki produkcyjne we wzorowo zorganizowanych Państwowych Gospodarstwach Rolnych. Praktyki te, stanowiące przedłużenie procesu dydaktycznego szkoły, pozwalają młodzieży zapoznać się z organizacją produkcji w wielkotowarowych gospodarstwach, z nowoczesną mechanizacją i nowymi metodami upraw i hodowli. W roku bieżącym w praktykach tych uczestniczyło już ponad 24 tys. uczniów SPR i ZSR.

Warto też dodać, że dla absolwentów tych szkół, zwłaszcza zaś tych, którzy zamierzają pracować w sektorze uspołecznionym rolnictwa, organizowane są tzw. Hufce Wstępnego Stażu Pracy. Są to 20-30-osobowe gru-

py młodzieży lokalizowane w uprzednio wybranych i odpowiednio przystosowanych ośrodkach mieszczących się przy przodujących stacjach hodowli i PGR. Pobyt na takim stażu pozwala na zdobycie określonych specjalizacji w różnych zawodach rolniczych.

Siłne powiązanie OHP z resortem oświaty widoczne jest zwłaszcza na przykładzie dwuletnich Hufców Stacjonarnych dla młodzieży pełnoletniej oraz Hufców dla Młodocianych. Hufce te nie ograniczają się bowiem tylko do pracy i wychowywania, ale również zajmują się przysposobieniem zawodowym oraz przysposobieniem obronnym młodzieży. Ot na przykład w dwuletnich Hufcach Stacjonarnych dla pełnoletnich uczestnicy zdobywają podstawowe kwalifikacje zawodowe, a jednocześnie odbywają służbę wojskową. Znaczną część absolwentów tych hufców uczy się potem dalej — bądź systemem zaocznym, bądź też wieczorowym. Hufce takie działają głównie przy dużych zakładach produkcyjnych i innych wielkich budowlach, takich jak płocka „Petrochemia”, Fabryka Samochodów Małolitrażowych w Białym Białej, Stocznia Szczecińska i Gdańska itp. Obecnie w tego typu hufcach uczy się i pracuje ponad 14 tys. młodzieży.

Szczególnie istotne miejsce w całokształcie poczynań OHP zajmują hufce organizowane dla dziewcząt i chłopców w wieku 16-17 lat. Są to tzw. Stacjonarne Hufce dla Młodocianych (bądź też hufce dochodzące). Uczestnikami tych hufców jest ta część młodzieży niepełnoletniej, która z różnych względów pozbawiona jest stałej opieki wychowawczej ze strony rodziny i znajduje się w trudnej sytuacji materialnej. I dla nich właśnie hufce OHP stanowią ogromną szansę. Bowiem młodzież nie tylko zarabia na siebie, ale także przysposabia na jest do najróżniejszych zawodów (i jednocześnie kończy co najmniej szkołę podstawową). W ciągu każdego roku tego typu opieką obejmuje się około 30 tys. dziewcząt i chłopców.

Już choćby z tego krótkiego przeglądu wynika, że OHP spełniają niezwykle istotną rolę gospodarczą i społeczno-wychowawczą. Potwierdzeniem społecznej potrzeby tej formy ruchu

młodzieżowego, jest czerwcową Uchwałę Rządu dotyczącą dalszego rozwoju OHP, a także odpowiednie dokumenty wydane niedawno przez Zarządy Główne ZMS i ZMW. W myśl tych dokumentów OHP będą obejmowały swym zasięgiem coraz większą liczbę młodzieży. A skoro tak — trzeba je umacniać i rozwijać, lepiej i racjonalniej wykorzystywać czas, jaki spędzają w nich dziewczęta i chłopcy. Muszą też budzić większe zainteresowanie — i to zarówno resortów gospodarczych, jak i władz oświatowych — różnorodne kłopoty, problemy i trudności, z jakimi borykają się OHP. A jest ich przecież немало. Oto przykładowo — niektóre z nich.

Problem pierwszy: front pracy. Okazuje się bowiem, że są pewne kłopoty ze znalezieniem tego frontu, zwłaszcza zaś odpowiedniej pracy dla dziewcząt (swoją wymowę ma przecież fakt, że w roku bieżącym nie mogło pracować w OHP aż 18 tys. chętnych). A wydaje się przecież, że właśnie teraz, gdy przedstawia się młodzieży wizję „drugiej Polski”, gdy mówi się o zagospodarowaniu Podsubecia i Bieszczadów — nie powinno być tego typu kłopotów. Przecież właśnie, choćby wymienione tu Bieszczady, mogą stanowić niemal idealny front pracy dla młodych dziewcząt i chłopców.

Problem drugi: brak modelu pracy politycznej i wychowawczej w hufcach młodzieżowych — i to różnego typu OHP bo przecież różna młodzież wymaga odrębnych form pracy. Wobec braku takiego modelu — w wielu hufcach nie prowadzi się prze-myślanej działalności, a zatem zaprzepaszcza olbrzymią szansę wychowawczą.

Warto więc, by pedagodzy, a zwłaszcza teoretycy, zainteresowali się bliżej tym problemem i udzieliili hufcom, szczególnie tym rocznym i dwuletnim, konkretnej pomocy. Jest to chyba zbyt ważna sprawa, by można ją rozwiązywać po partyzancko, co, niestety, jeszcze bardzo często się zdarza. Przecież już teraz OHP obejmują w ciągu roku swym zasięgiem blisko milion młodzieży, a w najbliższym czasie liczba ta będzie stopniowo rosnąć.

H. W.

SABINA KOPCEWICZ



Jeszcze do niedawna pełna życia i troski o sprawy oświaty i Związku, o sprawy wychowania młodego pokolenia — odeszła od nas na zawsze. Jej droga życiowa była jak najciszej związana z losami narodu i polskiej oświaty. Córka nie wykwalifikowanego robotnika — zdobywa z trudem wykształcenie w Polsce międzywojennej. Po ukończeniu gimnazjum podejmuje studia na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego. W tym okresie współpracuje z postępową młodzieżą akademicką między innymi z ZNMS, OM TUR i Czerwonym Harcerstwem.

Po ukończeniu Studiów nie mogła znaleźć stałej pracy, zarabiała więc dorywczo korepetycjami.

W okresie okupacji kol. Kopcewicz, podobnie jak większość nauczycieli, pracuje w konspiracji i uczestniczy w tajnym nauczaniu. Terenem Jej działania jest powiat radzyński (obecnie wołomiński).

Po wyzwoleniu, we wrześniu 1944 roku, Wołomina — a więc w tym czasie, gdy miasto znajdowało się jeszcze na linii frontu, przystępuje do organizowania tutaj szkoły średniej ogólnokształcącej. Już w maju 1945 roku liceum kończy 15 pierwszych absolwentów.

Swoją energią i bezgranicznym oddaniem sprawie nauczania i wychowania młodzieży — kol. Kopcewicz zwraca na siebie uwagę ówczesnych władz oświatowych. W 1950 roku zostaje powołana na stanowisko wicektora Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego.

Na Okręgowym Zjeździe Delegatów ZNP województwa warszawskiego w 1953 roku zostaje wybrana przewodniczącą Zarządu Okręgu ZNP — jako pierwsza kobieta na tym stanowisku. Kierując działalnością okręgu, wiele uwagi poświęcała sprawom kształcenia i dokształcania nauczycieli. Popularyzowała najcenniejsze doświadczenia pedagogiczne. Rozwijała życie kulturalno-oświatowe wśród nauczycieli. Wykazywała również wiele troski o sprawy bytowe pedagogów, o ich warunki życia i pracy.

W 1954 roku przechodzi do pracy w Zarządzie Głównym ZNP i tutaj, podobnie jak na poprzednich stanowiskach, poświęca się całkowicie sprawom szkoły i nauczycieli. Jej główną troską stała się opieka nad dziełmi nauczycieli oraz sprawy warunków socjalnych pedagogów, szczególnie pracujących na wsi.

Niezależnie od przydzielonego Jej zakresu obowiązków służbowych — od 1961 roku opiekuje się Sekcją Pracowników Gospodarczych i Obsługi przy Zarządzie Głównym ZNP. Przyjęte przez nią zadania wymagają wiele taktu i umiejętności w niesieniu pomocy organizacjom i jej sekcji, która reprezentuje ponad 100-tysięczną rzeszę pracowników fizycznych naszego Związku. Za pełne zaangażowanie i duży wkład pracy zaskarbiła sobie wdzięczność i uznanie tej grupy pracowników.

Wiele inicjatyw wykazywała w pracy partyjnej i społecznej. W latach 1948-1949 była członkiem Komitetu Miejskiego PZPR w Wołominie, prelegentem i wykładowcą szkolenia partyjnego Komitetu Powiatowego i Wojewódzkiego PZPR, członkiem Egzekutywy POP przy ZG ZNP.

W latach 1947-1950 pełniła funkcję radnej Miejskiej i Powiatowej Rady Narodowej w Wołominie oraz przewodniczącą Komisji Oświaty, a w latach 1951-1955 — radnej Wojewódzkiej Rady Narodowej.

Wiele czasu poświęcała także pracy w różnych organizacjach społecznych, takich jak Liga Kobiet, TPPR, PCK. W latach 1960-1962 była członkiem Komisji Zdrowia i Podkomisji Sanatoryjnej CRZZ. Z ramienia Zarządu Głównego ZNP była do 1968 roku członkiem Komisji Kobiecej przy CRZZ i członkiem Głównej Komisji do spraw Wczasów dla Dzieci i Młodzieży przy Pełnomocniku Rządu.

Z dniem 1 stycznia 1971 roku — z uwagi na pogarszający się stan zdrowia i opiekę nad ojcem — przeszła na emeryturę. Nadal jednak bliski jej były sprawy partii i ZNP, nadal bliski i drogi był jej los dziecka.

Za swoją wieloletnią, pełną zaangażowania pracę została udekorowana wieloma odznaczeniami, a między innymi Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym i Srebrnym Krzyżem Zasługi, Złotą Odznaką ZNP.

Odszedł od nas Człowiek, który całym swym życiem służył sprawie oświaty, młodzieży i nauczycielom. W pamięci naszej pozostanie na zawsze jako zasłużona działaczka oświatowa i związkowa, prawy, szlachetny człowiek, serdeczna, dobra koleżanka.

Cześć Jej pamięci!

ZARZĄD GŁÓWNY ZNP
ZARZĄD OKRĘGU WARSZAWSKIEGO ZNP
ZARZĄD ODDZIAŁU POWIATOWEGO ZNP
W WOŁOMINIE
POP PZPR I RADA ZAKŁADOWA PRZY ZG ZNP

PODYPLOMOWE STUDIUM EKONOMIKI I ZARZĄDZANIA SZKOLNICTWEM

Od października bieżącego roku na Uniwersytecie Warszawskim rozpoczęło działalność Podypłomowe Studium Ekonomiki i Zarządzania Szkolnictwem. Powołanie studium uznano za niezbędne z uwagi na fakt, że współcześnie, prawidłowe funkcjonowanie systemu kształcenia i wychowania wymaga rozwiązywania coraz to bardziej złożonych problemów z zakresu ekonomiki, planowania, organizacji i kierowania oświatą.

Niedostarczanie lub niewłaściwe rozwiązywanie tych problemów może prowadzić do nieracjonalnego wykorzystania pracy ludzkiej i środków materialnych, przeznaczonych przez społeczeństwo na system szkolno-oświatowy, jak również do rozmiękania się efektów pracy tego systemu z zapotrzebowaniem gospodarki i kultury narodowej. Dlatego też sprawą o istotnym znaczeniu jest zapoznanie pracowników jednostek kierujących i nadzorujących działalność oświatową z osiągnięciami prac badawczych prowadzonych w dziedzinie problematyki planistycznej i ekonomiczno-organizacyjnej oświaty.

W bieżącym roku akademickim na I rok zostali przyjęci pracownicy zatrudnieni w kuratoriach okręgów szkolnych m. st. Warszawy i woj. warszawskiego.

Proces nauczania na studium prowadzony jest w trybie zaocznym, w ciągu trzech semestrów akademickich. Zajęcia dydaktyczne odbywają się w zasadzie raz w miesiącu (piątek i sobota). W całym okresie studiów łączna liczba zajęć wyniesie 200 godzin. Plan zajęć przewiduje zapoznanie słuchaczy m. in. z taką problematyką jak:

- wykształcenie w procesie rozwoju społeczno-gospodarczego,
- socjologiczne zagadnienia administracji szkolnej,
- elementy planowania i polityki gospodarczej oraz społecznej,
- planowanie oświaty,
- finansowanie i koszty kształcenia.
- podstawy teorii organizacji i zarządzania,
- zagadnienia organizacji i zarządzania szkolnictwem,
- kierunki doskonalenia systemu szkolno-oświatowego,
- infrastruktura szkolnictwa,
- wybrane zagadnienia peda-

gogiki, psychologii, prawa i administracji.

Zajęcia na studium prowadzą wybitni znawcy objętych planem przedmiotów, a m. in. prof. A. Rajkiewicz, prof. J. Szczepański, doc. W. Baka, doc. J. Kluczyński, doc. S. Kwiatkowski, doc. Z. Zajda, dr Z. Radwan.

Wszystkie zajęcia mają formę konserwatoriów, aby jak najszerzej i najbardziej efektywny mógł być w nich bezpośredni udział słuchaczy. We wszystkich przedmiotach główny nacisk zostanie położony na nowe rozwiązania teoretyczne i metody stosowane w praktyce, których znajomość jest obecnie niezbędna w działalności instytucji kierujących i nadzorujących działalność szkolnictwa.

Uruchomienie Studium Ekonomiki i Zarządzania Szkolnictwem jest jedną z pierwszych form realizacji podpisanego w br. porozumienia między ministrem oświaty i wychowania a rektorem Uniwersytetu Warszawskiego w sprawie rozwijania w UW badań naukowych i kształcenia kadr w dziedzinie planowania i ekonomiki kształcenia.

dr MICHAŁ GMYTRASIEWICZ

ZARZĄD ODDZIAŁU ZNP WROCŁAW — PSIE POLE OFERUJE DO WYMIANY NA ORGANIZACJĘ WCZASÓW LETNICH (rodzinnych)

OŚRODEK DLA 40 OSÓB składający się z urządzeń kuchennych, jadalni, świetlicy oraz zaplecza rekreacyjnego. Ośrodek położony jest we Wrocławiu w odległości około 100 m od przystanków miejskich środków komunikacyjnych. Gwarancja bardzo dobrych warunków wypoczynkowych. Reflektujemy na ośrodek o podobnym standardzie wyposażenia, położone w okolicach obszarów leśnych, jezior lub gór. Oferty prosimy kierować pod adresem: Zarząd Oddziału ZNP, Wrocław — Psie Pole, ul. Kasprzycza 28.

K-154

PRACOWNICY POSZUKIWANI

DYREKCJA OŚRODKA SZKOLNO-WYCHOWAWCZEGO DLA DZIECI KALEKICH W BUSKU-ZDROJU

zatrudni w Zasadniczej Szkole Zawodowej nauczyciela przedmiotów zawodowych i zawodu ze specjalnością radiotechniki.

Dyrekcja zapewni komfortowe mieszkanie rodzinne.



AUDYCJE SZKOLNE

4.XII. — 9.XII.

4.XII. PONIEDZIAŁEK, program I, godz. 9.00 — „Kolorowe listy”, słuchowisko (Plastuś i Miś), powtórzenie 6.XII., język polski dla kl. I-II; godz. 11.00 — „Prezydent walczącego miasta”, audycja dokumentalna (Stefan Starzyński), historia dla kl. VIII.

5.XII. WTOREK, program I, godz. 9.00 — „Polska poezja współczesna”, język polski dla kl. IV lic.; godz. 13.00 — „Zagadki muzyczne dla klas III i IV”, wychowanie muzyczne dla kl. III-IV.

6.XII. ŚRODA, program I, godz. 9.00 — „Idzie górnik drogą” (tak-towanie w dwumiarze), powtórzenie 8.XII., wychowanie muzyczne dla kl. I-II; godz. 13.00 — „Kolo-

rowe listy”, język polski dla kl. I-II.

7.XII. CZWARTEK, program I, godz. 9.00 — „Lyżwy”, słuchowisko, język polski dla kl. III-IV; godz. 11.00 — „Ojczyzna dla wszystkich jedna”, słuchowisko (Andrzej Frycz Modrzewski), historia dla kl. VI.

8.XII. PIĄTEK, program I, godz. 9.00 — „Stan koloidalny żywej materii a równowaga dynamiczna organizmu”, zajęcia fakultatywne grupy biologiczno-chemicznej dla kl. IV lic.; godz. 11.00 — „Ocalić od zapomnienia”, montaż poetycki (Konstanty Ildefons Gałczyński), język polski dla kl. VIII; godz. 13.00 — „Idzie górnik drogą”, wychowanie muzyczne dla kl. I-II.

9.XII. SOBOTA, program I, godz. 9.00 — „Zagadki muzyczne dla klas III i IV”, wychowanie muzyczne dla kl. III-IV; godz. 11.00 — „Polska i świat”, wychowanie obywatelskie dla szkół średnich; godz. 13.00 — „Statystyka matematyczna”, zajęcia fakultatywne grupy matematyczno-fizycznej dla kl. IV lic.

Głos Nauczycielski

Adres redakcji: Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8. Telefon: 26-10-11, 26-34-20, 27-66-30. Redaguje zespół. Wydawca: Wydawnictwo Współczesne RSW „PRASA”. Warszawa, ul. Wilejska 12, telefon 28-53-30 oraz wszystkie biura ogłoszeń wojewódzkich. Cena prenumeraty: kwartalnie — 10,40 zł, półrocznie — 20,80 zł, rocznie — 41,60 zł. Prenumeratę indywidualną mogą opłacać prenumeratorzy w urzędach pocztowych i u listonoszy, lub dokonywać wpłat na konto PKO Nr 1-6-100020 — Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”. Warszawa, ul. Towarowa 28 (w terminie do dnia 10 miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty). Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 40 proc. droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch”. Warszawa, ul. Wronia 23, konto PKO Nr 1-6-100024. Sprzedaż egzemplarzy numerów zdezaktualizowanych, na uprzednie pisemne zamówienie prowadzi Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”. Warszawa, ul. Towarowa 28. Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „PRASA”. Warszawa, Al. Jerozolimskie 125. Nie zamówionych artykułów i zdjęć redakcja nie zwraca. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania materiałów nie zamówionych. Zam. 3912, A-51.

„Błagamy o lekturę!”

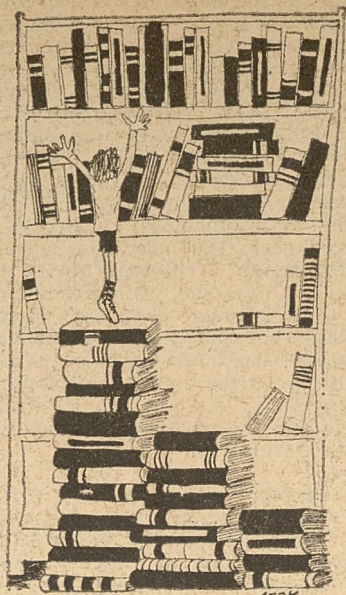
Zwieloletnich już obserwacji własnych i utyskiwań nauczycieli na naradach i konferencjach, a także z prowadzonych często rozmów z uczniami różnych szkół wynika, że obok chronicznego braku dobrych, nowoczesnych pomocy naukowych do różnych przedmiotów nauczania, obok szokującego już dziś (w bardzo wielu przypadkach) braku należytych pomieszczeń do swobodnego nauczania i wychowania naszych dzieci, prawdziwą złą sprawą jest brak odpowiedniej liczby potrzebnej uczniom i nauczycielom lektury.

„Jakże możemy — wołają nauczyciele poloniści — dopingować swych uczniów do gruntownego i sumiennego przyswajania sobie treści i problemów poszczególnych utworów literackich, skoro ich nie ma. ani w szkolnych bibliotekach, ani w księgarniach, ani w innych punktach sprzedaży. Jak możemy — dodają — wdrażać uczniów do rzetelnego kontaktu z tekstem, uczyć szybkiego i właściwego doboru cytatów na poparcie własnej odpowiedzi, skoro na przykład na trzy równoległe klasy, liczące w sumie ponad setkę dziewcząt i chłopców, udam się z wielkim trudem zdobyć i na czas przeczytać od sześciu do piętnastu książek, przy czym na jedną klasę przypada ich czasem nie więcej niż trzy”.

Być może w dużych miastach poloniści nie znają tych problemów, ale w wioskach i w małych miasteczkach jest to zjawisko nagminne i niezwykle dokuczliwe.

Nauczyciele próbują się co prawda przed tym „polonistycznym przekleństwem” opętać w ten sposób, że w klasach równoległych nie realizują poszczególnych lektur jednocześnie, ale zabieg ten nie rozwiązuje sprawy, gdyż dzięki niemu mogą oni, co najwyżej, trochę zwiększyć zasób lektur w jednej klasie, ale nie rozwiązują w całości problemu i zapotrzebowania klasy na lekturę. Bywa i tak, że nauczyciele języka polskiego — nie widząc innego rozwiązania — radzą zbierać się uczniom razem w jakimś domu czy izbie lekcyjnej i... „czytać na głos”. Jak niewielkie są tego efekty — przekonałem się już nieraz sam.

Jak w takich przypadkach nakłaniać do czytania, jak egzekwować opanowanie treści tekstów i zawartych w książkach problemów, jak za znajomość lektur uczniów oceniać? Może znajdzie się ktoś „błyskotliwy” i odpowie na te pytania. My, „ludzie głębokiego terenu”, borykamy się z tym na co dzień i aż żółć nas zalewa, gdy widzimy, jak wiele papieru zużywa się na różne cele. różne typy szkoleń itp.. a nasze dzieci nie mają — bo nie tylko pożyczyc, ale i kupić nie mogą — potrzebnych im lektur szkolnych. Nie mówię tu już o lekturach „uzupełniających”, gdyż tych z reguły wcale dostać nie można. Chodzi mi o lektury „obowiązkowe”.



Jak nieuzbrojony żołnierz nie będzie walczył efektywnie i dobrze, tak uczeń, któremu nie udostępnimy żądanej lektury i który jej nie przeczyta — nie będzie na lekcji śmiały i aktywny, nie będzie się naszą lekcją interesował, choćbyśmy nie tylko na mocnych nogach, ale i na głowie stawali, choćbyśmy i supernowoczesne stosowali metody. Zresztą, co tu mówić o metodach, o wdrażaniu postępu pedagogicznego, skoro już tyle lat sprawy te „wałkujemy w kółko”, a nie stać nas nawet na należyte zaopatrzenie uczniów w potrzebną im lekturę.

Jakże mile wspominam czasy, kiedy to u nas (zaraz po wojnie) działał Komitet Upowszechniania Książki. Za jedne 10 złotych można było zamówić i kupić każdą niemal lekturę. Nie były to wprawdzie edycje znakomite, ale niezapomniane o tyle, że były, że je można było nabyć, czytać, dyskutować nad ich treścią.

Musimy i dziś do czegoś podobnego wrócić. Trzeba wydawać lektury szkolne masowo i tanio. Nie silić się na jakość, lecz na ilość. Jest to jedyny sposób zaspokojenia powszechnego głodu lektur, jedyny sposób udzielenia sensownej pomocy nauczycielom-

-polonistom i ich uczniom. Odpowiedni tekst, to przecież dla nich nieodzowna pomoc naukowa, poza wieloma innymi — rzecz jasna.

Na kierowane do uczniów pytanie: jak sobie radzicie z lekturą, jeżeli boicie się dwójki za lekczenie czytania tekstów, odpowiadają: „Najczęściej rozdieramy jakąś książkę na kartki i czytamy tę lekturę na zasadzie: podaj dalej. Każdy ma wtedy po parę kartek, które między sobą wymieniamy”.

„Jesteśmy źli, że nauczyciele stawiają nam dwójki za lekturę, bo wprawdzie czasem nam się rzeczywiście nie chce jakiejs książki przeczytać, ponieważ jest bardzo dla nas nudna, ale częściej nie zdążymy jej przeczytać dlatego, że jej nigdzie nie można pożyczyć ani kupić, choć rodzice nam wcale na książki pieniędzy nie żałują”.

„Brak odpowiednich lektur szkolnych — uzupełnia wypowiedzi uczniów szkół podstawowych młodzież ze szkoły średniej — to dla nas największa zła. Gdy jest jakaś grubsza pozycja — wpadamy wprost w panikę. Książek nie ma, dwójki leżą. Nauczyciele mówią: nie nasza wina, że musimy realizować program. Niby mają rację, ale za co my otrzymujemy dwójki? Jeżeli się

zbyt wcześnie przeczyta lekturę, to się ją do lekcji zapomni, jeżeli zaś zacznie się czytać później — to się nie zdąży i rób, co chcesz”.

„Nie możemy zrozumieć, jak to jest. Przecież wydaje się tyle różnych plakatów, gazet, broszurek i książek, bez których można by się obejść, a my — choć to już tyle lat po wojnie — nadal nie mamy lektur i tyle lat obrywamy wcale nie zastużone dwójki. Coś tu chyba nie gra. I dlatego, Panie Ministrze Oświaty i Wychowania — my, polscy uczniowie, błagamy Cię o lekturę”.

Takich i tym podobnych wypowiedzi uczniów mógłbym tu przytoczyć wiele, ale po co? Sądzę, że sprawę postawiłem dość jasno. I jeśli miałbym tu coś do dodania, to chyba tylko to, iż wstydzę się wypada, że nasze dzieci nie mają pod dostatkiem potrzebnych im tanich lektur. Dlatego wspólne z zainteresowanymi kolegami wołanie o tę lekturę.

Zmiana programu lektur to jeszcze niewiele. Trzeba je każdemu uczniowi udostępnić, a to już będzie bardzo dużo.

FRANCISZEK CHRUSCIEL
Orneta



ŚCIEŻKĄ CZY DROGĄ KU NOWOCZESNOŚCI?

(Dokończenie ze str. 9)

kładach pracy, w zaprzyjaźnionych warsztatach.

Są i inne trudności. Kulą u nogi często jest dokumentacja techniczna. Nauczyciel ma pomysł, ale nie zawsze potrafi opracować odpowiednią do niego dokumentację, po prostu brak mu przygotowania fachowego.

Może więc celowe byłoby stworzenie — umownie nazwijmy to bankiem pomysłów — komórki, która gromadziłaby konkretne wnioski, projekty, właśnie pomysły nowych pomocy, usprawnień, udoskonaleń. Gromadziłyaby i nie konserwowała, lecz po ocenie ich wartości przekazywała do opracowania i wykorzystania.

Są wprawdzie przy kuratoriach komisje kwalifikujące wnioski racjonalizatorskie, ale tu chodzi o spożytkowanie tych wszystkich dobrych pomysłów, usprawnień, które nie są wynalazkami, a przecie mogą unowocześnić pracę, czy choćby lepiej zilustrować jeden temat lekcyjny.

NIEPEŁNY REJESTR NIEDOSTATKÓW

Niedostateczna informacja o nowych pomocach naukowych i stosowanych środkach technicznych jest poważną przeszkodą utrudniającą unowocześnianie wyposażenia szkolnych pracowni.

Zainteresowani wyławiają potrzebne im informacje w różnych biuletynach, czasopismach, często

przez przypadek, często nie doszukując się jej w ogóle. Wniosek wydaje się oczywisty, trzeba opracować taki system informacji, żeby był dostępny i łatwy dla każdego nauczyciela. Obecnie bowiem często się zdarza, że nauczyciel bledzi się nad wynalezieniem tego, co już wynaleziono, nad usprawnieniem, które w jakiejś szkole zastosowano już kilka lat temu.

Przekonanie, że wynalazczość, racjonalizacja, usprawnienie mają ogromne znaczenie dla unowocześnienia pracy szkoły, jest powszechne. Ale jednocześnie wcale nie odosobniony jest pogląd, iż zajmowanie się wynalazczością, racjonalizacją, usprawnieniem jest prywatną sprawą nauczyciela lub co najwyżej jego szkoły. Dlatego wyłącznie od jego zaradności, albo też od dobrych kontaktów szkoły z zakładami przemysłowymi zależy, czy znajdzie się materiał, czy znajdzie się zaplecze techniczne i warsztat, w którym projekt mógłby być zrealizowany.

Ta sprzeczność wytwarza klimat wcale nie sprzyjający prawidłowemu rozwojowi racjonalizatorstwa w szkołach. Dodać do

tego należy brak bodźców materialnych. Czy chęć usprawnienia własnej pracy, uzyskania lepszych efektów jest zawsze wystarczającym bodźcem, aby zabrać się do realizacji pomysłu, poświęcić wiele wolnego czasu, trudu i starań...

PRZECIWKO STARZENIU SIĘ WIEDZY

Nowoczesne pomoce, bogate pracownie tylko po części decydują o tym, czy i sama szkoła jest nowoczesna. Nie brakuje, niestety, placówek, gdzie pomoce tkwią w szafach, a młodzież ich nawet nie ogląda! Co jest tego przyczyną? Opieszałość nauczycieli? Niechęć do nowoczesności? Najczęściej — brak umiejętności posługiwania się aparaturą i technicznymi pomocami.

W Studium Zawodowym nr 2 w Warszawie wszyscy nauczyciele przeszli przeszkolenie, jak należy posługiwać się środkami audiowizualnymi. Takie przeszkolenie niezbędne jest każdemu nauczycielowi, i polonista, i matematyk, i nauczyciele przedmiotów zawodowych muszą umieć posługiwać

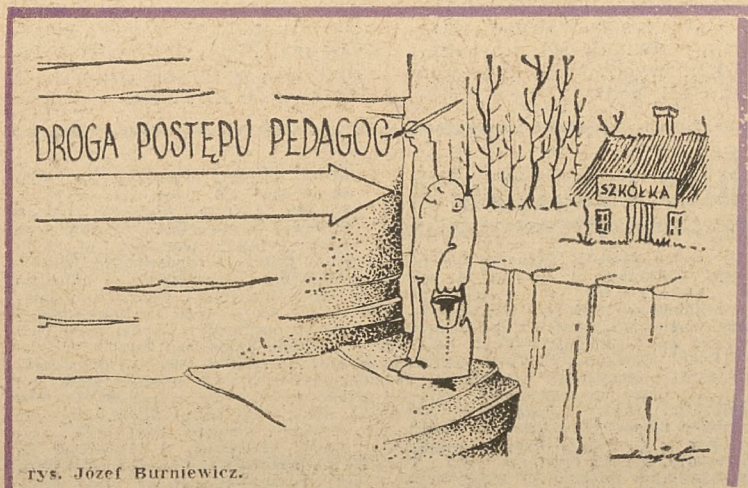
się magnetofonem, rzutnikiem, aparatem filmowym itd., posługiwać się tak biegle, aby ułatwiać, a nie utrudniały im pracę. To samo dotyczy innych nowoczesnych pomocy naukowych — specjalista, który otrzyma je do swojej pracy, musi potrafić je wykorzystać.

Ten problem nabiera szczególnej wagi w szkolnictwie zawodowym. Szkoła zawodowa nie może być oderwana od przemysłu, od odpowiednich profili zakładów. Wiedza nauczyciela nie śledzącego nowości w zakładzie produkcyjnym starzeje się. W rezultacie, tego, co nowe, absolwenci muszą się uczyć dopiero w toku pracy.

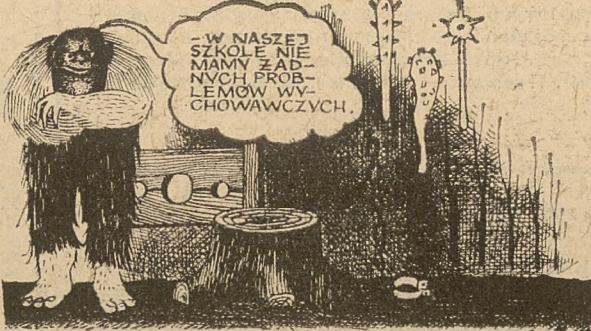
A więc nie jest to sprawa tylko szkolnictwa, a także przemysłu i całej gospodarki. I zasadą powinna być wzajemna ich współpraca na co dzień.

Czy uwagi powyższe wyczerpują zagadnienie? Z pewnością nie. Wypłynęły one po prostu z rozmowy z pedagogiem kierującym szkołą, która stara się i potrafi nadążać za nowoczesnością.

ALICJA RACEWICZ



rys. Józef Burniewicz.



rys. Józef Burniewicz.

