# Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 7 WARSZAWA, NIEDZIELA 13 LUTEGO 1955 R. CENA 30 GR.


# CO DAŁ NAM II ZJAZD ZMP

GDY gasły ostatnie światła olbrzymiej sali AWF w Warszawie, gdy milkły ostatnie słowa pieśni i setki młodzieży obradującej w ciągu 5 dni po raz ostatni zmierzały do wyjścia, trzeba było zadać sobie pytanie: co dał ten Zjazd? Czym będzie pamiętny? Na czym polego jego siła?

Już wielokrotnie nazwano II Zjazd ZMP punktem zwrotnym dla organizacji młodzieżowej. Zapadły na nim uchwały i postanowienia, które mają stanowić gwarancję nowego w życiu młodzieży. Zwrot ten nie dokonał się w ciągu 5 dni obrad. Poprzedziły go lata doświadczeń i miesiące dyskusji, dyskusji, która toczyła się nie tylko w łonie samej organizacji, lecz pociągnęła wielu dorosłych. Jest to dowód zainteresowania i poczucia odpowiedzialności starszego społeczeństwa za życie i wychowanie naszej młodzieży.

II Zjazd ZMP obradował w klimacie, który wytworzyło i w dalszym ciągu wytwarza III Plenum KC Partii. Jest to klimat szczerości i zbliżenia do człowieka. Jest to klimat, który zmusza do przeglądu dotychczasowych form pracy i sposobów oddziaływania.

Siłę II Zjazdu i jego odrębność widzimy w tym, że na czoło zostały wysunięte problemy wychowawcze. Czy znaczy to, że sprawy wychowawcze nie były dotąd stawiane przed organizacją ZMP? Oczywiście były. I przed Zjazdem organizację nazywano pomocnikiem i rezerwą Partii, organizacji tej powierzono wychowywanie nowego pokolenia, przyszłych budowniczych socjalizmu. Sprawy te stały jednak przed ZMP jako cel, do którego się zmierza. Mówiło się o wychowaniu w ogóle. Natomiast na II Zjeździe ZMP mówiło się już o zadaniach wychowawczych konkretnie — widząc konkretnego człowieka w konkretnych warunkach. W ten sposób organizacja ZMP zbliżyła się do istotnych zamierzeń, codziennych trosk i marzeń młodzieży.

Ta konkretność zadań wychowawczych znalazła swój wyraz chociażby w tym, że po raz pierwszy mówiło się tyle o cechach zetempowca, o charakterze młodego człowieka. Znalazło to odbicie nawet w nowozatwierdzonym Statucie. Na plan pierwszy wysuwa się tam takie cechy, jak: dzielność, szczerość, prawdomówność, skromność, uczciwość, kulturalne zachowanie, poszanowanie dla starszych. Jak wielką wagę przywiązuje organizacja ZMP do sprawy charakteru, świadczy drobna, ale znamienna poprawka wprowadzona przez Zjazd do Statutu, a mianowicie zwrócenie uwagi na tępienie zarozumialstwa wśród aktywistów związkowych. M. in. w Statucie czytamy: *„Członkowie władz kierowniczych Związku... powinni... wystrzegać się papierkowych, urzędniczych metod pracy, tępić przejawy zarozumialstwa, dygnitarskiego odgradzania się od mas młodzieży".*

I przedtem mówiło się o tym, jaka ma być młodzież. Mówiło się o patriotyzmie młodzieży, o kształtowaniu naukowego poglądu na świat, o postawie zetempowca. Teraz na Zjeździe zostało jednak rozszyfrowane: co to znaczy patriotyzm, jak kształtować naukowy pogląd na świat, jaka ma być postawa zetempowca. Dawniej stawiano sobie ideał zetempowca, dzisiaj próbowano skonfrontować go z życiem. Znaczna część obrad poświęcona została właśnie owej konfrontacji ideału z życiem. Ukazano młodzieży romantyzm życia i romantyzm codziennej walki o nowe, o lepsze od wczorajszego. Jednocześnie obnażono całkowicie dotychczasową koturnowość a nawet fikcję w życiu organizacyjnym. Surowo zostały osądzone takie przejawy, jak sloganowość, zarozumialstwo, rozdźwięk między słowem a czynem, odrywanie się od mas młodzieży. Ideał nie został bynajmniej przez to obalony, odpadły od niego tylko niepotrzebne, szkodliwe naleciałości. Znaczna część obrad poświęcona była odmalowaniu wizerunku nowego człowieka — wizerunku nie założonego z góry, ale mocno powiązanego z życiem, tkwiącego korzeniami w codziennym życiu młodzieży.

Na Zjeździe przeprowadzono ostrą krytykę dotychczasowych form pracy. Generalną sprawą było zwalczanie schematyzmu w pracy organizacyjnej. Przejawiał się on zarówno w doborze ludzi, jak i doborze form. Odgórny dobór ludzi i odgórny dobór form, wynikające z tego komenderowanie stwarzało warunki, w których w organizacji ZMP mogło się plenić zakłamanie i mogła gasnąć inicjatywa mas młodzieży.

Sam Zjazd był przykładem walki ze schematyzmem. Wprawdzie występowali jeszcze aktywiści, którzy trzymali się starych form, składali suche i niepogłębione sprawozdania omawiające pobieżnie osiągnięcia i braki. Widać było jednak, że delegaci przyjmowali obojętnie i nieufnie te wystąpienia, slogany i optymistyczne frazesy. Za to gorąco oklaskiwano mówców, którzy prosto i bezpośrednio potrafili ujawnić prawdziwe trudności i śmiało krytykować błędy. Takie wypowiedzi właśnie zadecydowały o panującej na Zjeździe atmosferze szczerości, odwagi i śmiałości sądów.

Podczas obrad przejawiała się również dążność do ogarnięcia wychowaniem całej młodzieży. Zjazd akceptował bez zmiany § 1 projektu Statutu otwierając tym samym szeroko wrota organizacji przed młodzieżą. *„Członkiem ZMP* — głosi ten paragraf — *może być każdy młodzieniec i każda dziewczyna, jeśli ma szczerą chęć należenia do organizacji i brania udziału w urzeczywistnianiu jej celów dla dobra młodzieży i całego narodu".* Na skutek szerokiej dyskusji wprowadzono jednak do Statutu nowy paragraf 11, który mówi, że z chwilą wejścia do organizacji: *„...zetempowiec powinien przestrzegać statutu ZMP, należeć do jednego z kół i uczestniczyć w pracach swej organizacji".* Otwierając szeroko bramy dla młodzieży, organizacja zapewnia jednocześnie dyscyplinę i wysoki poziom pracy.

SPOTKANIA z nauczycielami, działaczami, uczniami, gośćmi były okazją do zebrania spostrzeżeń i uwag o Zjeździe. Wielu spośród uczestników uważało, że zbyt mało czasu i uwagi poświęcono na Zjeździe problematyce szkoły, a w szczególności szkolnym kołom ZMP i nauczycielskim kołom ZMP. Istotnie nie było w dyskusji wypowiedzi delegatów na ten temat. Jeżeli weźmiemy jednak pod uwagę, że cały Zjazd poświęcony był zagadnieniom wychowawczym, że wiele czasu zajęła podczas obrad zarówno walka o ideał moralny człowieka, jak i o nowe formy pracy uwzględniające specyfikę młodego wieku, a więc i wieku zetempowca-ucznia — oczywistym się staje, że zdobycze Zjazdu będą także zdobyczą szkoły i nauczyciela. Śmiało można powiedzieć, że chociaż problematyka Zjazdu nie uwzględniała specyficznych warunków pracy i wychowania w szkole, to była ona jednak na wskroś pedagogiczna.

Nie można było oczekiwać, ażeby Zjazd młodzieży z całego kraju rozpatrywał szczegółowo sprawy szkolne, chociaż trzeba przyznać, że i te problemy, jak stosunek do nauki, organizacja harcerska itp., znalazły mocne sformułowanie w referacie sprawozdawczym i w niektórych przemówieniach. Natomiast po Zjeździe trzeba oczekiwać, że to, co podczas obrad zostało tylko ogólnie wytyczone, będzie w przyszłości rozwinięte i stopniowo reanalizowane przez odpowiednie wydziały ZG ZMP. Nauczyciele mają prawo się spodziewać, że w najbliższym czasie, może nawet w najbliższych miesiącach, te przejawy które ciążyły na pracy szkolnych kół zetempowskich i które utrudniały współpracę grona nauczycielskiego z instancjami ZMP — zostaną usunięte.

Nie tylko od postawy naszej młodzieży, ale także od nas, wychowawców, zależeć będzie, czy II Zjazd stanie się przełomem w życiu młodego pokolenia. Uchwała II Zjazdu ZMP podkreśla znaczenie pomocy dorosłych w wychowaniu młodzieży:

*„Pomoc przodujących ludzi pracy, działaczy społecznych, kulturalnych, naukowców i pedagogów pozwoli organizacjom zetempowskim wzbogacać pracę wychowawczą."*

Pomocy tej ZG ZMP ma prawo oczekiwać od nauczycieli.

# Chcemy rozwinąć twórczą inicjatywę...

*Stanisław Mach*
**Przewodniczący ZG ZZNP**

W WSZYSTKICH ogniwach i instancjach związków zawodowych toczy się obecnie kampania sprawozdawczo-wyborcza. W naszej organizacji zawodowej odbywają się już zebrania sprawozdawczo-wyborcze w ZOZ i MOZ. Spostrzeżenia i uwagi z pierwszych zebrań budzą poważne obawy, czy wszystkie ogniwa naszego Związku osiągną w toku tej kampanii właściwe cele ideowo-wychowawcze i organizacyjne. Jak wynika bowiem z pierwszych obserwacji, nie wszędzie jeszcze zebranie sprawozdawczo-wyborcze wykorzystane jest dla dokonania zasadniczego przełomu w dotychczasowych metodach pracy organizacji związkowej. Wielu naszych działaczy nie docenia tego, że dobrze przygotowane i przeprowadzone zebranie sprawozdawczo-wyborcze przyczyni się do rozwinięcia szerokiej inicjatywy członków Związku, którzy w toku krytycznej analizy dotychczasowej pracy ZOZ lub MOZ mogą zgłosić wiele cennych uwag i pomysłów usprawniających działalność Związku.

Bywa również i tak, że zebranie sprawozdawczo-wyborcze nie daje odpowiedzi, czy i w jakim stopniu realizowana jest Uchwała Partii i wskazania II Zjazdu PZPR dla pracy ogniw związkowych. Na podstawie pierwszych zebrań nie można również stwierdzić, o ile panuje tam szczera atmosfera twórczej krytyki i o ile ma miejsce samokrytyczna ocena własnej postawy każdego członka i aktywisty. Niektóre zebrania potwierdziły, że niezwykle trudno jest wielu aktywistom zerwać ze starymi, schematycznymi formami zarówno działalności związkowej, jak i prowadzenia zebrań.

Oto niektóre przykłady. ZOZ szkoły 11-letniej na terenie okręgu lubelskiego. W pokoju nauczycielskim „błyskawica" przypomina godzinę i miejsce zebrania. Nauczyciele wiele obiecują sobie po tej naradzie. Nareszcie będzie można omówić wiele palących zagadnień. Jedna z koleżanek już przed zebraniem szuka u przedstawiciela Zarz. Głównego odpowiedzi, dlaczego jedyną formą pracy ZOZ jest samokształcenie ideologiczne. Czy naprawdę brak środków na prowadzenie pracy kulturalno-oświatowej? Domagają się rozwiązania problemy socjalne i bytowe. Jest duże rozgoryczenie po ostatniej wizytacji szkoły, która nic nie pomogła nauczycielom itd.

Zanosi się na rzeczową dyskusję. Ale... Przewodniczący ZOZ rozpoczyna zebranie wstępnym zagajeniem, w którym mobilizuje i zachęca do śmiałej krytyki i samokrytyki „po linii" i od serca. „Samokrytycznie" stwierdza, że z winy Zarządu Głównego, który wbrew dotychczasowym zwyczajom nie przysłał gotowego referatu lub choćby tez, to, co za chwilę odczyta, musiał sam opracować. Wobec tego prosi o wybaczenie, że być może to i owo pominął.

Zebrani dowiadują się z referatu o idealnej współpracy ZOZ i dyrekcji szkoły, z pobłażliwym uśmiechem słuchają pochwał płynących pod adresem sekretarza POP, który, wiedzą o tym wszyscy, nie interesował się pracą ZOZ. Ze zdziwieniem już przyjmują cierpkie uwagi, że nie zgłaszali się ochotniczo do pracy w ZOZ. Do pasji jednak doprowadza ich pozostała część referatu, na którą składa się jedynie zwulgaryzowane omówienie, odpisanych z protokołu powizytacyjnego, niedociągnięć w pracy zawodowej oraz przypomnienie zadań, które należy wykonać.

W referacie nic nie powiedziano o pracy ZOZ, o potrzebach nauczycieli, o tych formach działalności związkowej, na które oczekuje w swej trudnej pracy nauczyciel.

Denerwującą pauzę między zakończeniem referatu a pierwszym dyskutantem przerywa dyrektor szkoły, zachęcając jedną z koleżanek, aby powiedziała, jak to ona przygotowuje konspekty. Ale i to nie pomogło. I trudno się dziwić. Zebranie sprawozdawczo-wyborcze nie może być przecież powtórzeniem posiedzenia rady pedagogicznej, czy zespołu przedmiotowego. Musi ono koncentrować uwagę na formach realnej pomocy, w zaspokajaniu licznych codziennych potrzeb członków organizacji. Nic też dziwnego, że na tym zebraniu najtrudniejszym momentem były wybory. Nikt nie chciał kandydować, w obawie o to, aby nie musiał zastępować przedstawicieli nadzoru pedagogicznego, jak to niestety ma jeszcze często miejsce.

Na wsiach w naszych międzyzakładowych organizacjach związkowych przeprowadzenie kampanii wyborczej napotyka na wiele poważniejszych trudności niż w mieście. Widoczne to jest choćby na przykładzie jednej MOZ w pow. rypińskim. Około godz. 15 w trudnych warunkach atmosferycznych schodzą się z odległości kilku kilometrów nauczyciele na zebranie sprawozdawczo-wyborcze. Długi okres wyczekiwania na zapowiedziane przybycie sekretarza KG i przewodniczącego GRN. Z mów powitalnych, które wygłaszają przybyli goście, nauczyciele dowiadują się o swoim wielkim powołaniu i zadaniach, są mobilizowani do aktualnych akcji wiejskich. „Czynniki" jednak nie uważają za słuszne mówić o szkole i choćby słów parę powiedzieć, dlaczego nie realizuje się na ich terenie uchwały nr 204. Nie śmiał o to również zapytać przewodniczący MOZ, którego referat zawierał głównie dane liczbowe, dotyczące ilości zebrań, sumy wpłaconej składki itp.

Do dyskusji zgłaszają się niemal wszyscy zebrani. Każdy dyskutant stara się już wyciągnąć właściwe wnioski ze wskazań III Plenum. Z głęboką troską omawiane są przyczyny niedostatecznych wyników pracy szkół. Padają ostre, krytyczne uwagi pod adresem tych, którzy zapomnieli o sprawach szkół i nauczycieli. Zebrani podają szereg konkretnych rozwiązań bieżących trudności. Dyskusja była nakreśleniem realnego planu działania MOZ, z którego przebija głęboka troska o dobro szkoły i nauczyciela.

Rozpoczynają się wybory. Tow. K. zgłaszając listy kandydatów ze szczególną dumą podkreśla, że kandydaci uzgodnieni zostali z sekretarzem Partii, i że Zarząd Oddziału ZZNP nie zgłosił również żadnych poprawek. Zasadnicze obiekcje mają jednak zebrani. W ich imieniu kol. N. stwierdza, że przeniesienie całej odpowiedzialności za pracę MOZ na trzech młodych, pierwszy rok pracujących kolegów, byłoby przekreśleniem dorobku dzisiejszego zebrania. Z sali pada kandydatura kol. M. Uzasadnia się, że jest to dobra nauczycielka, szanowana przez społeczeństwo, cieszy się zaufaniem ogółu nauczycieli. Każdą kandydaturę szczegółowo się omawia. Tak omówione kandydatury uzyskują jednomyślną aprobatę. Wybrani koledzy z dumą podkreślali, że czują, iż są przedstawicielami MOZ nie z nominacji, ale z woli członków.

Trzeba powiedzieć, że zebrań, gdzie panuje szczera, twórcza atmosfera krytyki i samokrytyki oraz troska o dokonanie zasadniczego przełomu w pracy organizacji związkowej jest coraz więcej. Koniecznym jest, aby zebrania, które się jeszcze odbędą, uwzględniły wnioski, nasuwające się z dotychczasowej kampanii sprawozdawczo-wyborczej.

Dokonanie wnikliwej oceny kampanii sprawozdawczo-wyborczej do ZOZ i MOZ, wyciągnięcie właściwych z niej wniosków ma szczególne znaczenie dla dalszego przygotowania konferencji sprawozdawczo-wyborczych w Oddziałach naszego Związku.

Pragniemy bowiem, aby konferencje w Oddziałach stały się naprawdę ważnym czynnikiem usprawniającym dotychczasową działalność tego ważnego ogniwa naszej organizacji zawodowej.

Chcemy rozwinąć twórczą inicjatywę ogółu członków Związku. Niech więc z samokrytycznej oceny dotychczasowych zarządów dowiedzą się, dlaczego działalność nasza nosi piętno pracy administracyjnej, dlaczego brak nam odwagi do zdecydowanej obrony spraw nauczycieli, dlaczego „dobrą współpracą" nazywamy tolerowanie niewłaściwych metod pracy aparatu nadzoru pedagogicznego czy ośrodków doskonalenie kadr itp.

Postulaty zgłoszone na zebraniach ZOZ i MOZ mamy potraktować jako nakazy do naszej pracy zaraz po wyborach, koniecznym jest więc rozliczenie się na konferencji powiatowej z wykonania uchwał, wniosków i postulatów zgłoszonych w ciągu kadencji przez ZOZ (MOZ) i poszczególnych nauczycieli.

Nie torpedujmy twórczej krytyki „obiektywnymi trudnościami" lub uchwałami czy zarządzeniami instancji nadrzędnych. Trzeba będzie niewątpliwie wiele z dotychczasowych uchwał zmienić i dostosowywać do realnych potrzeb członków organizacji. Pragniemy wybrać najlepszych ludzi do instancji związkowych. Przestrzegajmy więc w pełni zasadę demokracji wewnątrzzwiązkowej. Niech delegaci zgłaszają najlepsze kandydatury, niech wybierani mają świadomość, że funkcje swoje spełniają z woli ogółu członków Związku, a nie dlatego, że posiadają umiejętność nienarażania się „czynnikom".

Wiele z jedenastu tysięcy ZOZ i MOZ pozbawionych jest realnej pomocy instancji związkowych, które w sposób dość żywiołowy przeprowadzają zebrania. Dlatego też tak wielką wagę przywiązujemy do przygotowania i właściwego przeprowadzania konferencji sprawozdawczo-wyborczych w Oddziałach, w czasie których powinniśmy odrobić błędy popełnione w toku zebrań w ZOZ i MOZ.

Osiągniemy właściwe cele kampanii sprawozdawczo-wyborczej, jeśli w jej toku wyeliminujemy wszystkie błędy popełniane również przez Zarząd Główny i Okręgi. Zebrania sprawozdawczo-wyborcze powiny krytykować nasze błędy i wykazać, czy przygotowując kampanię nie spłyciliśmy tej pracy i nie ograniczyliśmy jej głównie do zagadnień organizacyjnych.

Korzystając w pełni z dorobku III Plenum, realizując jego wskazania w naszej codziennej pracy, osiągniemy niewątpliwie znaczny postęp w coraz lepszym zaspakajaniu kulturalnych i materialnych potrzeb członków naszej organizacji, a jednocześnie rozszerzymy nasz udział w umacnianiu siły, w dalszym rozwoju ekonomicznym i kulturalnym naszej Ojczyzny.

## Nauczyciel — weteran walk 1905 r.

*Feliks Fonterko — uczestnik walk 1905 roku, członek SDKPiL i KPP, wieloletni więzień polityczny odznaczony został w związku z 50 rocznicą rewolucji 1905 r. orderem „Sztandar Pracy" II klasy. Obecnie pracuje on jako wychowawca młodzieży w internacie Technikum Górnictwa Rud Żelaznych w Częstochowie.*
*Na zdjęciu: F. Fonterko opowiada młodzieży o roku 1905.*

# Harcerze stanowią olbrzymią armię

NAJŁATWIEJ zacząć od przykładu.

W jednym tygodniu listopada ub. roku byłam na pięciu zbiórkach ogniw uczniów klas IV—VII pewnej warszawskiej drużyny.

Zbiórka wyglądała tak: najpierw raport, zwany „zbiórką". Przy raporcie zawsze te same kłopoty: że według wzrostu, że salutować mają tylko funkcyjni (czemu?), że prawie nikt znowu nie ma chusty. Dlaczego nie ma chusty ten i ów — notuje się skrupulatnie w zeszycie. Z tego zeszytu też widzimy, że regularnie na każdą zbiórkę chłopcy przychodzą bez chust. Ileż to okazji do uwag i pouczeń! Już znaczna część zbiórki upłynęła. Zakończenie wygląda podobnie — znowu ustawianie się w szereg, zwane „zbiórką", znowu podług wzrostu itd.

Między „zbiórką" a „zbiórką" zbiórka wygląda tak: dzieci siadają na podłodze, druhna na krzesełku i zaczyna się rozmowa albo o stopniach i zachowaniu, albo o wyborach do rad narodowych, albo o sytuacji międzynarodowej. Po tej rozmowie zaczyna się „atrakcyjna" część zbiórki, więc: ciuciubabka, szukanie schowanego pióra, gry literackie, wyświetlanie przezroczy itp.

W okresie moich wizytacji, pewnego razu zdarzyło się, że z ogniwa chłopców klasy IV zjawił się na zbiórce tylko jeden chłopiec, Felek. Jak się okazało — cierpiał on na rupturę i nie mógł brać żywego udziału w zabawach kolegów. Felek wcale się nie zdziwił nieobecnością kolegów — powiedział, że zapewne są w parku i oglądają „pieczarę śmierci". Mimo pewnego oporu przewodniczki drużyny, udało mi się ją namówić, żeby poszła ze mną do parku. Zagubione ogniwo chłopców istotnie się tam odnalazło. Pieczara okazała się dziuplą w dębie, zamieszkałą przez sowę. Chłopców pasjonowało, jakie nowe kości leżą przy dziupli, który z nich zręczniej wejdzie na drzewo, który użyje najmniejszej ilości zapałek przy oglądaniu, jak „pieczara" wygląda wewnątrz. Przewodniczka, stwierdziwszy to wszystko, wezwała chłopców, by poszli na zbiórkę do izby harcerskiej.

Dużo piszemy teraz i mówimy o niezdyscyplinowaniu dzieci. Tymczasem nasi czwartoklasiści okazali nadmiar dyscypliny: cicho tylko westchnąwszy, poszli do szkoły. Tyle tylko, że po drodze strzelali z procy do wróbli i krzyczeli biegnąc ulicą, ku zgorszeniu druhny.

— Co w waszej pracy pociąga dzieci? Jak myślicie? Dlaczego dzieci przychodzą na zbiórki? — pytam przewodniczkę drużyny.

— Bo ja zawsze pilnuję, żeby zaraz po lekcjach zostały na zbiórce. Jeśliby miały po południu przyjść z domu, to by nigdy zbiórki nie było. Po co miałyby przychodzić? — stwierdza przewodniczka, trafnie zresztą odzwierciedlając rzeczywistość.

Plan pracy rocznej przewodnika drużyny jest najzupełniej poprawny i z punktu widzenia obowiązujących poglądów na rolę drużyny oraz na treść i formę planu pracy — nic poważnego zarzucić mu nie można.

Istota błędu nie kryje się zatem w samym długofalowym planie pracy, a w jego realizacji.

KIM jest nasza przewodniczka i w jakich warunkach pracuje?

Przewodniczka jest dziewczyną dwudziestoletnią, ukończyła 11 klas i roczny kurs pedagogiczny. Ma zatem kwalifikacje ogólne i pedagogiczne do pracy z dziećmi, brak jej natomiast kwalifikacji specjalnych. Jej stosunek do pracy: „Chciałam być nauczycielką, ze łzami w oczach przyjęłam propozycję kierownika oddziału oświaty, żebym prowadziła drużynę. Nie wiem, jak to trzeba robić". Co sądzi o swojej pracy? — „Nie bardzo mi to idzie, ale lepiej niż wielu koleżankom. Mieszkam w Domu Młodego Nauczyciela, rozmawiam często z koleżankami - przewodniczkami i widzę, że u nich jeszcze gorzej. Niektóre nie mają jeszcze dotychczas planu pracy, nie mają miesięcznego rozkładu zbiórek. Ja to wszystko mam, u mnie każde ogniwo ma zbiórkę raz w tygodniu i nawet dzieci rzadko ze zbiórek uciekają". W rezultacie, nasza przewodniczka, choć nie uważa swej pracy za wzorową, widzi, że pracuje lepiej od wielu koleżanek. A chciałaby pracować jeszcze lepiej, stara się. Chce być dobrym pracownikiem, chce być dobrą zetempówką, chce wstąpić w szeregi partii.

Nasza druhna przyszła jednak do pracy zupełnie nieprzygotowana. Będąc uczennicą i słuchaczką kursu nie miała ani jednego wykładu o harcerstwie, nie widziała w swoim życiu ani jednej zbiórki.

Jaką pomoc w swej pracy znalazła?

Nasza druhna korzysta z pomocy swej poprzedniczki, która jest obecnie nauczycielką w tej samej szkole. Kierownik szkoły przedyskutowuje z przewodniczką plany pracy, odwiedza zbiórki, zawsze służy pomocą. Polecił jej czytać „Drużynę", pilnuje, by chodziła na szkolenie, żąda sprawozdań z tego, czego się nauczyła. Postępuje ściśle w myśl zarządzeń władz oświatowych. Nauczycielki pomagają jej w pracy — jedna uczyła dzieci tańca na choinkę noworoczną, inna reżyserowała jednoaktówkę. W listopadzie na szkoleniu nauczono ją prowadzić zajęcia związane z konkursem czytelniczym — wówczas po raz pierwszy i jedyny w życiu widziała zbiórkę pokazową. Tym konkursem żyła potem długo, „ale przecież nie można ciągle tylko to..." W grudniu nauczono ją korowodów i tańców na choinkę noworoczną. Zastosowała to czym prędzej w swojej pracy.

Tyle otrzymała od szkoły i władz oświatowych.

Jaką pomoc otrzymała od ZMP?

— „Od ZMP? Oni chyba nic do mnie nie mają"— odpowiada, zdziwiona pytaniem. — „Na początku zwołali nas do Dzielnicy na odprawę, mówili tak w ogóle i żeby się o wszystko zwracać".

Kilkakrotnie usiłowała się zwracać i dwa razy skutecznie: raz udało się jej zaprosić przedstawicielkę Dzielnicy na zbiórkę wyborczą drużyny (rola tej przedstawicielki była czysto dekoracyjna), drugi raz udało się jej pożyczyć z Dzielnicy fartuszki do fanfar na zebranie wyborcze Komitetu Rodzicielskiego, na którym drużyna wystąpiła uroczyście. To wszystko. Poza tym nigdy nie udało się jej znaleźć nikogo z wydziału szkolno-harcerskiego. Podobnie jak i koleżankom z Domu Młodego Nauczyciela. Na prośbę druhny Dzielnica wytypowała koło szkolne ZMP, które miało przyjść jej z pomocą wyznaczając przewodników zastępów i pomocników w prowadzeniu różnych zajęć z chłopcami, z którymi sama przewodniczka nie bardzo wie, co robić. Delegat koła ZMP zgłosił się raz i na tym sprawa się skończyła. Członkowie koła nie mogą jej pomagać, bo sami uczą się wtedy, kiedy jej ogniwa mają zbiórki. (A wiemy już, dlaczego muszą się one odbywać zaraz po lekcjach...).

Czy pomaga jej koło ZMP, do którego ona sama należy? Pytanie było kłopotliwe. Bo nasza druhna została przydzielona do koła obejmującego dwie sąsiadujące szkoły, ale koło to jeszcze nie ruszyło z miejsca... (początek stycznia!).

Pomoc ZMP dla przewodnika drużyny ogranicza się zatem w praktyce do wydawania pism „Drużyna" i „Świat Młodych", z których nasza przewodniczka korzysta. Jak korzysta? — „W numerze 9 znalazłam gry terenowe i zaraz je zastosowałam, pojechaliśmy z dziećmi do lasu". — To wszystko.

Nasza przewodniczka jest dziewczyną przeciętną, ale sumienną i staranną. Do pracy w dziesiątku tysięcy drużyn trudno znaleźć samych Makarenków. Trzeba liczyć na pracowników przeciętnych, w miarę chętnych, w miarę sumiennych, w miarę ambitnych, w miarę zainteresowanych pracą z dziećmi i twórczych także w miarę.

CO ZROBIĆ, ażeby mogli jak najsilniej związać się z pracą i najlepiej się w niej rozwinąć? Co zrobić, aby ich praca była jak najbardziej wydajna? Co zrobić, żeby harcerstwo, jako organizacja masowa, istotnie oddziaływało na młodzież?

Warunkiem nieodzownym jest podniesienie pracy przewodników drużyn. A to można osiągnąć z kolei tylko przy ściślejszym powiązaniu aparatu instruktorskiego z pracą harcerską, lepszym szkoleniu przewodników i aparatu różnorodnymi sposobami oraz zorganizowaniu fachowego nadzoru nad pracą drużyn.

Przewodnik powinien prowadzić drużynę nie rok i nie dwa, a znacznie dłużej. Każdy następny rok jego pracy będzie lepszy. Należy zdecydowanie zerwać z dotychczasową praktyką kierowania początkujących nauczycieli na jeden rok do pracy w harcerstwie, by po odbyciu tej „przymusowej próby" mogli potem awansować na „prawdziwych" nauczycieli.

Powstaje też zagadnienie, czy pracę harcerską można traktować jako zawód. Dotychczasowe doświadczenia mówią, że raczej nie. Nauczyciele, kierowani do tej pracy, starają się jak najszybciej wrócić do swego właściwego zawodu. Tak było i w naszej drużynie z czterema poprzedniczkami obecnej przewodniczki. Nie-nauczyciele uciekają od tej pracy z lada powodu.

Nie wydaje się wobec tego słuszne tworzenie etatów przewodnika drużyny. Znacznie właściwsze wydaje się powoływanie tzw. przewodników ryczałtowych spośród nauczycieli. Należałoby tylko dać im poważną zniżkę godzin (np. do 20) oraz wynagrodzenia ryczałtowe za prowadzenie liczniejszej drużyny. Pozwoli to lepiej związać pracę drużyny z pracą szkoły. Moim zdaniem, najbardziej pożądane byłoby, aby przewodnikiem był nauczyciel wf, śpiewu, rysunków i robót — ewent. biologii czy geografii — ale to oczywiście nie może być regułą.

Przewodnicy powinni być bezwzględnie do pracy przygotowani. Ciekawe byłoby dowiedzieć się, ilu spośród około 500 zeszłorocznych absolwentów liceów pedagogicznych ze specjalizacją w harcerstwie objęło prowadzenie drużyn? Ciekawe byłoby dowiedzieć się, ilu spośród licznych absolwentów dwu i trzymiesięcznych kursów dla przewodników, zorganizowanych przez ZG ZMP, prowadzi drużyny, a ilu z nich odeszło, zmuszając władze oświatowe do mianowania przewodnikami drużyn ludzi bez specjalnego przygotowania.

Wypadki powierzania drużyn ludziom, nie mającym pojęcia o pracy harcerskiej, nie powinny mieć miejsca. Trzeba by stworzyć przynajmniej miesięczny kurs wakacyjny pracy harcerskiej dla osób takich, jak nasza przewodniczka. Po otrzymaniu skierowania do pracy, której nie zna, powinna ona była od razu otrzymać skierowanie na miesięczny kurs, który by w sierpniu pouczył ją o podstawowych założeniach pracy harcerskiej i dał minimum metod, koniecznych do zaplanowania i rozpoczęcia pracy.

Jednocześnie — według mnie — należy bezwzględnie wprowadzić do zwykłych liceów pedagogicznych oraz na roczne kursy pedagogiczne (11 klasa) problematykę harcerską, choćby w minimalnym wymiarze. Nie powinien uzyskiwać dziś dyplomu nauczyciela człowiek, który nie zna prawa harcerskiego i nigdy nie widział zbiórki.

Program kursów dla przewodników drużyn (kursów, które — moim zdaniem — winni kończyć przede wszystkim nauczyciele) powinien być lepiej przemyślany i w większym stopniu uwzględniać zajęcia praktyczne oraz prawdziwą, nie tylko książkową (w naszych warunkach bynajmniej nie wystarczającą) wiedzę o dziecku, o jego zainteresowaniach i potrzebach. Z nauk czerpanych na kursach ZMP wynika np., że elementy gry i zabawy przewidywać należy w pracy harcerskiej jedynie na poziomie klas III i IV, dzieciom z klas V i VI odpowiada „romantyka pionierska" (obozy, biwakowanie), a klasy VII interesują się głównie wyborem zawodu, wstąpieniem do ZMP, konkursami itd. Jako metody wychowania wymienia ten program tylko: przykład, przekonywanie, prace społecznie użyteczne. Absolwenci tych kursów mają więc poważne luki w wiadomościach pedagogicznych i psychologicznych oraz zbyt mały zasób materiału metodycznego.

Dalszym etapem pracy nad podniesieniem poziomu przewodników byłoby szkolenie w toku pracy. Do form obecnie istniejących dodać by należało kursy wakacyjne. Przewodnik, który po trzymiesięcznym kursie wstępnym przepracował w drużynie trzy lata, przy czym odbył trzy kolejne kursy wakacyjne — miałby szanse stać się niezłym kierownikiem prac drużyny. I takich powinniśmy wychować jak najwięcej.

Przewodnikom, którzy przystępują do pracy, należy się podręcznik, zawierający podstawowe materiały z zakresu pracy harcerskiej.

Przewodnikom należy się także dobre pismo instrukcyjne. „Drużyna" dotychczas nie spełniła tego wymagania. Ostatnie numery zdają się wskazywać na to, że pismo ma możliwości wejścia na dobrą drogę.

Przewodnikom należy się wreszcie ścisła opieka i kontrola pracy ze strony tych czynników, które są powołane do kierowania harcerstwem. Trzeba powołać specjalnych instruktorów, którzy będą uczyli młodych przewodników form pracy u nich na miejscu, w drużynach. Ci instruktorzy nie mogą być ludźmi przygodnymi, nie mogą na swoich stanowiskach ciągle się zmieniać, nie mogą być — jak to się dzieje w aparacie ZMP — obarczeni jednocześnie dziesiątkiem innych obowiązków, między którymi obowiązek czuwania nad pracą harcerską znajduje się na ostatnim planie. Instruktorami muszą być wyszkoleni pedagodzy, ludzie, którzy rozumieją proces wychowania, którzy znają dziecko, jego potrzeby i możliwości, orientują się w najskuteczniejszych metodach oddziaływania na dzieci.

Harcerze nasi tworzą olbrzymią, półtoramilionową armię. Armii tej brak podoficerów (przewodnicy zastępów), ma ona przygodny, niewyszkolony, ciągle zmieniający się korpus oficerski i równie przygodny, pedagogicznie nieuświadomiony, zagubiony w bezmiarze wielkich zadań — sztab dowództwa.

W tych warunkach trudno o wielkie zwycięstwa.

**I. CHMIELEŃSKA**

**W NUMERZE:**


Rozgorzał bój o wuef — str. 2
Rola logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela — str. 3—4
Autorytet szkoły i nauczyciela — str. 4

## ROZGORZAŁ BÓJ O WUEF

# Ministerstwo pod obstrzałem

## czyli przegląd prasy

ŻYWE poruszenie w naszej prasie wywołała ostatnio sprawa godzin przysposobienia sportowego w szkołach ogólnokształcących. A zaczęło się tak.

Już w roku ubiegłym — jak wiemy — wiele pism podjęło dyskusję na temat przeładowania programu i przeciążenia uczniów. W ślad za tym Instytut Pedagogiki przystąpił do opracowania projektu nowego programu i nowej siatki godzin. Pierwszą wiadomość o kierunku projektowanych zmian przyniosła „Nowa Szkoła" (nr 5 z września — października 1954 r.) w artykule M. Pęcherskiego pt. „Nowy plan nauczania szkoły ogólnokształcącej polskiej i radzieckiej".

Autor referując projekt zmian pisał m. in., że

**„projekt nowego planu nauczania zmniejsza ogólną liczbę godzin lekcyjnych o 17 tygodniowo, głównie dzięki bardziej konkretnemu zastosowaniu układu liniowego w budowie programu, zwłaszcza biologii i geografii, oraz dzięki przeniesieniu zajęć w zakresie przysposobienia sportowego na koła sportowe".**

Rękawicę tu rzuconą podjęli natychmiast sportowcy i niesportowcy, o czym za chwilę będzie mowa.

(Warto tu dodać, że dotychczas w klasach V—XI szkół ogólnokształcących obok dwóch godzin wf były 2 godziny przysposobienia sportowego tygodniowo).

Projekt ograniczenia zajęć przysposobienia sportowego poparł także St. Dobosiewicz, dyrektor Departamentu Min. Oświaty, w artykule „O przeciążeniu pracą szkolną i domową" („Życie Warszawy" z 30.XI 54 r.). W podrozdziale „Dalsze redukcje programu przewidziane" czytamy:

**„Wśród wniosków zgłoszonych przez dyskutantów zasługują na szczególną uwagę te, które wskazują na możliwość zmniejszenia liczby godzin pracy ucznia w szkole".**

Dalej autor sygnalizuje pewne zmiany w różnych przedmiotach, a wreszcie tak mówi o przysposobieniu sportowym:

**„Podzielone są zdania co do przysposobienia sportowego, ale na ogół przeważa tendencja do zaniechania (lub częściowego przynajmniej ograniczenia) zajęć z tego zakresu".**

Niemniej jednak dla rozstrzygnięcia tych kwestii St. Dobosiewicz uznaje konieczność szerszej dyskusji:

**„Sprawa — zanim Ministerstwo podejmie decyzję co do ewentualnej zmiany siatki godzin — wymaga zasadniczej dyskusji, w której głos powinni zabrać i przedstawiciele nauk pedagogicznych, i nauczyciele specjaliści, i lekarze, i rodzice".**

Jaki odzew w społeczeństwie znalazły powyższe projekty?

W obronie przysposobienia sportowego wystąpił, jako jeden z pierwszych „Sztandar Młodych" (z dnia 25.XI 54 r.) zamieszczając list otwarty czterech magistrów, pracowników Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. Z listu ich przytoczmy choćby jeden z podanych tam argumentów:

**„Jeśli młodzież jest obciążona, to uważamy, że właśnie sport i zajęcia z zakresu wychowania fizycznego są tym środkiem, który nie wywołuje i nie pogłębia tego obciążenia. Wychowanie fizyczne, jeśli jest należycie prowadzone, przynosi konieczne odprężenie i odpoczynek po pracy umysłowej. Wychowanie fizyczne jest więc najbardziej pożądaną formą czynnego odpoczynku".**

Organ CRZZ „Głos Pracy" (z 21.XII) wyraża swe stanowisko w artykule o niedwuznacznie brzmiącym tytule: „Nieprzemyślany projekt". Czytamy tam:

**„Projekt Instytutu Pedagogicznego przewiduje zniesienie w szkołach przysposobienia sportowego (dotychczas 2 godziny tygodniowo) a pozostawienie tylko lekcji gimnastyki (także 2 godz. tygodniowo). Autorzy projektu wychodzą z założenia, że zlikwidowanie przysposobienia sportowego rozładuje wreszcie program i pozwoli uczniom odetchnąć po ciężkiej pracy umysłowej(!)".**

**„Projekt Ministerstwa Oświaty spotkał się z żywym sprzeciwem opinii publicznej. Prasa zamieściła już szereg artykułów i wypowiedzi na ten temat. Wszystkie te wypowiedzi negują słuszność projektu. Nie znalazł się jeszcze nikt, kto zabrałby głos w jego obronie".**

Charakterystyczne są zamieszczone w tym artykule dwie wypowiedzi. Kol. Michał Różalski ze Szkoły Ogólnokształcącej w Piastowie mówi m. in.:

**„Odnoszę wrażenie, że autorzy projektu to ludzie, którzy ze sportem nigdy się nie zetknęli i nie znają go od strony praktycznej".**

A dalej kol. Różalski tak podkreśla znaczenie wf:

**„Twierdzę, że na przeciążenie umysłowe nie ma lepszego lekarstwa niż ruch i ćwiczenia fizyczne. Gimnastyka i ćwiczenia na powietrzu spełniają tu szczególnie ważną rolę. W czasie swej pracy mogłem wiele razy zaobserwować, że po wykładach teoretycznych, powodujących zmęczenie umysłowe, młodzież z zapałem garnie się do ćwiczeń fizycznych".**

Także przytoczony w artykule głos ucznia opowiada się za utrzymaniem obowiązkowego przysposobienia sportowego.

Zdecydowane stanowisko zajmują czasopisma sportowe. Warszawski „Przegląd Sportowy" w numerze z 9.XII 1954 r. zainaugurował na swych łamach dyskusję na ten temat. Autor artykułu St. Bardyn krytykuje niektóre niedawne zarządzenia Ministerstwa Oświaty godzące — jego zdaniem — w autorytet wf, jak np. zezwolenie na promowanie uczniów z oceną niedostateczną z wf lub wprowadzenie w liceach pedagogicznych w bież. roku szkolnym nowej siatki godzin przewidującej zlikwidowanie przysposobienia sportowego w 1 i 2 klasie.

Autor przytaczając argumenty przeciwników obowiązkowego przysposobienia spotowego w szkole wysuwa kontrargumenty. Dla dania pełniejszego obrazu dyskusji warto je przytoczyć, choćby w skrócie:

**„...słuchajcie uważnie: młodzież ma za dużo pracy umysłowej, w związku z czym projektodawcy proponują... pozostawić ilość godzin pracy umysłowej nienaruszoną, zaś... pozbawić dzieci aktywnego wypoczynku po tej pracy w postaci wf.**

**Przedmiotów ścisłych i humanistycznych nie można zmniejszać, gdyż chodzi o zasadę politechnizacji współczesnego systemu wychowania (zgoda, ale czy można wyobrazić sobie skuteczną politechnizację bez wszechstronnego rozwoju również i fizycznego?).**

**W Związku Radzieckim i na Węgrzech, jest tylko 2 godz. wf tygodniowo w szkołach, dlaczego u nas ma być inaczej. Słuchajcie uważnie: w ZSRR i na Węgrzech, które przewyższają Polskę po kilkakroć tradycjami sportowymi, nie mówiąc już o sukcesach, w których praca sportowa z młodzieżą jest postawiona na najwyższym poziomie...**

**Godziny przysposobienia sportowego można przenieść na godziny pozalekcyjne w ramach SKS. Czyli... zrobić z SKS-ów przymusowe organizacje sportowe, szkółki nauczania wychowania fizycznego, odebrać członkom SKS-ów możliwości doskonalenie się w ulubionej dyscyplinie sportu (no, bo kiedy będzie na to czas) i w ten sposób „położyć" również i sport wyczynowy w szkołach".**

Stalinogrodzki „Sport" (6.XII.54 r.) dzieli się z czytelnikami uwagami nauczycieli i działaczy sportowych zabierających głos w tej sportowej kwestii. „Nie zubożajcie młodości" — usłyszelibyśmy głos młodzieży w tej sprawie — zdaniem jednego z nauczycieli — gdyby się zorganizowało referendum.

**„Likwidacja godzin „P.S.", jako ochrona przed przemęczeniem młodzieży? A co z tak głośno propagowaną teorią czynnego wypoczynku przez gry sportowe, radosne wyżycie się w ćwiczeniach fizycznych?"** — mówi drugi.

Nie brak i głosu lekarza. W „Przeglądzie Sportowym" z 16.XII dr Kądziołkiewicz, dyr. Woj. Poradni Sportowo-lekarskiej w Gdańsku, wyraża następującą opinię:

**„Aby młodzież nasza opuszczała szkołę w pełni sił fizycznych, konieczne jest raczej zwiększenie godzin przeznaczonych na wf, aniżeli ich zmniejszenie, jak to postanowiło ostatnio Ministerstwo Oświaty".**

W ferworze walki sportowcy uciekają się także do wypróbowanego oręża satyry. Na rysunku („Przegląd Sportowy" — 16.XII.) podpisanym „Nowe pokolenie" widzimy dziwne postacie o mizernych tułowiach a dużych głowach, zaś tuż obok naszkicowany przedstawiciel Ministerstwa Oświaty mówi: „...wątłe ciała? Ale za to jakie głowy...!"

Niektóre pisma, jak np. „Głos Pracy" i „Przegląd Sportowy", mimo zamieszczenia już artykułów broniących przysposobienia sportowego, nie poprzestają na tym. Chcą problemem zainteresować jeszcze inne czynniki, które dotychczas nie zajęły żadnego stanowiska w tej sprawie. Apelują one do ZZNP o zabranie głosu, o opowiedzenie się po tej lub innej stronie barykady sportowej.

Walka o podniesienie poziomu kultury wychowania fizycznego toczy się nie tylko u nas. Problem ten porusza także prasa pedagogiczna ZSRR i krajów demokracji ludowej. „Uczitielskaja Gazieta" z 19.I 1955 r. poświęca tej sprawie artykuł wstępny, w którym piętnuje wszystko to, co **„podrywa autorytet kultury fizycznej jako przedmiotu nauczania"**, a więc np. zaniedbywanie wydawnictw poświęconych wf, zmniejszanie godzin wf, jak to uczyniono w Białoruskiej SRR, lekceważenie wf przez niektórych dyrektorów szkół itp.

Należy oczekiwać, że nasze władze szkolne, zanim podejmą ostateczną decyzję, wezmą pod uwagę wszystkie motywy i argumenty, jakie wypłynęły w dyskusji.

**A. Sz.**

*Na zdjęciu: grupa harcerzy z Koszalina przygotowuje się do startu w biegu płaskim*

# Ogień z fortów krakowskich

BIEŻĄCY rok szkolny przynosi nam wiele niepokojących sygnałów i niezrozumiałych zarządzeń ze strony władz oświatowych w sprawach wychowania fizycznego i sportu młodzieży szkolnej. Oto z jednej strony jednolity kalendarz imprez sportowych GKKF na rok 1955, uzgodniony z władzami oświatowymi, wprowadza liczne zawody, igrzyska i mistrzostwa sportowe dla młodzieży nawet szkół podstawowych, a z drugiej strony redukuje się lub przewiduje się w najbliższej przyszłości redukcję godzin przysposobienia sportowego.

Zachodzi pytanie — jak będzie mógł nauczyciel, prowadzący wychowanie fizyczne, w tym stanie rzeczy przygotować młodzież swej szkoły do udziału w zawodach przewidzianych jednolitym kalendarzem imprez sportowych oraz wykonać wszystkie planowe zadania w zakresie kultury fizycznej (odznaka BSPO i klasy sportowe).

W miesięczniku „Kultura Fizyczna" w nrze 10 z października 1954 r. w artykule pt. „Zagadnienie egzaminów i kryteriów ocen z zakresu wychowania fizycznego" stwierdza, że władze oświatowe swymi różnymi zarządzeniami doprowadziły do sprzeczności, spychając wychowanie fizyczne i sport w szkole na pozycję tzw. „michałków". Nie można bowiem tego inaczej zrozumieć, jeżeli zarządzenie wyraźnie mówi, że uczeń z oceną niedostateczną z jednego spośród czterech przedmiotów, tj. z rysunków, prac ręcznych, śpiewu, lub wychowania fizycznego, może być promowany do następnej klasy. Czy takie ustawienie przedmiotu jest zgodne z założeniami socjalistycznej pedagogiki? Czy może to w oczach młodzieży i nauczycieli innych przedmiotów podkreślić potrzebę wychowania fizycznego i sportu w całokształcie wychowania nowego człowieka?

Pozwolę sobie przypomnieć: socjalistyczna pedagogika ustala, że wychowanie fizyczne i sport jest integralną i nierozłączną częścią ogólnego wychowania nowego człowieka, a Uchwała Biura Politycznego KC PZPR z roku 1949 postanawia, że przez wychowanie fizyczne i sport musimy wychowywać młodzież zdrową, silną i sprawną do pracy i obrony naszej ludowej ojczyzny.

Od kilku już lat obowiązują w polskich szkołach tzw. egzaminy promocyjne i końcowe. Nie dotyczą one tylko czterech poprzednio wymienionych przedmiotów, a więc i wychowania fizycznego. Jest to sprzeczne z programami wychowania fizycznego, które wyraźnie polecają przeprowadzać okresowe sprawdziany, czyli ćwiczenia kontrolujące usprawnienia i nawyki ruchowe uczniów, na podstawie których — przy uwzględnieniu aktywności ucznia, jego zdyscyplinowania, systematyczności w pracy i udziału w zdobywaniu norm na odznakę SPO — winna być postawiona na świadectwie ocena. Jest to więc nic innego jak egzamin! Dla dobra wychowania fizycznego jako przedmiotu nauczania i wychowania młodzieży szkolnej sprawa egzaminów promocyjnych i końcowych powinna być ostatecznie unormowana.

Jakkolwiek zrobiliśmy znaczny krok naprzód, jeżeli chodzi o umasowienie kultury fizycznej i poziom sportu, to jednak śmiem twierdzić, że wśród dużej części naszego nauczycielstwa, a nawet administracji szkolnej, wychowanie fizyczne i sport młodzieży nie znalazły właściwego zrozumienia. Jako ilustrację tego twierdzenia przytoczę następujące przykłady.

Wielokrotnie spotykałem się podczas wizytowania szkół w zakresie wychowania fizycznego z takimi wypowiedziami dyrektorów lub kierowników wydziałów oświaty w powiatach: „przecież kontrolujący wyniki nauczania z Ministerstwa, z Wojewódzkiego Wydziału Oświaty, CUSZ czy DOSZ nigdy nie pytają o stan wychowania fizycznego i sportu, o wyniki w tych przedmiotach i nie robią z tego żadnej kwestii, dopiero wy wynajdujecie jakieś niedociągnięcia i zaniedbania. Poza tym u nas tymi sprawami zajmuje się nauczyciel wf lub referent wf".

O czym to świadczy? O tym, że duże znaczenie wychowania fizycznego i sportu w szkole nie dotarło jeszcze do świadomości odpowiedzialnych za ten przedmiot ludzi. Zagadnienie wf i sportu nie może należeć tylko do nauczyciela wf, lecz do wszystkich członków rad pedagogicznych i całej administracji szkolnej i to nie tylko formalnie, ale także faktycznie.

Inny przykład. Dyrektor szkoły, któremu postawiono zarzut, że jego szkoła nie wykonała planu w dziedzinie upowszechnienia kultury fizycznej, oświadczył, że przecież on o niczym nie wie, że jego nauczyciel wf dobrze pracuje i ma dobre wyniki. Poprzednio ten sam dyrektor skarżył się, że zasypuje się go pismami i okólnikami dotyczącymi wychowania fizycznego i sportu. Okazało się jednak, że dyrektor nie czyta w ogóle pism dotyczących wychowania fizycznego i sportu, bo nie interesuje się tym zagadnieniem i wszystko spycha na nauczyciela wf. A przecież dyrektor szkoły osobiście jest odpowiedzialny za ten odcinek pracy.

Podobnych przykładów można byłoby przytaczać bez liku, co potwierdza, że mamy jeszcze duże braki we właściwym ustawieniu zagadnienia wf i sportu w szkole. Wzorem dla nas powinien być Związek Radziecki, Czechosłowacja, Węgry, Niemiecka Republika Demokratyczna, gdzie — m. in. dzięki opracowaniu kryteriów ocen oraz wprowadzeniu egzaminów z wf — podniesiono znaczenie i poziom wychowania fizycznego oraz sportu w szkołach, a co za tym idzie ogólny poziom sportu w całym kraju.

**WŁADYSŁAW SZYMOŃSKI**
Kraków

# Pole walki w oczach lekarza

NIKT chyba nie będzie przeczył, że młodzieży naszej wychowanie fizyczne jest niezwykle potrzebne i to może w szerszym niż dotychczas zakresie. Przecież ma ono dopomóc w wychowaniu silnych, zdrowych i wytrwałych ludzi, ma doprowadzić do harmonijnego rozwoju ciała i umysłu w kierunku zdrowia, piękna i siły.

Ile trzeba zrobić na tym odcinku, widzimy dopiero wówczas, kiedy oceniamy stan zdrowotny naszej młodzieży. Złe warunki bytowe w czasie okupacji, przebyta krzywica, czy wreszcie niehigieniczne warunki mieszkaniowe i wyżywieniowe łącznie z pewnym zahamowaniem wyżycia się ruchowego, następującym z momentem wejścia w okres szkolny — dają w konsekwencji w poważnym odsetku młodzież z obniżoną odpornością, wadami postawy i szeregiem niedoskonałości, młodzież znacznie odbiegającą od postawionego ideału. Ponadto na lata szkolne przypada okres rozwoju fizycznego młodzieży i właśnie w tym czasie organizm wymaga obciążania go odpowiednio dozowanym wysiłkiem, bo tylko wtedy serce i płuca rozwiną się należycie, kiedy wzrastać będzie zapotrzebowanie na ich pracę.

Czy prowadzone dotychczas w szkołach wychowanie fizyczne daje gwarancję osiągnięcia takich właśnie postawionych przed nim zadań?

Przytoczę parę przykładów, które mnie osobiście niejednokrotnie uderzają. Ciasna sala gimnastyczna, niejednokrotnie adaptowana z pomieszczenia o innym przeznaczeniu, często użytkowana ponadto na zebrania, akademie, czy zabawy — jest miejscem ćwiczeń młodzieży przez długie miesiące jesieni i zimy. Ćwiczenia gimnastyczne, bo przeważnie do tego tylko ogranicza się wychowanie fizyczne w tych warunkach, wykonywane są ze znudzeniem i z widocznym zniechęceniem na twarzach ćwiczących, a niejednokrotnie podobne wrażenia dostrzec można i na twarzy prowadzącego zajęcia. Po tak odbytej lekcji dzieci ubierają się w ubrania szkolne i przechodzą do klas. O tym, że przecież w czasie ćwiczeń na spoconej skórze z otwartymi ujściami gruczołów osiada masa kurzu, że kurz ten i brud jest następnie wcierany w skórę przez ubranie — nikt nie myśli. Zresztą w większości wypadków brak jest warunków czy środków na zainstalowanie odpowiednich urządzeń sanitarnych i te poważne utrudnienia higieniczne stają się złem koniecznym, które z czasem przestaje razić otoczenie.

W okresie wiosenno-letnim sytuacja zmienia się nieco na lepsze. Powietrze i słońce w pewnej mierze wyrównują inne niedociągnięcia, ale niestety ciągle jeszcze na ograniczonych przestrzeniach placów przyszkolnych widać młodzież znudzoną i zmęczoną bezmyślnym powtarzaniem figur gimnastycznych czy trenowaniem w tumanach kurzu biegów lub marszów.

Czy o takie wychowanie fizyczne w szkole warto walczyć i czy ono spełni, chociaż w części, pokładane nadzieje?

Oczywiście powyższe przykłady nie są regułą, nie są jednak niestety odosobnione. Nie mam zamiaru podawać jakichś recept na uzdrowienie panujących stosunków. Byłoby to zbyt trudne tym bardziej, że poruszone tu problemy wiążą się z szeregiem zagadnień ekonomicznych, planowego gospodarowania czy budownictwa. Jednakże chcę wskazać, że szukanie wyjścia z tej sytuacji jest konieczne.

Obecnie prowadzone wychowanie fizyczne nie tylko nie spełnia stawianych mu zadań, ale nawet często wywiera działanie szkodliwe, zniechęcając dzieci do zadań wychowania fizycznego w ogóle. Dowodem tego są masowe zwalniania dzieci z gimnastyki, zwalniania, którym nie zawsze umieją przeciwdziałać lekarze szkolni. Niechęć do wf nie mija z momentem wyjścia ze szkoły i znajduje swój wyraz następnie w masowych zwalnianiach się z przymusowych ćwiczeń fizycznych młodzieży akademickiej, co zostało zaobserwowane w poradniach sportowych dla studentów. Badania lekarskie wykazują, że u ludzi tych nie stwierdza się schorzeń warunkujących niemożność brania udziału w zajęciach wychowania fizycznego, ale niechęć, którą wynieśli ze szkoły, przeświadczenie, że zajęcia te ich męczą, że są niepotrzebną stratą czasu.

Poważna część dzieci znudzonych gimnastyką szkolną, to dzieci silne i zdrowe i u nich naturalny pęd do ruchu zwycięża. Zwycięża i wyładowuje się w zabawach i nieprawdopodobnych wprost wyczynach na ulicy w godzinach pozaszkolnych, czasem w bójkach z kolegami czy włóczęgostwie. Część z nich trafi do kół sportowych. W tych wypadkach dynanizm rosnącego organizmu zwycięża, a wyładowanie ruchome stwarza możliwości osiągnięcia należytego rozwoju fizycznego i należytej sprawności.

Gorzej jednakże przedstawia się sprawa z tymi, którzy z braku możliwości, czasu czy zrozumienia nigdy nie dojdą do osiągnięcia możliwej dla nich sprawności fizycznej.

A zatem spór o liczbę godzin wf w szkole to tylko cząstkowa i nie najgłówniejsza sprawa. Dobrze byłoby, aby młodzież więcej czasu poświęciła sportom, ale stanowczo źle jest, jeśli wf w szkołach przebiega tak jak obecnie. Myślę, że wysiłki wychowawców, instruktorów wf i całego aparatu szkolnego łącznie z lekarzami szkolnymi — winny być skierowane na to, ażeby zajęcia wychowania fizycznego stały się atrakcyjne, żeby kształciły nie tylko ciało, ale i umysł, żeby dawały dzieciom radość i pogodę.

Czy nie należałoby pomyśleć więcej o turystyce z wykorzystaniem jej rozległych możliwości w każdej porze roku, o ściślejszym kontakcie dzieci z powietrzem i słońcem? W sporcie nawet wyczynowym obserwujemy obecnie ten zdrowy objaw. Coraz częściej zawodnicy zamiast trenować, jak dotychczas na salach czy bieżniach — przerzucają swoje treningi na tereny otwarte, przeważnie leśne. Czy nie należałoby położyć większego nacisku na zdobywanie sprawności fizycznej młodzieży na obozach czy koloniach letnich, na krzewieniu działalności młodzieżowych organizacji oraz kół turystycznych i sportowych?

Szkoła powinna organizować właśnie takie formy wychowania fizycznego i to pod należytym nadzorem wychowawców i opieki lekarskiej. Przykładem szkodliwości braku nadzoru wychowawców mogą być tworzone obecnie Młodzieżowe Szkoły Sportowe. Szkoły te stawiają sobie za cel wychowanie przyszłych zawodników, sędziów czy instruktorów. Założenie to już przesądza, że powinna tam znaleźć się młodzież tylko w pełni wydolna fizycznie i o pewnych uzdolnieniach w kierunku danej dyscypliny sportu. Mimo słusznych zaleceń statutowych szkoły te pracują w zasadzie bez nadzoru lekarskiego, ograniczając go do sporadycznych badań. Jakie to daje rezultaty — zobrazować może następujący przykład: istniejąca szkoła łyżwiarstwa figurowego grupująca dzieci już nawet w wieku przedszkolnym prowadzi w miesiącach zimowych treningi na lodzie po 2—3 godzin dziennie, czasem ze względu na trudności uzyskania lodowiska — o godzinie 5 rano. Jak długo podoła takim wysiłkom organizm dziecka, którego tryb życia winien być jak najbardziej unormowany? Niestety instruktorzy wychowania fizycznego widzą bardzo często tylko osiągnięcia najwyższej umiejętności w danej dyscyplinie.

Wydaje się zatem, że w obecnej dyskusji na temat wychowania fizycznego w szkole nie tyle trzeba bić się o ilość godzin, ile przede wszystkim zwrócić większą uwagę na podniesienie jakości tego wychowania, na zwiększenie jego atrakcyjności oraz poprawę metod pracy. Winniśmy postawić sobie za cel podtrzymanie naturalnego dynamizmu młodzieży, rozbudzenie ambicji do podnoszenia przez nią sprawności fizycznej tak, aby podstawy wychowania fizycznego przekazane młodzieży w szkole i wpojone zamiłowanie do ćwiczeń fizycznych było utrzymane i w dalszych okresach życia, bo tylko wówczas wychowanie fizyczne może wzmóc ogólną sprawność fizyczną społeczeństwa.

**LEKARZ SPORTOWY**

*Z międzyszkolnych zawodów gimnastycznych*

# Odsiecz z Wilanowa

SPÓR o wf wiąże się ściśle z zagadnieniem przeciążenia młodzieży. Wydaje się, iż obecny stan jest nie do utrzymania, że trzeba zmienić siatkę godzin i okroić programy. Ale kiedy rozmawiałem ze specjalistami, okazuje się, że nie ma wśród nich takiego, który godziłby się na zasadnicze skróty w jego przedmiocie. Po prostu fanatycy! Powstaje więc błędne koło, z którego wyjść niesposób. A redukcja materiału konieczna. Potrzebne są radykalne cięcia. Żadne półśrodki w rodzaju tegorocznej instrukcji programowej tu nie pomogą, choć są koledzy, którzy usiłowali skakać z radości na jej widok. Entuzjazm ich przypominał zachwyt objuczonych wielbłądów, którym zdjęto z garbu kilka kilogramów.

Skoro zaś potrzebne są cięcia radykalne, to, moim zdaniem, żaden z przedmiotów nie może stanowić nienaruszalnego tabu, jeśli logiczne przesłanki wskazywać będą, że to właśnie między innymi z tego przedmiotu należy poczynić skróty w siatce godzin. I na nic tu fanatyzm specjalistów, gdyż według mnie nawet tak fundamentalne przedmioty jak język polski i matematyka nie mogą uchodzić za nietykalne.

Ale specjaliści od wf i ps są najbardziej nieubłagani. Oskarżają oni władze oświatowe o spychanie wychowania fizycznego i sportu w szkole na pozycje tzw. „michałków" (przedmioty traktowane marginesowo). Wybaczcie, ale uznamy to chyba za nieporozumienie. Przecież we wszystkich instancjach naszych władz oświatowych jest wydzielony aparat w postaci departamentu, oddziałów z odrębnymi wizytatorami, instruktorów, wyłącznie dla celów wychowania fizycznego. Czyż można by pomyśleć o czymś podobnym dla innych przedmiotów?... Owszem, można stwierdzić niedopuszczalne zaniedbania niektórych szkół w odniesieniu do sprzętu wf czy sal gimnastycznych, ale władze oświatowe właśnie wytykają owe zaniedbania.

Specjaliści wf skłonni są oskarżać z kolei kierownictwa szkół i nauczycieli innych przedmiotów o lekceważenie spraw kultury fizycznej w szkole. Myślę, że taka lekceważąca postawa obca jest współczesnemu postępowemu nauczycielowi, który dąży do wszechstronnego rozwoju wychowanków. Być może, że tu i ówdzie zdarza się niedocenianie wychowania fizycznego, wynika to jednak najczęściej chyba z niskiego poziomu pracy nauczyciela tego przedmiotu w danej szkole, ze świadomości, że cenne godziny lekcyjne zostają przez nauczyciela wf zmarnowane. Więc pocóż wrzawa z „michałkami"?

Tu chodzi o zgoła inną sprawę. Autorzy wypowiedzi o tzw. „michałkach" usiłowaliby niejako na komendę przez rygory (dwójki, egzaminy) podnieść sprawność fizyczną młodzieży i dzieci. Ja myślę, że dobrej postawy fizycznej, pojętej w szerokim tego słowa znaczeniu, w masach całych drogą nadmiernych rygorów ukształtować się nie da.

Jestem przeto wyraźnym przeciwnikiem sugerowanych, na razie nieśmiało, egzaminów z wychowania fizycznego. A dlaczego? Boć przecież egzamin nie jest najlepszą formą podnoszenia poziomu wiedzy i umiejętności ucznia. Po drugie, nie jest to sprawa tak prosta w praktyce, jakby się mogła z dala od szkoły przedstawiać. Cóż bowiem zrobimy z młodzieżą, która ma choćby chwilową niedomogę serca, czy inne poważne braki, np. młodzież ułomna? Zwolnimy tę młodzież z egzaminów... A co z egzaminami poprawkowymi? Czyżby i z wychowania fizycznego też mieli być poprawkowicze? Co może zrobić sam w czasie wakacji uczeń niewydolny fizycznie, który w ciągu roku pod okiem fachowca nie osiągnął wymaganego minimum? Wydaje mi się, że byłoby nawet niebezpieczne dla jego zdrowia polecanie mu pewnych ćwiczeń czy zajęć sportowych, których fachowiec-nauczyciel nie mógłby korygować. Mogłoby to wywołać skutki wręcz szkodliwe.

A zatem egzaminy i poprawki nie mogą mieć zastosowania jako obowiązujący sprawdzian w dziedzinie wf.

**Egzamin zresztą nie jest jedyną formą sprawdzenia umiejętności ucznia. W dziedzinie wychowania fizycznego można stosować i stosuje się o wiele bardziej atrakcyjne i słuszniejsze sprawdziany: masowe zdobywanie norm BSPO i SPO, zawody, spartakiady, igrzyska. Któryż z przedmiotów może się tym pochwalić w takim stopniu jak wf? I czy wobec tego warto kruszyć kopie o egzaminy, o jeszcze jedną formę udręczania dzieci, zamiast zachęcać i entuzjazmować je sportem?**

**Sądzę, iż zagadnienie egzaminów w ogóle nie tylko z wf lecz również i innych przedmiotów nie jest jeszcze u nas definitywnie załatwione i wymagałoby gruntownej oceny i poprawek, a przede wszystkim znacznego okrojenia ich liczby.**

Pozostaje jednak sprawa najważniejsza w sporze o wf. Sprawa godzin przysposobienia sportowego, którym „grozi" skreślenie dla odciążenia siatki godzin. Po głębokim zastanowieniu proponuję skreślenie przysposobienia sportowego w klasach IX, X i XI. I to wcale nie dlatego, abym był wrogiem sportu lub traktował przysposobienie sportowe jak omawiane już „michałki", a nawet nie doceniał spraw sportowych w ogólnym rozwoju młodzieży. Stanowiska swego nie uważam za „...cofnięcie się z pozycji wytyczonej podstawowymi dokumentami Partii i władz państwowych w sprawie kultury fizycznej i sportu", Propozycja moja wypływa z ogólnej sytuacji, w jakiej znalazła się nasza młodzież. Znam argumenty, że właśnie przysposobienie sportowe „...jest czynnikiem odnowy, najlepszą formą czynnego wypoczynku, doskonałym odprężeniem po pracy umysłowej" etc. — I, o zgrozo — wykrzykną fanatycy — mimo to ośmielam się proponować skreślenie przysposobienia sportowego w trzech ostatnich klasach? — Tak. Gdyż przyglądając się uważnie w ciągu wielu lat dużej szkole doszedłem do wniosku, że to, czego oczekujemy od godzin przysposobienia sportowego, da się osiągnąć właśnie w ostatnich trzech klasach inną drogą.

Uznając natomiast w całej rozciągłości konieczność kształtowania nawyków w dziedzinie kultury fizycznej proponuję powiększenie ilości godzin wf do 3 w klasach II — VIII. W tym okresie właściwa temu wiekowi potrzeba ruchu winna być prawidłowo dozowana i odbywać się pod okiem dobrego specjalisty. Nie idąc na żadną wyczynowość musimy tak poprowadzić naszą pracę, aby przez nią jak najbardziej pogłębić zamiłowanie dziecka do ćwiczeń, sportów i gier. Pozwoli to na zmniejszenie liczby tzw. moli książkowych, gdyż właśnie w tym okresie one się rodzą oraz zapobiegnie w znacznym stopniu licznym skrzywieniom w organizmie, gdyż w tym właśnie czasie one się najbardziej formują. Ponadto w tych klasach nie tak bezwzględnie zależy nam na każdej godzinie umysłowej pracy ucznia, jak w klasach IX — XI.

Te zaś zajęcia sportowe, które dotychczas miały miejsce na „obciętych" godzinach (1 godzina w stosunku do obecnego wymiaru w kl. V — VII a 2 godziny w klasach IX — XI) przeniósłbym częściowo do zajęć harcerskich i zetempowskich, w pewnej mierze do zajęć z przysposobienia wojskowego, a szczególnie do SKS-ów.

**Fanatycy wf w ferworze walki jakoś dziwnie zapominają, że program pw co najmniej w 50% przewiduje zajęcia ruchowe na wolnym powietrzu, które służą jako odprężenie po pracy umysłowej z książką w klasie, a także spełniają te same cele wychowawcze, co przysposobienie sportowe. Wiem, że co do zajęć harcerskich i ZMP będą głosy, iż to nic nie da, że to fikcja, ale po II Zjeździe ZMP oczekujemy wszyscy zmiany stylu pracy organizacji młodzieżowych na lepsze. Oczekujemy, że rozwiną one w swych szeregach masowy ruch turystyczno-krajoznawczy i chyba mówić nie trzeba, jakie to będzie miało znaczenie również dla kultury fizycznej.**

Wreszcie SKS-y. To prawda, że nie obejmują one wszystkiej młodzieży, że mole i nie-mole są poza zasięgiem oddziaływania SKS-ów, ale któż jak nie nauczyciel wf odpowiada przede wszystkim za upowszechnienie sportu w swojej szkole? Zgodzimy się wszyscy, że pracę tych kół sportowych nie tylko możemy, ale i musimy poważnie ulepszyć i rozszerzyć wspólnym wysiłkiem dyrektorów szkół, nauczycieli i ZMP. Fakt, że w mistrzostwach Polski juniorów „...pięciu podstawowych dyscyplin, młodzież szkolna po raz pierwszy będzie reprezentowała swoje SKS-y, nie — jaką dotąd — barwy zrzeszeń sportowych...", jak pisał Dyr. Dep. J. Topisz, potwierdza zdanie, że SKS-y nie zawsze wypełniały swoje piękne zadanie. Podniesienie więc pracy tych kół jest konieczne — liczmy na to.

Te szkicowo tylko potraktowane przykłady świadczą, moim zdaniem, o tym, że jest wiele możliwości w szkole, aby cele zredukowanego częściowo przysposobienia sportowego osiągnąć w inny sposób.

Zresztą, czy to naprawdę redukcja? Jeśli weźmiemy pod uwagę, że najwięcej mamy klas najmłodszych (II—IV), a w nich właśnie **dodajemy** po jednej godzinie — to globalnie, sądzę, stan posiadania wf raczej się zwiększy, z tym jednak, że punkt ciężkości przesunie się na programowe zajęcia wf w klasach młodszych. Powstaną w ten sposób zamiłowania i nawyki, które w klasach starszych będzie mógł uczeń kontynuować poza lekcjami — a gdy będzie dorosłym człowiekiem, poza zajęciami zawodowymi.

**Może ktoś wysunąć argument, iż tak okrojone z godzin przysposobienia sportowego licea nie będą mogły w pełni zatrudnić specjalistów, co może spowodować nieoczekiwane powikłania kadrowe. Obawa zbyteczna. Nie ma w Polsce miejscowości, w której byłoby liceum a nie znalazła się szkoła podstawowa. Specjaliści, którym zabraknie godzin w liceum, mogą je uzupełniać w starszych klasach szkoły podstawowej. Akademia Wychowania Fizycznego winna bardziej niż do tej pory uwzględnić przy prowadzeniu swych zajęć znajomość programu szkoły podstawowej u swych wychowanków. Ponadto nauczyciele wychowania fizycznego mogą w takich wypadkach z powodzeniem prowadzić również przysposobienie wojskowe. Trzeba tylko zwrócić na tę sprawę uwagę.**

**A zresztą, według mego zdania, wykwalifikowany nauczyciel wychowania fizycznego powinien mieć obniżony wymiar godzin do 23. Analizując pracę nauczyciela wf oraz dodatkowe obciążenie go prowadzeniem dokumentacji BSPO i SPO, widzę prawdziwe przeciążenie tego nauczyciela. Nie rozumiem zupełnie, dlaczego dotychczas nauczyciel przysposobienia wojskowego obowiązany jest tylko do 18 godzin tygodniowo, a jego kolega, mający często więcej zajęć, uczy w wymiarze 23 godzin.**

Opracowanie nowej siatki godzin i nowych programów to sprawa rzeczywiście paląca, trudna, ale ciekawa i do rozwiązania, o ile oczywiście każdy, kto zabiera krytycznie głos w sprawie wf, nie zostanie natychmiast ustrzelony z działa najcięższego kalibru jako wróg kultury fizycznej, wychowania socjalistycznego i młodzieży.

**JAN KAŹMIERCZAK**
Wilanów

# „Nam strzelać nie kazano..."

**A co na to Redakcja? Moglibyśmy ukryć się za dymną zasłoną argumentów jednego poety, że „nam strzelać nie kazano..." i zachować neutralność, o której mówi drugi poeta, że „stał jak tchórz, albo gazety redaktor" — ale, uznając strzały wilanowskiej odsieczy za celne, proponujemy rozejm.**

**Wydaje nam się, że argumenty zawarte w artykule dyrektora Kaźmierczaka oraz wypowiedź Lekarza Sportowego mogłyby służyć za podstawę do osiągnięcia porozumienia między obu stronami.**

**Redakcja**

**W sprawie przeciążenia**

# Trzeba znać siły dziecka

DO zabrania głosu zachęciło mnie przemówienia radiowe ob. Ministra Jarosińskiego.

Programy są przeładowane — z tym zgadzają się prawie wszyscy nauczyciele — ale nie widać żadnej praktycznej konsekwencji tego stwierdzenia. Np. podręcznik fizyki klasy piątej zawiera prawie wszystko to, co dawniej było w klasie piątej i szóstej. W innych przedmiotach jest podobnie. Wymaga to natychmiastowej rewizji, gdyż skutek nauczania jest wprost odwrotny. Przekazywana wiedza utrwala się na bardzo krótko i po roku dzieci nie pamiętają już wielu podstawowych wiadomości.

Jakie są inne objawy tego przeładowania programów i przeciążenia dzieci? Opiszę to na przykładzie własnej córki, która jest przodownicą w klasie VII jednej ze szkół warszawskich.

Odrabianie lekcji zajmuje jej praktycznie całe popołudnie. Jedynie 2 razy w tygodniu chodzi do szkoły muzycznej i powinna ćwiczyć na fortepianie w domu, ale i na to nie może poświęcić tyle czasu, ile potrzeba, wskutek przeładowania lekcjami w szkole podstawowej.

Odrabianie lekcji — to w 75 proc. prace piśmienne, przy czym pisania wymagają prawie wszyscy nauczyciele.

Zadania domowe z polskiego zbyt często polegają na pisaniu obszernych wypracowań. Tematy ich są często za poważne, a kontrola jedynie wyrywkowa. W tej sytuacji wiele dzieci, tj. te, które nie były pytane, nie orientują się, czy zrobiły dobrze, czy źle. Nauczyciel nie ma czasu na kontrolę systematyczną, gdyż musiałby zabierać zeszyty do domu dwa razy w tygodniu z jednej klasy.

Zadania z matematyki są często w zbyt wielkiej liczbie na te same tematy. Zwłaszcza, jeśli dziecko dostaje za dużo przykładów na różne działania, to myli się więcej przy ostatnim przykładzie niż przy pierwszym i przerobienie tylu zadań mija się z celem. Poza tym podręcznik na klasę siódmą zawiera wiele zadań zbyt trudnych (np. dane nie zdarzające się w rzeczywistości).

Z geografii ustawiczne rysowanie mapek jest bardzo pracochłonne, zwłaszcza jeśli dziecko ma ambicję wykonać mapki starannie i szczegółowo. Poza tym dochodzą różne wykresy, diagramy, opisywanie lekcji etc. Należałoby, tak jak dawniej, wprowadzić do użytku kontury map fizycznych i politycznych, co ułatwi pracę dzieciom i nauczycielowi.

Biologia jest również w znacznej mierze przerabiana w domu. Streszczanie całych rozdziałów z książki, przerysowywanie z książki zwierząt w ich wyglądzie zewnętrznym i przekroju itd. — to codzienna praktyka tych lekcji. Poza tym częste prace piśmienne: z historii — długie sprawozdania, z fizyki — wieczne opisywanie lekcji wraz z pracochłonnymi rysunkami, nawet ze śpiewu jest też coś do pisania.

Odnosi się wrażenie, że zadawanie to stały system, to sztuka dla sztuki, że nie chodzi wcale o to, aby dziecko znało przedmiot, ale aby miało wszystko napisane w zeszycie. Wrażenie to potwierdzają stałe żądania uzupełniania w zeszycie wszystkich brakujących opisów, gdy dziecko opuści lekcje z powodu choroby.

W konsekwencji tego stanu dziecko moje siedzi stale do godziny 9,30 i 10 wieczorem z małą przerwą na kolację. Nie wychodzi nigdzie prócz w sobotę i niedzielę, kiedy znajdzie trochę wolniejszego czasu. Zwracam uwagę na to, że tak pracuje dobra uczennica, która ma ambicję być nadal przodownicą. Gorsi uczniowie pracują mniej i dlatego mają gorsze stopnie, bo zeszyty ich nie są tak starannie prowadzone, opisy nie tak szczegółowe, mapki nie tak wykończone.

Jakie są konsekwencje tego stanu?

Przeciążone dziecko traci powoli siły, zmniejsza się odporność fizyczna i nerwowa, powiększa się łatwość zachorowania. Przemęczenie psychiczne utrudnia w końcu pracę w szkole i w domu. Poza tym brak jest czasu na zabawy, na czytanie oraz — co jest bardzo ważne — brak czasu na pomoc w domu. Dziecko żyje w oderwaniu od spraw domowych, nie uczy się pomagać matce, nie uczy się pracy domowej, nie wyrabia więc sobie samodzielności życiowej. Brak czasu na zabawy i rozrywki (muzeum, teatr) to ważna sprawa. Dziecko ma przecież prawo do zabawy. Jeśli dziecko nie może się bawić, to zabieramy mu radość jego dzieciństwa. A tego nam robić nie wolno.

Jeszcze jedną ważną konsekwencją tego stanu jest odsunięcie dziecka od życia społecznego tak w szkole, jak i poza szkołą. Dziecko nie ma czasu na pójście do świetlicy ani na udział poza czasem szkolnym w harcerstwie czy innych organizacjach.

I tak też dzieje się z moją córką. Pracuje za dużo, pracuje ponad siły, ma już powiększenie serca i niedoczynność tarczycy, ma także początki krotkowzroczności. Nie jestem w stanie oczywiście stwierdzić, o ile te objawy chorobowe są związane tylko z faktem przeciążenia pracą, niemniej jednak praca ta pogarsza ten stan. Obserwuję to wszystko w pełnym poczuciu bezsilności. Ostatnio zaczynam się poważnie zastanawiać, czy wolno mi moje dziecko nadal poddawać takim próbom siły. Czy nie wycofać córki ze szkoły muzycznej na przyszły rok? Byłaby to jednak wielka szkoda, nie tylko dlatego, że jest zdolna, ale również dlatego, że muzyka jest wielkim wzbogaceniem życia każdego człowieka.

Poza tym zaczynam się ostatnio uciekać do różnych niedozwolonych posunięć i metod wychowawczych, byle tylko dziecku ulżyć. Zaczynam mianowicie coraz częściej pomagać córce, wykonując pewne prace za nią (np. rysunki z fizyki) oraz mówię jej, że nie musi być przodownicą, niech pracuje mniej starannie, pisze krócej, czwórka i trójka to też dobre stopnie etc. Zaczynam zatrzymywać córkę coraz częściej w domu, aby sobie odpoczęła, ew. nawet poleżała w łóżku. Wiem, że to nie jest właściwe, ale nie widzę innej drogi.

Chcę poruszyć jeszcze inną sprawę. Chodzi o te dzieci, które nie dają sobie rady z odrabianiem lekcji, nie nadążają z różnych powodów z wykonaniem domowych zadań. Mogą być trudne warunki domowe (brak odpowiedniego miejsca do pracy), brak opieki w domu, złe towarzystwo i inne przyczyny. Dzieci te popadają w stały konflikt ze szkołą, z nauczycielami, łapią dwójki i czują się skrzywdzone. Po krótkim czasie walki o poprawę sytuacji dzieci takie często się załamują, obojętnieją zrezygnowane, a potem wytwarza się w nich wroga postawa do otoczenia.

To są w znacznej mierze początki chuligaństwa, które rozwija się potem także i wskutek różnych innych przyczyn.

Wielu nauczycieli nie umie opanować klasy (to też specjalny problem), traci zbyt wiele czasu na prace wychowawcze, na uspokajanie, na skupienie uwagi dzieci — wskutek czego zostaje mało czasu na lekcję właściwą i łata się zadawaniem do domu. Inni nauczyciele znowu zbyt mało przejmują się dziećmi, nie znają ich możliwości, nie rozumieją ich potrzeb i uważają, że dziecko powinno pracować aż do utraty tchu. Celują w tym zwłaszcza nauczyciele młodzi i bezdzietni, którzy często podchodzą do dzieci jak do studentów, wymagając pracy przerastającej siły (różnych wypracowań na trudne tematy, opanowywania ciągle wielu zagadnień w całości — syntetycznie etc.).

Brak jest korelacji między przedmiotami. Takie fakty, jak dwie lub trzy klasówki jednego dnia, zdarzają się nierzadko.

Interpelowane przeze mnie i przez moją żonę nauczycielstwo ma tylko jedną odpowiedź: zbyt obszerne programy. Uważam, że to nie tylko programy. To także metody i warunki nauczania.

**INŻYNIER**

(nazwisko i adres znane Redakcji!)

# Wycieczki są nieodzowne

WŻADNYM przedmiocie nauczania wycieczki nie odgrywają tak ważnej roli, jak w geografii i biologii. Podobnie jak lekcje, mają one swoje zadanie, cele i plan. Wycieczki ułatwiają uczniom wytworzenie sobie pojęcia o warunkach przyrodniczo - geograficznych danej miejscowości, pozwalają zaznajomić się z budownictwem socjalistycznym, przyczyniają się do kształtowania naukowego światopoglądu, stanowią doskonały sprawdzian wiadomości i zastosowania ich w praktyce, wiążą teorię z praktyką życia najbliższego otoczenia, pomagają zwalczać werbalizm w nauczaniu biologii i geografii. Zadaniem ich jest też rozszerzanie i wzbogacanie materiału przerobionego w szkole.

Opiszę trzy wycieczki geograficzne wiążące się z materiałem przerobionym na lekcjach w klasie VI. Pierwsza wycieczka odbyła się do **Instytutu Zootechnicznego**, dział jedwabniczy. Wycieczkę poprzedziła pogadanka o roli instytutów zootechnicznych, które zajmują się badaniem życia roślin i zwierząt i przystosowania ich do celów gospodarczych.

Przybywszy na miejsce młodzież z wielkim zainteresowaniem oglądała mnóstwo torebek wiszących na sznurkach. W każdej torebce znajduje się samiec i samica jedwabnika, które po 12 dniach, po złożeniu jajeczek, giną. Odwłoki tych owadów rozciera się w moździerzu z trzema kroplami wody i masę tę obserwuje się pod mikroskopem, czy nie zawiera bakterii. O ile okaże się zdrowa, jajka, które znajdują się w torebce badanych jedwabników, nadają się do hodowli. Uczniowie dowiedzieli się, że nie wolno urządzać tzw. „dzikich" hodowli, gdyż to grozi zarażeniem wszystkich jedwabników. Widzieli kokony zniszczone przez pasożyty. Następnie oglądali kokony 12 ras jedwabników otrzymanych przez skrzyżowanie różnych gatunków tych owadów. Dowiedzieli się, jak prowadzić hodowlę. Widzieli motyle wydobywające się z kokonów. Najwięcej zainteresowała młodzież próba hodowli pewnego gatunku jedwabnika (z Chin) na liściach dębu. Materiał otrzymany z włókien tego gatunku jedwabnika jest gruby i niezwykle trwały. Hodowcy sprzedają kokony na garnce od 23 do 59 zł za garniec w zależności od gatunku jedwabnika i jakości kokonów. Dowodem zainteresowania się uczniów tymi sprawami było ich bardzo grzeczne zachowanie się w czasie objaśnień pracownika Instytutu, a potem moc pytań, które zadawali. Po wycieczce omawiano w klasie powyższy temat i okazało się, że nawet najsłabsi uczniowie wykazywali dużo aktywności i podawali wiele nawet najdrobniejszych szczegółów, które zapamiętali.

Bilans wycieczki to zaznajomienie się z produkcją i znaczeniem gospodarczym hodowli jedwabnika, poznanie zadań i roli Instytutów Zootechnicznych. Uczniowie mający morwy w ogrodach postanowili hodować jedwabniki.

Drugą wycieczkę odbyliśmy do Ojcowa. Miała ona charakter geograficzno - geologiczny. Wycieczkę poprzedziła lekcja na temat „Jura Krakowsko - Częstochowska".

Na lekcji tej młodzież zapoznaje się z nazwą „Jura", dowiaduje się o pewnym okresie geologicznym, tzw. jurajskim. Wtedy powstawały wapienie, które są pozostałościami (osadami) morza zalewającego ongiś dzisiejszą Polskę. (Wyprowadzamy wniosek: ziemia ulega ciągłym przemianom). W skład wapienia wchodzą szkielety i odciski zwierząt morskich, żyjących w tym okresie geologicznym. Młodzież ogląda kilka skamielin. W dalszym ciągu uczniowie poznają niszczące działanie wody. To woda w połączeniu z $CO_2$ powoduje rozpuszczanie się wapienia, żłobi jaskinie, groty, tworzy zapadliska, iglice i inne fantastyczne formy skał. Młodzież ogląda zdjęcia jaskiń i rysunków schematycznych obrazujących powstawanie grot i iglic.

Następuje potem czytanie mapy, umiejscowienie na niej Jury Krakowsko - Częstochowskiej, obliczenie jej wysokości. Stwierdzamy, że jest działem wód. Uczniowie otrzymują polecenie odczytania z podręcznika (na str. 165) fragmentu o bogactwach naturalnych Jury Krakowsko-Częstochowskiej i jej znaczeniu gospodarczym.

Przed wycieczką przygotowujemy w kółku geograficznym rysunek trasy wycieczki z Krakowa do Ojcowa. Następnie czytamy z przewodnika, co jest godnego zwiedzenia w Ojcowie. W dalszym ciągu omawiamy z całą klasą, na co będziemy zwracać szczególną uwagę podczas wycieczki. Podkreślamy, że Ojców jest objęty ochroną przyrody, jako Park Narodowy.

Wyruszamy autobusem z Krakowa. Po drodze obserwujemy krajobraz i na rysunku trasy wycieczki znajdujemy te elementy, które widzimy przed sobą, tj. wzgórze Bronisławy, Sowiniec, dolinę Wisły, później wjeżdżamy na wyżynę Małopolską, w końcu przyjeżdżamy do głębokiej doliny Prądnika, zwanej Jarem Ojcowskim. Mijamy strome ściany wapieni o fantastycznych kształtach i tłumaczymy ich powstanie, jak np. uformowanie się Bramy Krakowskiej.

Po przyjeździe na miejsce zwiedzamy ruiny zamku w Ojcowie i udajemy się do groty Łokietka. Poznajemy jej przeszłość historyczną, oglądamy ślady stalaktytów, stalagmitów i naocznie obserwujemy skutki działania niszczącego wody. Stamtąd udajemy się do Bramy Krakowskiej. Po drodze zapoznajemy się z roślinami chronionymi i zbieramy skamieliny.

Zwróciliśmy uwagę na brak wody w okolicach krasowych, co powoduje trudności gospodarcze. Eksploatacja wapienia w Ojcowie nie opłaca się ze względu na transport. Są inne miejscowości, lepiej nadające się do eksploatacji. Młodzież zauważyła, że w dolinie Ojcowa jest o wiele chłodniej niż na wierzchowinie. W końcu wyciągnęliśmy wnioski, że dolina Ojcowa jest tą częścią Jury Krakowskiej, która nadaje się do celów turystycznych, jest Parkiem Narodowym, natomiast nie ma wielkiej przyszłości jako teren przemysłowy.

Bilans wycieczki — poznanie krajozbrazu krasowego, działania niszczącego wody. Znalezione skamieliny były dowodem, że ziemia ulega ciągłym przemianom. Uczniowie poznali także na mapie trasę wycieczki i stale konfrontowali z mapą szczegóły krajobrazu widzianego z autobusu i umiejscawiali je na niej.

Wycieczka ta dała uczniom wiele korzyści, co zauważyłam przy omawianiu jej na lekcjach geografii. Uczniowie zapamiętali bardzo wiele szczegółów, które potrafili wykorzystać przy egzaminie promocyjnym.

Przy opracowaniu działu pt. „Klimat", po omówieniu czynników wpływających na klimat oraz klimatu Polski udaliśmy się **do stacji meteorologicznej** przy Instytucie Geograficznym U. J. Na dachu Instytutu zaznajomiliśmy się z przyrządami meteorologicznymi. Widzieliśmy klatkę meteorologiczną, w niej termometry (minimalny, maksymalny, suchy, wilgotny), zaznajomiliśmy się z ich rolą, z przyrządami do notowania ciśnienia i wilgotności powietrza, obserwowaliśmy wiatromierz Wilda, poznaliśmy jego budowę, oznaczaliśmy kierunek i siłę wiatru. Następnie oglądaliśmy deszczomierz. Uczniowie dowiedzieli się, jak się czyni obserwacje meteorologiczne i jakie to ma znaczenie w lotnictwie, żegludze, w rolnictwie itp.

Wycieczkę omówiliśmy dokładnie w klasie, sporządziliśmy rysunki przyrządów meteorologicznych, sporządziliśmy tabelę: wykres temperatury, gdzie co dzień notujemy średnią temperaturę dnia. Co dzień też odczytujemy ciśnienie na barometrze i temperaturę na termometrze. Zakupiliśmy deszczomierz i robimy plan małej stacji meteorologicznej, którą następnie skonstruujemy.

Wycieczki w nauczaniu geografii są nieodzowne. Są one atrakcyjną, nie wyczerpującą i nie nużącą formą pracy. Utrwalają skutecznie materiał przerobiony i wyjaśniają wiele pojęć trudnych do wytłumaczenia w klasie.

**JANINA SOLAWA**
Kraków

*Z doświadczeń samokształcenia*

# IDEOLOGICZNEGO

## Kurenda, system taśmowy i „blitz-szkolenie"

PRZYJĘŁO się — i słusznie — że na naszych seminariach samokształceniowych duże znaczenie ma dyskusja. Wielu jednak kierowników zespołów sądzi, że dyskusją nazwać można każdą wymianę zdań, każde zabieranie głosu przez jak największą ilość uczestników. Nie usiłując tym razem pokazywać, jak powinna wyglądać dyskusja twórcza, zobaczymy przede wszystkim niektóre błędy, wynikające z niewłaściwego jej organizowania i prowadzenia.

W jednej ze szkół poznańskich na seminarium zabierali głos wszyscy uczestnicy. Nasuwa się pytanie, jak do tego doszło. Oto po prostu kierownik zespołu i szkoły, w jednej osobie, przydzielił każdemu z kolegów jakąś tezę do zreferowania, dając to polecenie w szkolnej książce zarządzeń.

Ponieważ zaś na 10 tez było aż 15 uczestników, więc pozostałym pięciu, żeby nie byli bez przydziału, wyznaczone zostały koreferaty. To się nazywa „aktywizowanie" mas, równomierne rozkładanie ciężarów itd. Czym jest takie szkolenie? Jakimś montażem na pokaz, składaniną monologów recytowanych pod rygorami za niewykonanie poleceń z książki zarządzeń kierownika. To, że poznawanie tylko fragmentów zagadnień nie ma wartości kształcących, nikogo nie odstraszało. Byle szkolenie się odbyło i byle wszyscy zabierali głos w „dyskusji".

Inicjatorzy tej metody, którym zarzucano jej niewłaściwość, przekonywali, że dzięki takiemu „systemowi taśmowemu" potrafią w ciągu stosunkowo krótkiego czasu (około 2 godzin) omówić bardzo wiele zagadnień, których każdy uczestnik nie byłby w stanie opracować. Wskazywali, że jest to jeden ze skutków zbyt przeładowanego programu.

Dążenie do „usprawniania" naszych zajęć samokształceniowych, do „oszczędzania" przy tym czasu — dochodzi niekiedy do absurdu. Np. w innym zespole poznańskim w ciągu niespełna godziny zdołano „wyczerpać" następujące punkty: 1) omówienie sytuacji międzynarodowej, 2) o zadaniach ZMP w pracy organizacji harcerskiej i jak przygotowujemy młodzież do II Zjazdu, 3) „realizacja jedności wychowania i nauczania w X rocznicę wyzwolenia miasta Poznania" (!), a wreszcie czwarty temat, z zakresu samokształcenia ideologicznego: Partia Komunistyczna w walce o kolektywizację w latach 1930—1934.

Niepokojące jest to, że uczestnicy usiłowali bronić takiej koncepcji „blitz-szkolenia" tłumacząc, że w ten sposób „łączy się teorię z praktyką", a więc jakoby teorię marksistowską z praktyką pedagogiczną. Rzecz oczywista, że jest to jeden z przykładów bezsensownego wiązania, a wynika nie tylko z braku znajomości metodyki pracy w zespołach samokształceniowych, ale także z braku wiedzy marksistowskiej.

Nieoczekiwane wiązanie różnych zagadnień, będące jednym z przykładów wulgaryzowania marksizmu, wystąpiło również w innym zespole. Oto po zreferowaniu przez jednego z kolegów zagadnienia kolektywizacji rolnictwa w ZSRR i po prasówce na temat polityki międzynarodowej kierownik zespołu zalecił uczestnikom, aby równocześnie dyskutowali nad tymi dwoma zagadnieniami. Uzasadniał to stwierdzeniem, że „wszystko łączy się ze sobą". — Bo przecież — mówił dalej — gdyby nie było kolektywizacji w ZSRR, na pewno inna byłaby obecnie sytuacja międzynarodowa.

Jednym z mankamentów naszych dyskusji jest zbyt mała dbałość o ścisłość wypowiedzi, sformułowań. Gorsze jest to, że słuchacze nie reagują *słysząc nawet wyraźne, rażące błędy.* Czynią to prawdopodobnie nie tyle z braku wiedzy, ile z uprzejmości, ze źle pojętego koleżeństwa. Oto np. jeden z kolegów nie znając właściwego pochodzenia nazwy *bolszewicy* doszukuje się go w etymologicznym znaczeniu, mówiąc: jak już sama nazwa wskazuje, bolszewików było więcej, była ich większość w Rosji. — Zebrani milczą.

Oczywiście, poprawianie kolegów, uzupełnianie ich wypowiedzi nie może przybrać formy chwytania za słówka, podpatrywania tylko omyłek, czy potknięć, niemniej w pewnych wypadkach jest konieczne dla wyjaśnienia fałszywych sformułowań. Gdyby zdawali sobie z tego sprawę kierownicy zespołu, to czujność ich nie przepuściłaby tego rodzaju błędów.

Wydaje się, że błędy te — ideologiczne i metodyczne jednocześnie — nie miałyby miejsca, gdyby na odprawach kierowników zespołów samokształceniowych zapoznawano ich nie tylko z merytoryczną stroną zagadnień, ale i wskazywano na podstawowe zasady samego prowadzenia zajęć samokształceniowych. Tego należy oczekiwać od instacji związkowych, od instruktorów samokształcenia ideologicznego.

**A. SZUMSKI**

*Prof. dr Tadeusz Kotarbiński*

# ROLA LOGIKI W KSZTAŁCENIU UCZNIA I NAUCZYCIELA

### I. O POŻYTKACH NAUCZANIA LOGIKI

PRAWDZIWI to zaiste szczęśliwcy — nauczyciele zawodowi przedmiotów dobrze w szkole rozrosłych i przez nikogo nie kwestionowanych, jak język ojczysty, jak arytmetyka, jak geografia. Zazdrosnym okiem spogląda na nich przedstawiciel logiki dysponującej okruchami czasu i ciągle niepewnej swego prawa do istnienia w siatkach godzin szkolnych. Ot, i teraz znowu odżyła dyskusja na ten temat i od logików żąda się nowego wysiłku: po raz któryś tam z rzędu muszą się oni zdobyć na uzasadnienie przydatności własnej dyscypliny w nauczaniu ogólnokształcącym. Ha, trudno, trzeba podjąć spór i wytoczyć najważniejsze przynajmniej argumenty.

W tym celu dobrze będzie przypomnieć, jakie zagadnienia porusza się na lekcjach logiki. Nie pobłądzimy, jeżeli powiemy, że wszystko się tam obraca koło sposobów wnioskowania, czy to dedukcyjnego, czy indukcyjnego, czy przez analogię.

### O dedukcji

Uprzytamnia się uczniowi np. poprawność prostego odwracania zdań szczegółowo-twierdzących i ogólno-przeczących i niepoprawość prostego odwracania zdań ogólno-twierdzących i szczegółowo-przeczących. Niechby sobie ów uczeń choć raz w życiu, na lekcji logiki, uświadomił, że kto wnioskuje tak: „Skoro zdarzają się neuropaci będący zarazem przestępcami, to zdarzają się przestępcy, będący zarazem neuropatami" — ten rozumuje poprawnie [1]), kto zaś wnioskuje tak: „Skoro zdarzają się neuropaci nie będący przestępcami, to zdarzają się przestępcy nie będący neuropatami" — ten rozumuje wadliwie [2]), mimo, że się w obu przypadkach obracają w kręgu samych prawdziwych zdań składowych. I niechby tenże uczeń przy pomocy takich prostych przykładów pojął istotę formy wnioskowania i zrozumiał, na czym polega jego poprawność.

Dalej, od takich najprostszych zależności przechodzi się do zależności nieco bardziej skomplikowanych, okazując na kilku spośród tysiąca możliwych ilustracyj, jak to w życiu codziennym praktykuje się co krok wywody sylogistyczne i jak się tego samemu nie zauważa, choćby dlatego, że się je wypowiada w skrótach, z opuszczeniami składowych elementów. Niechby więc to np. uświadomił sobie uczeń, że deklarując: „Każdemu z nas należy się piątka, bo napisaliśmy bez błędu", wygłosił w skrócie klasyczny sylogizm doskonały, opuszczając przesłankę większą [3])...

Z drugiej strony jednak przestrzega się ucznia przed mniemaniem, jakoby wszelki wywód poprawny miał być czy to konwersją zdania, czy to sylogizmem. Rozstrzyga się np. taką kwestię przykładową: niechaj będzie wiadome, że nie jest prawdą, iż wybrano Stanisława na skarbnika i Władysława na sekretarza; czy z tego wynika, że nie wybrano Stanisława na skarbnika i nie wybrano Władysława na sekretarza? Nie, to nie wynika. Wynika tylko, że bądź Stanisława nie wybrano na skarbnika, bądź Władysława nie wybrano na sekretarza. Z rozbioru naszej kwestii wyłoni się ogólne pouczenie: oto negacja łączna dwóch zdań połączonych spójnikiem „i" nie uprawnia do zaprzeczania któregokolwiek z tych zdań z osobna, uprawnia tylko do stwierdzenia, że bądź pierwsze z nich jest błędne, bądź drugie. I gdy naszemu uczniowi wypadnie kiedy później przewodniczyć na zebraniu, będzie miał w pamięci, że odrzucanie wniosku junctim nie pociąga za sobą odrzucenia każdego z jego członów.

Ale idźmy dalej. Nasz uczeń ma już za sobą pewną ilość przemyśleń z matematyki elementarnej. Operował x-ami w równaniach, przekształcał równania przez zastępowanie cząstkowych ich wyrażeń równoważnikami (mówiło się: „wielkości równych równymi"), podstawiał zamiast owych zmiennych x-ów symbole stałe (mówiło się: „wielkości" stałe lub „wartości" stałe), dowodził tego lub owego przez redukcję do absurdu... Właśnie na lekcjach logiki pora przyjrzeć się takim krokom wnioskowań dedukcyjnych, uświadomić sobie ich strukturę, ująć ich charakterystykę w sposób ogólny... Z takich i tym podobnych roztrząsań powinien zostać trwały osad w umyśle maturzysty: będzie on sobie zdawał sprawę z tego, co to jest wynikanie logiczne między twierdzeniami, relacja, której zrozumienie nie jest mniej ważne dla zrozumienia rzeczywistości niż zrozumienie stosunków grawitacji między ciałami fizycznymi, rodzicielstwa i potomności między organizmami, władzy i podwładności między ludźmi, wymiany między pieniądzem a towarem.

### Indukcja i analogia

Tyle w konturach najprostszych o dedukcji. Atoli na lekcjach logiki mówi się też o wnioskowaniu indukcyjnym i wnioskowaniu przez analogię. I znowu istotną gra tutaj rolę refleksja nad tym, co się robi pospolicie, niemal na każdym kroku. A jednak nowością jest dla początkującego, gdy się dowiaduje, że w indukcji niewyczerpującej wnioskowanie przebiega nie wedle stosunku wynikania logicznego, lecz niejako „pod włos", nie od racji do następstwa, lecz od następstwa do racji... W przypadkach dedukcji konkluzja bądź pozostaje na tym samym niejako poziomie ogólności, na którym znajdują się przesłanki, bądź jest mniej ogólna od którejś z nich (pomijamy rzadkie paradoksalne dziwy „dedukcji uogólniającej"), natomiast w przypadkach indukcji niewyczerpującej wznosimy się na wyższe piętro ogólności... ryzykując, i za cenę tego ryzyka odkrywając bezcenne związki ogólne. Raz w życiu warto sobie uprzytomnić, jak się to robi. I dlaczego głupkowate jest rozumowanie: skoro w każdą środę po nowym roku pękało sznurowadło, to znaczy, że w tym roku będzie pękało co środę; dość symplistyczne jest rozumowanie: skoro każdy znany egzemplarz nowopoznanego gatunku jest biały, to znaczy, że wszystkie egzemplarze tego gatunku są białe; a stosunkowo mocne i poważne jest rozumowanie: skoro dzwonek pod kloszem dźwięczy, a po wypompowaniu powietrza nie dźwięczy, mimo że nadal kowadełko uderza o blaszkę — to znaczy, że dźwięk rozchodzi się tylko poprzez ciała przewodzące...[4]) A tak samo z analogią: czym się tłumaczy, że nawet kilkadziesiąt razy doznawszy niepowodzenia w dniu, w którym rano natknęliśmy się na pająka, nie mamy prawa rozumnie się spodziewać niepowodzenia któregoś z następnych dni, również po natknięciu się na pająka rankiem; natomiast mamy prawo rozumnie się domyślać, że następny z kolei liść koniczyny będzie miał trzy płatki, skoro spotykane dotychczas listki w ogromnej większości były trójpłatkowe... Taką właśnie refleksję nad istotą, formami i warunkami względnej powagi wnioskowań przez indukcję i przez analogię uprawia nauczyciel logiki na swych lekcjach,

### Semantyka logiczna

Powiedzieliśmy, że wszystko się tam obraca dokoła sposobów wnioskowania. I to jest prawda. Ale z tej prawdy bynajmniej nie wynika, by problematyka nauczania logiki wyczerpywała się w tych zagadnieniach. Stanowią one tylko rdzeń organizacyjny poruszanych w logice problemów. Wszak myślimy przy pomocy słów, z czego rodzi się troska o poprawność wypowiadania pomyśleń. Słowa winny trafnie oddawać myśl i komunikować ją jednoznacznie — oto postulat elementarny a zarazem ideał w pełni nieosiągalny. Trzebaż jednak choćby raz w życiu pomedytować systematycznie nad warunkami zbliżania się doń, a w tym celu znowu trzeba sobie uświadomić rozmaitość i odrębność związków, łączących zewnętrzne znamiona wyrażeń językowych z autorem wypowiedzi, z jej odbiorcą, z rzeczywistością, o której się mówi, z cechami, które się o tej rzeczywistości orzeka. Idzie, słowem, o stosunki wyrażania, komunikowania, oznaczania, o desygnaty [5]) i sensy wyrażeń... A przy pomocy pojęć, tym stosunkom odpowiadających, formułuje się pojęcie wieloznaczności i jej odmian, dokonywa się rozróżnienia nazw, zdań i wyrażeń wiążących je w nowe zdania i nazwy, rozróżnienia wyrażeń spójnych i nonsensów, rozróżnienia nazw bardziej lub mniej ostrych i bardziej lub mniej wyraźnych... I ta dopiero aparatura pojęciowa pozwala ująć jak należy zalecenia i ostrożności niezbędne przy mówieniu naprawdę odpowiedzialnym.

Wszystko to pięknie — mógłby ktoś powiedzieć — ale dlaczegóż dopiero logik ma się tym zajmować w ostatniej klasie liceum. Przecież tego wszystkiego powinien uczyć polonista, nauczyciel języka ojczystego, a zresztą także każdy nauczyciel takiego czy innego języka... No tak, tak, powinien... Lepiej jednak będzie, jeżeli się powstrzyma od udzielania wyjaśnień i porad, jeżeli sam nie przeszedł przez odpowiednie studia przygotowawcze. Teren to śliski, bardzo łatwo na nim samemu popełnić błąd chcąc pupila wyprowadzić z błędu. W toku lekcji języka polskiego powstała pewnego razu kwestia wieloznaczności: na czym polega wieloznaczność, specjalnie zaś wieloznaczność orzecznika. Z katedry odpowiedziano, że wieloznaczne — to takie nazwy, które mają różne desygnaty. Błędnie! Równoważność podsunięto zamiast równoznaczności, odniesiono się do tożsamości zakresów, nie do tożsamości treści, udzielono pouczenia, z którego by wynikało, że orzeczniki „twórca Grażyny" i „autor Pana Tadeusza" są równoznaczne, skoro jedynym a wspólnym ich desygnatem jest Adam Mickiewicz. Nie, nie, tak nie wolno. Logika jest tu potrzebna, niezbędna, konieczna.

### Nauka o definicji

A obejmuje ona wszak także m. in. naukę o definicji, nieskończenie przydatną wszędzie, gdzie się komuś chce wyjaśnić znaczenie używanych terminów, gdzie trzeba zapobiec skutkom wieloznaczności, gdzie ważną jest rzeczą wiedzieć, co wynika z samego sensu słowa, a do czego analiza sensu słowa nie wystarcza; gdzie postępy danej nauki wymagają zastąpienia sensu danego terminu sensem nowym, odpowiadającym roli tego terminu w okresie nowych owej nauki osiągnięć... Teoria definicji — to dział logiki szeroko i pięknie rozbudowany... Wiemy dobrze, że trzeba umieć odróżniać definicje rzeczowe i definicje słowne, analityczne i syntetyczne (sprawozdawcze i arbitralne) etc., że przy całym szacunku dla tradycyjnego schematu definiowania per genus et differentiam specificam nie ma powodu (a wielekroć wprost nie podobna) przy tym schemacie obstawać, lecz można i trzeba budować definicje w uwikłaniu, definicje tak zwane rekurencyjne, definicje tak zwane przez abstrakcję... Że nieraz wypada zrzec się definicji właściwej danego terminu, a zamiast niej podać układ zdań, wyznaczających jego użycie (tzw. „definicję aksjomatyczną" lub „definicję przez postulaty"). Nie miejsce tutaj wyliczać wszystkie możliwości form definiowania... Atoli nie podobna na tym miejscu nie skonstatować, że kto kończy szkołę ogólnokształcącą będąc w tych sprawach zupełną tabula rasa, temu szkoła jego macierzysta poskąpiła istotnego składnika wykształcenia ogólnego.

Z nauką o definicji — dodajmy — wiąże się licznymi węzłami nauka o podziale logicznym i o klasyfikacji, typowaniu, porządkowaniu, a życie publiczne wprost krzyczy o rozsądne stosowanie jej na każdym kroku (blankiety, ankiety, kwestionariusze, rubrykowanie wykazów, sprawozdań, planów, katalogowanie).

### Metodologia

Wreszcie, na lekcjach logiki uczeń zapoznaje się z wieloma innymi elementami metodologii. Co to jest dowodzenie, sprawdzanie, tłumaczenie i jak się te funkcje rozumującego umysłu wiążą z podstawowym dla nich wszystkich wnioskowaniem, jak się powinno poprawnie stawiać zagadnienia, na czym polega badanie naukowe, w którym wszak oprócz rozumowań biorą udział obserwowanie i eksperymentowanie, jak wygląda struktura systemu naukowego, jakie zarysowują się typy nauk ze względu na różnice przedmiotów, zagadnień naczelnych i naczelnych sposobów badania, co to jest aksjomatyka systemu dedukcyjnego i czego trzeba wymagać od dobrej aksjomatyzacji, jaka jest rola hipotez właściwych, hipotez roboczych, fikcyj idealizacyjnych w naukach o charakterze indukcyjnym i rola i odmiany analizy i syntezy w naukach historycznych — oto przykłady problemów metodologii. Wątpimy, czy ktokolwiek rzeczy świadomy mógłby próbować odmawiać im pierwszorzędnego znaczenia w dziedzinie zadań wykształcenia ogólnego,

### Rozumowanie niepoprawne

Powyższy niepogłębiony przegląd głównych działów logiki szkolnej wymaga końcowego niezmiernie ważnego uzupełnienia. Ile jest mianowicie możliwych rubryk w tej tematyce, tyle uczniowie popełniają różnego rodzaju błędów i to bodaj stanowi naczelną rację bytu logiki szkolnej, podobnie jak schorzenia fizyczne uzasadniają istnienie medycyny. Doświadczenie nauczycielskie zmusza przy tym do zwracania najbaczniejszej uwagi nie tyle na grzechy przeciwko schematom poprawnego wnioskowania, ile raczej na chaos w pojęciach i pospolite defekty mówienia byle jakiego. Prawda, że młodzież wnioskuje też często niepoprawnie, częste bywają zwłaszcza naiwne rozumowania wedle karkołomnego schematu: jeżeli A jest, to B jest, przeto jeżeli nie ma A, to nie ma B... i tym podobne wykolejenia.. Wszelako trzeba przyznać, iż takie błędy nie przysparzają nauczycielowi największych kłopotów, dla tej prostej przyczyny, że intelectualia szkolne obywają się bez skomplikowanych form rozumowania, a w konfiguracjach form prostych, elementarnie prostych, zdrowy rozsądek na ogół sam daje sobie radę i zbacza na manowce równie rzadko jak przechodzień drepcący po ścieżkach utartych.

### Wypowiadanie się niedołężne

Jakże inaczej jednak rzecz się ma z mówieniem poprawnym, z umiejętnością trafnego wyrażania własnych myśli, z techniką komunikowania ich innym, z kunsztem uzasadniania danej tezy we współpracy lub w sporze, i wyjaśniania znaczeń własnych wypowiedzi... Tu co krok, co chwila natykamy się na jaskrawe defekty i logik ma nad czym pracować. Ktoś komuś coś wytłumaczył, określając pierwsze przez drugie, a nie spostrzega, że właśnie uprzednio określił owo drugie przez owo pierwsze wpadając w błędne koło, ktoś zdał sprawę ze znaczenia terminu,

*(Dokończenie na str. 4)*

[1]) Rozważanie wedle schematu: Jeżeli są przedmioty A będące zarazem przedmiotami B, to są przedmioty B będące zarazem przedmiotami A. Ten schemat ma walor dla wszelkich podstawień za A i za B.

[2]) Rozumowanie wedle schematu: Jeżeli są przedmioty A nie będące zarazem przedmiotami B, to są przedmioty B nie będące zarazem przedmiotami A. Ten schemat przy niektórych podstawieniach daje całość fałszywą (np. przy A — człowiek, B — mężcz

## Związkowym telefonem

● **Prez. GRN w Cybince, pow. Rzepin.** Szkoła Podstawowa w Waszej miejscowości od dawna czeka na zapłacenie rachunku za wykonane dla niej roboty malarskie. Zapłaćcie wreszcie!

● **Prez. MRN Wydział Oświaty i Zarz. Pow. ZZNP w Radomiu.** Jak długo jeszcze będzie się tułać po różnych znajomych kol. Zofia Gregorczyk, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 27? Czy naprawdę przy dobrych chęciach, nie można by znaleźć dla niej mieszkania, tym bardziej, że wkrótce spodziewa się ona dziecka?

● **Prez. GRN w Konarzynach, pow. Chojnice, woj. bydgoskie!** Nauczyciele Szkoły Podstawowej w Swornegajach bezskutecznie czekają na przydział drzewa opałowego. Wykażcie więcej troski o sprawy nauczycielskie!

● **Prez. PRN Wydział Oświaty w Koszalinie!** Kiedy wreszcie zwrócicie kol. Henrykowi Adamczykowi z Drzewian koszty związane z przeniesieniem na nowe miejsce pracy? Upłynęło już kilka miesięcy od chwili, gdy obiecaliście uregulować należną mu kwotę „w najbliższym czasie".

● **Prez. GRN w Złocieńcu, woj. Koszalin!** Komitet Rodzicielski i kierownictwo Szkoły Podstawowej w Darskowie, pow. Drawsko, dopominają się o zwrot szafy bibliotecznej i biurka, mebli zabranych tamtejszej szkole w 1950 r., oraz proszą o załatwienie sprawy działki „szkolnej", z której korzysta postronny obywatel. Dlaczego utrudniacie pracę szkole w Darskowie?


### OGŁOSZENIA DROBNE

Zgubiono legitymację nauczycielską nr 459, wydaną przez Wydział Oświaty w Oławie na nazwisko Wittner Henryka, Wrocław, ul. Wrocławczyka 45 m. 2.

Zamienię etat jednoklasówki (40 km od Poznania, stacja, las) na etat w mieście lub podobny w woj. poznańskim. Zgłoszenia: Cichowicz, Poznań, ul. Wspólna 23 m. 7.


### Sprostowanie

Do artykułu prof. Michała Szulkina pt. „Strajk szkolny w Warszawie 1905 r." („Głos Nauczycielski" z dnia 30.I.1955 r.) wkradł się błąd redakcyjny w zdaniu o Feliksie Konie. Działacz ten nie należał do SDKPiL, jak wydrukowano, lecz był jednym z przywódców lewego nurtu w łonie PPS, z którego niebawem wyłoniła się PPS lewica.

# Autorytet szkoły i nauczyciela

## (Z pobytu w ZSRR)

W CZASIE miesięcznego pobytu w Związku Radzieckim zwiedziliśmy wiele szkół, teatrów, muzeów, bibliotek, rozmawialiśmy z nauczycielami, młodzieżą, pracownikami Ministerstwa Oświaty, z ludźmi spotykanymi w pociągach, sklepach, na stacjach moskiewskiego metra. Jaki wniosek nasuwa się nieodparcie ze wszystkich tych obserwacji i spostrzeżeń? Wniosek taki, że w kraju tym niemal wszyscy się uczą.

Jednym z najpiękniejszych i największych gmachów Moskwy jest położony na Wzgórzach Leninowskich Uniwersytet im. Łomonosowa, chluba i duma stolicy państwa Radzieckiego.

W uniwersytecie tym mieszka stale ponad 6 tysięcy, a kształci się ogółem około 21 tysięcy studentów, w tym około 5,5 tys. na studiach zaocznych. Spotykamy tu studentów z całego ZSRR, ze wszystkich państw demokracji ludowej, są również studenci z Francji, Finlandii i Indochin. Do dyspozycji studentów służy biblioteka licząca 5 milionów tomów, wspaniale urządzone pracownie, laboratoria, audytoria. O ogromie kompleksu budynków, w których mieści się uniwersytet, świadczą takie chociażby liczby: długość wszystkich korytarzy — 150 km, gdyby ktoś chciał mieszkać po jednym dniu w każdym pokoju uniwersytetu, musiałby poświęcić na to 60 lat życia; gdyby można było ułożyć cegłę jedną obok drugiej zużytą na budowę uniwersytetu, długość ta wystarczyłaby na opasanie kuli ziemskiej.

Milionowe nakłady książek są rozchwytywane i znikają z księgarń po kilkunastu dniach. Nie zwiedzaliśmy mieszkań prywatnych, ale chyba należy wierzyć temu, co mówiła nam tow. Żarkowa, inspektor z Ministerstwa Oświaty: „U nas w każdym domu jest biblioteka".

Poza murami Kremla, w zacisznej małej uliczce znajduje się słynna Galeria Tretiakowska. W Galerii jest zawsze tłok, lecz największy w niedzielę. Myśmy również tam byli w niedzielę, przed południem. Najwięcej widzieliśmy w galerii młodzieży ze szkół średnich i wyższych, robotników i żołnierzy (oficerów i szeregowych) zwiedzających wystawę indywidualnie.

Teatry moskiewskie są zawsze przepełnione i zawsze trudno dostać bilet na przedstawienie. Przed Teatrem Wielkim, Małym, Mchatem codziennie wieczorem wiele osób szuka okazji odkupienia biletu od tych, którzy będąc szczęśliwymi posiadaczami nie mogą z różnych przyczyn być na przedstawieniu.

Dyrektorzy wieczornych szkół dla pracujących mówili nam, że rekrutacja do tych szkół nie jest żadnym trudnym problemem. W każdym roku jest więcej kandydatów do szkół, aniżeli wynosi ilość wolnych miejsc.

Zakłady pracy ułatwiają swym pracownikom dostanie się do szkoły dla pracujących oraz otaczają uczących się specjalną opieką. Uczniowie szkół dla pracujących są awansowani w miarę ich postępów w nauce. Poza urlopami na okres egzaminów mają zagwarantowane urlopy wypoczynkowe oraz prawo pierwszeństwa w skierowywaniu na wczasy i do sanatoriów.

Większe zakłady pracy organizują własne szkoły dla pracujących. I tak np. zakłady im. Stalina w Moskwie mają szkołę uczącą na dwie zmiany, a posiadającą 1003 uczniów. Pomimo tak wielkiej liczby uczących się w szkole panuje wzorowa dyscyplina, porządek, ład, czystość i spokój. Nie słyszy się krzyku, nie widać bieganiny po korytarzach podczas przerw, wszędzie panuje atmosfera pracy.

Obserwując zachowanie się młodzieży w tej szkole odnosi się wrażenie, że są to ludzie pracy, o wysokiej kulturze życia codziennego, ludzie, którzy zdają sobie sprawę z zadań stojących przed nimi i do realizacji tych zadań świadomie zdążają.

Uczą się zresztą nie tylko robotnicy, technicy, żołnierze, kołchoźnicy.

Uczą się także nauczyciele, dyrektorzy szkół, pracownicy administracji szkolnej. Studiujący zaocznie nauczyciele otaczani są dużą opieką ze strony pozostałych kolegów, korzystają z pomocy Gabinetu Studiów Zaocznych, zorganizowanego w Moskwie. Ponad 500 dyrektorów szkół i pracowników administracji szkolnej zdobyło w ostatnich 3 latach stopnie kandydatów nauk. W bieżącym roku około 1000 przygotowuje się do egzaminów kandydackich.

Wyrazem dążeń społeczeństwa radzieckiego do stałego podnoszenia poziomu wiedzy i nauki są realizowane obecnie uchwały XIX Zjazdu w sprawie upowszechnienia szkoły średniej.

Nic więc dziwnego, że w społeczeństwie, w którym tak wielu ludzi uczy się, szkoła i nauczyciel cieszą się wielkim szacunkiem, autorytetem i mogą zawsze liczyć na pełną pomoc w wykonywaniu swych zadań. Zagadnieniami wychowania młodzieży zajmują się nie tylko nauczyciele. Sprawy te są przedmiotem stałej troski instancji partyjnych, związków zawodowych oraz komitetów rodzicielskich.

Z początkiem bieżącego roku szkolnego przywrócono w szkołach radzieckich koedukację. Przy przeprowadzaniu tej bardzo ważnej akcji wychowawczej otrzymała szkoła największą pomoc od Partii. Komitety partyjne dopilnowały dokładnego przygotowania i rozpoczęcia nowego roku szkolnego, przygotowania wszystkich rodziców poprzez członków partii do współpracy w tej akcji i następnie stale śledziły bieg życia szkolnego, udzielając w razie potrzeby pomocy nauczycielom.

Szkoła radziecka znajduje się zasadniczo w korzystniejszej niż nasza sytuacji. Nie ma rozdźwięku między celami wychowawczymi szkoły, a celami, jakie stawiają sobie przy wychowaniu swych dzieci rodzice. Ta jedność celów wychowania jest podstawą ścisłej współpracy między szkołą a domem. Szkoła jednakże zachowuje w tej pracy swą kierowniczą, główną rolę i prowadzi w sposób planowy i systematyczny pracę nad zapoznaniem rodziców z zasadami wychowania komunistycznego, zaznajomienia z wytycznymi Partii i Rządu w sprawie polityki oświatowej.

Jedną z form tej pracy są tzw. lektoraty, organizowane przez szkołę przy pomocy komitetów rodzicielskich. W ramach lektoratów wygłaszane są cykle wykładów dla rodziców. Oto tematy niektórych wykładów: zadania wychowania komunistycznego, jak pomagać dziecku w nauce, rola autorytetu i przykładu rodziców w wychowaniu, wychowanie fizyczne dziecka, właściwości wieku dziecięcego, wyrabianie woli i charakteru, przyjaźń między chłopcami i dziewczętami.

Poważną pomoc w podnoszeniu wyników nauczania i wychowania w szkole okazują komitety rodzicielskie troszcząc się o zapewnienie odpowiednich warunków pracy domowej ucznia oraz opiekując się nim w czasie pozalekcyjnym. Dotyczy to głównie dzieci tych rodziców, którzy zatrudnieni są w tym czasie, kiedy dziecko wraca ze szkoły.

W wielu osiedlach mieszkaniowych przy pomocy komitetów blokowych komitety rodzicielskie organizują specjalne świetlice, w których dzieci mogą odrabiać lekcje oraz spędzać czas do chwili powrotu z pracy rodziców. Podobne świetlice dla dzieci organizowane są również w zakładach pracy.

Aby nie utrudniać pracy wychowawczej szkoły i nie podrywać autorytetu nauczycieli niedopuszczalne jest krytykowanie nauczycieli ad personam na zebraniach rodzicielskich. Swoje zastrzeżenia, krytyczne uwagi mogą rodzice zgłaszać bezpośrednio zainteresowanym nauczycielom, dyrektorom szkół lub władzom oświatowym, ale nie w taki sposób, aby poprzez rodziców krytyka nauczycieli doszła do wiadomości uczniów. Na wysoki autorytet, jakim cieszy się nauczyciel radziecki, zasłużył on swoją ofiarną i rzetelną pracą. Autorytet ten wynika również z roli funkcji, jaką pełni szkoła i nauczyciel w pierwszym na świecie państwie socjalistycznym.

Rząd radziecki chcąc dać wyraz szacunkowi, jakim cieszy się nauczyciel w społeczeństwie, wprowadził honorowy tytuł dla najlepszych nauczycieli: obok tytułów dla zasłużonych działaczy nauki i techniki, artystów, lekarzy wprowadzony został w roku 1940 tytuł zasłużonych nauczycieli.

Jest w Leningradzie wspaniały pałac, dawna własność księcia Jusupowa. Pałac ten przekazał Lenin w 1923 r. nauczycielom. W przepięknych salach pełnych rzeźb, marmurów, kryształów odbywają się codziennie odczyty, wykłady, dyskusje, koncerty, widowiska teatralne — tętni życie kulturalne nauczycieli Leningradu. Na ścianach wiszą portrety działaczy oświatowych, zasłużonych nauczycieli malowane przez artystów-nauczycieli.

Delegacja polska miała wielokrotnie okazję przekonać się, że słowa Lenina o pozycji, jaką powinien mieć w społeczeństwie socjalistycznym nauczyciel, w Związku Radzieckim są w pełni realizowane.

**K. WOJCIECHOWSKI**

## Z pamiętnika nauczyciela SZKOŁY NR 1001

*ODKĄD nasz Heniek z X b wyjechał na II Zjazd ZMP, Wolniak szaleje. Przybiega o pół godziny wcześniej do szkoły, rozkłada „Sztandar Młodych" na środku stołu i szuka. Czy Heniek już mówił? Czy go wydrukowali? O czym mówił? Jak tam naszą szkołę odmalował?*

*Wolniak jest tak podniecony Zjazdem, że dogadać się z nim nie można. Wczoraj przewrócił mi „Sztandarem" butelkę czerwonego atramentu i zalał zeszyty IX klasy. Będę musiał przepraszać chłopców. Burknąłem coś tam Wolniakowi, że mógłby uważać i że świat się nie przewraca z powodu tego Zjazdu, a on mi na to:*

*— Wielka mi rzecz plama atramentowa na zeszycie. Każdemu może się zdarzyć. A czy pan rozumie to, co się dzieje w Warszawie?*

*Chwycił gazety i popędził gdzieś jak opętany. Nawet na Misię jakby mniej zwracał uwagi, a ona jakaś smutna... Wszystko przez ten Zjazd.*

*Dyrektor także szuka w gazetach. Patrzę na „Starego" ze współczuciem: denerwuje się.*

*Zresztą wszyscy jesteśmy ciekawi, jak też nasz Heniek wystąpi i co powie. Dziś słyszałem, jak Gorczakówna rozmawiała z mamą Kędziorkową:*

*— Pamięta pani, jak to parę lat temu bez zaproszenia nawet dyrektor nie mógł pójść na zebranie zetempowskie, a oni przychodzili bez pytania na radę pedagogiczną i wtrącali się do wszystkiego. Pamięta pani?*

*— Ot dzieci, moja miła, nie ma się czym przejmować — uspokajała Kędziorkowa, machając zajadle drutami.*

*— A jakże! Ja dotąd nie mogę tego zapomnieć! I teraz muszą mnie długo prosić, nim pójdę na ich zebranie.*

*— Eee, to niedobrze, ja tam nie jestem taka pamiętliwa. Zobacz pani, jak mądrze mówiła ta ich nowa przewodnicząca. Czytała pani?*

*— Co mam czytać? Zobaczę, jak to wszystko będzie w życiu stosowane po Zjeździe? Mówić to potrafią...*

*Wtrąciłem się do rozmowy i — rozumie się — oberwałem od Gorczakówny.*

*— Musimy czytać — mówię — musimy wiedzieć, czego władze zetempowskie chcą od naszej młodzieży. Przecież to nam bardzo pomaga w wychowaniu, gdy możemy powołać się na argumenty ich własnych, młodzieżowych władz.*

*A ona:*

*— No to niech pan czyta. A ja myślę, że wystarczy uczniowi, jak ja mu powiem, że to jest dobrze, a to źle. A jeżeli nie słucha, to dlatego właśnie, że tacy wychowawcy jak pan, to z młodzieżą jak z jajkiem, przekonują, proszą, dyskutują — a oni i tak robią swoje... Za moich czasów...*

*I zaczyna się, jak to było za jej czasów. Całe kazanie! Niemal że pochwała metody typu „różdżką dziateczki Duch Święty bić radzi".*

*Ja sam czytam wszystko od początku do końca. Ciekawe rzeczy tam mówią. Iwanicka też czyta i mówiła mi, że cieszy się:*

*— Wszystko, co było udręką szkoły, te instrukcje z góry, te tasiemcowe zebrania i nudne referaty, to odrywanie od nauki, to ważniactwo aktywistów — wszystko oceniają krytycznie. Więc może się zmieni?*

*Grzęda czyta od deski do deski. Rozumiem go. On to przeżywa także jako ojciec. Przecież i jego Stasiek już w VIII klasie zgłosił się do ZMP. Nic nie wyszło z tego, egzaminowali go i egzaminowali, odkładali, odsuwali, a potem kiedy już przyjęli, to Dzielnica zwlekała z decyzją coś ze cztery miesiące i w rezultacie chłopiec się zniechęcił, rozwałęsał i, mimo wysiłków ojca, do wszystkiego co zetempowskie odnosi się na „trzy razy nie". Przekora sztubacka, rozumie się, ale kłopot jest.*

*Dziś na dużej pauzie krzyk, rwetes pod drzwiami nauczycielskiego pokoju. Co się stało? Wolniak wciąga przemocą Heńka.*

*— Słuchajcie, słuchajcie! Wrócił, opowie nam! Gadaj, chłopie! Jak z harcerstwem?*

*Heniek był trochę zdetonowany, bo wszyscy otoczyli go ciekawie (i Gorczakówna — no, no!), a Iwanicka nawet mu zaproponowała swoją herbatę, żeby tak przy śniadaniu, po kolei...*

*Heniek zaczął opowiadać, jak to było uroczyście i pięknie i że towarzysz Bierut codziennie był na Zjeździe i ile kwiatów, delegacji, i że wojsko, i że różne ciekawe spotkania i atrakcje...*

*— A z naszym Ministrem mieliście spotkanie? — pytam.*

*— Nie, jakoś nie. Ale byłem u lotników...*

*Potem mówił o uchwałe i o Statucie, i o wyborach.*

*— No, a ty przemawiałeś? — pyta dyrektor. Bo my szukaliśmy tu w gazetach, co też powiesz o naszej szkole i w ogóle o szkolnych kołach...*

*— Przemawiałem — mówi Heniek. — Zacząłem od tego, że nikt nie mówi o szkolnych kołach, ale potem jakoś mi się pokręciło i ja też mówiłem o swoich doświadczeniach aktywisty, a o szkole jakoś nic, uciekło mi.*

*— A co cię najbardziej uderzyło w Zjeździe — pyta Grzęda.*

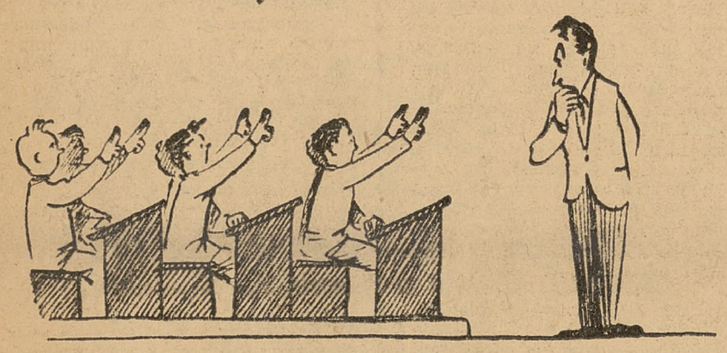
*— Co? — zamyśla się Heniek — chyba... chyba to, żeby wszystko w organizacji było bardziej młodo i więcej od siebie, nie pod dyktando. No i że aktywista musi być skromny. O tym dotąd jakoś...*

*W tej chwili zadźwięczał dzwonek na lekcję.*

*Podszedłem do okna i otworzyłem je. Do pokoju wtargnęła fala ciepłego powietrza, słońca, świergotu ptaków.*

*— Wiosna — pomyślałem. — Wiosna...*

## Styl dla dzieci!..



*Nauczyciel: — Już trzy razy wytłumaczyłem wam to zdanie z podręcznika pięciu autorów... A więc: „...reformacja w Polsce była potężnym ruchem społecznym skierowanym przeciwko skostniałym siłom feudalnym reprezentowanym przez organizację kościoła katolickiego". Popatrzcie na str. 145.*

*— Kto jeszcze nie zrozumiał?*

### ODPOWIEDZI REDAKCJI

**MOZ Sworzyce** — Prosimy o podanie dokładnego adresu, będziemy interweniować.

**Kol. „Dyrektor z Koszalina"** — Prosimy o podanie nazwiska i adresu, odpowiemy listownie.

## NOWE KSIĄŻKI

### Państwowego Wydawnictwa Literatury Dziecięcej „NASZA KSIĘGARNIA"

**J. Porazińska** — Za górami... za lasami...
**B. Słońska i S. Wortman** — Opowiadania i baśnie, wybór dla przedszkoli.
**I. Jurgielewiczowa** — O czterech warszawskich pstroczkach.
**Wł. Łoziński** — Nowe opowiadania Imć Pana Wita Narwoja.
**M. Kownacka i Z. Malicka** — Dzieci z leszczynowej górki.
**J. Przymanowski** — Tajemnica wzgórza 117.
**W. Żukrowski** — Poszukiwacze skarbów.
**I. Grinberg** — Nowi przyjaciele.

# ROLA LOGIKI W KSZTAŁCENIU UCZNIA I NAUCZYCIELA

(Dalszy ciąg ze str. 3)

odwoławszy się do znaczeń jego części składowych i mniema, że się dobrze wywiązał z zadania, a przecież słowa z biegiem czasu zmieniają swój sens i podobna metoda prowadzi do dziwactw: wprawdzie bowiem np. trafnie wyłuszczy sens wyrazu „paradoks", kto się odwoła do sensów jego składników (para — po grecku wbrew, doksa — mniemanie), ale próbując w podobny sposób wyjaśniać sens aktualny wyrazu „geometria" doszedłby do niewłaściwego określenia geometrii jako nauki o mierzeniu ziemi (ge — ziemia, metr — miara). Tak w dziedzinie techniki definiowania. A znowu np. w innym dziale metodologii, ileż zamętu wywołuje nie dość precyzyjne odróżnianie pojęcia pewnika od pojęcia aksjomatu...[6]) Trudno się tu rozwodzić nad kazuistyką wykroczeń przeciwko wymogom mówienia poprawnego, poprawnego nie w tym sensie, by dobrze było po polsku (czy po francusku, czy po niemiecku), lecz w tym sensie, by dobrze było z punktu widzenia logiki. Więc już tylko dwie rzeczy powiemy na sam koniec.

Po pierwsze, że do zakresu logiki szkolnej należy uświadamianie ucznia o różnych rodzajach spotykanych pospolicie błędów logicznych, owych złudnych konwersyj i transpozycyj, owych błędnych kół w określaniu i dowodzeniu, owych ekwiwokacyj, amfibolij itd., swego czasu w starożytności wnikliwie rozpoznanych i nieźle usystematyzowanych, który to wysiłek dawnych mistrzów zasługuje na coś znacznie poważniejszego, niż zwykłe zapomnienie; zwłaszcza, że wszystkie rodzaje błędów logicznych, przyłapanych na gorącym uczynku przed dwoma przeszło tysiącami lat, plenią się nadal w rozmowach, w druku i w praktyce szkolnej bez wątpienia nie skutkiem nadmiaru kultury logicznej tych, którzy je popełniają i tych, którzy je tolerują u wychowanków. Po drugie i ultimo loco, dla położenia na tym osobliwego akcentu: idzie o rzecz bezspornie doniosłą dla wykształcenia ogólnego, o precyzyjne operowanie słownikiem wyrażeń najogólniejszych, których musimy używać mówiąc o czymkolwiek bądź potocznie, bądź teoretycznie... Nie trudno podać przykłady takich słów: i, albo, nie, jeżeli... to, skoro — więc, przeto, tylko, chociaż, ponieważ, coś, przedmiot, rzecz, cecha, proces, zdarzenie, fakt, stosunek, warunek (niezbędny, wystarczający), przyczyna, skutek, przypadek, możliwość, konieczność i in. ... Ponieważ są one w użytku na terenie każdej specjalności szkolnej, więc... w żadnej z nich nie są poddawane ani adekwatnej refleksji, ani regulowaniu ich funkcyj w wypowiedziach poprawnych... Dopiero logik podejmuje to zadanie w całej ogólności i musi to czynić, gdyż wszystkie działy roztrząsań logicznych tego się domagają. A domaga się tego w równej mierze praktyka nauczycielska, która okazuje ponad wszelką wątpliwość, że pozostawiony sam sobie, bez porady, dozoru i kierownictwa, przeciętny uczeń zdradza wyraźną skłonność do typowych błędów w operowaniu takimi wyrazami, do zamętu w pojęciach im odpowiadających. Aby nie narazić się na zarzut gołosłowności, przytoczymy przykłady... Oto pospolicie uczniowie nazywają „cechą nazwy" nie którąkolwiek z cech, jakie można trafnie o niej orzec, lecz każdą z cech, składających się na jej znaczenie[7]), skąd rodzi się chaos i wyrastają nieporozumienia; uczniowie i nie tylko uczniowie prześlizgują się z terenu konieczności jako całkowitego uprzyczynowienia na teren konieczności jako negacji przypadkowości lub na teren konieczności jako tego, czego zaprzeczenie prowadzi do absurdu...; uczniowie i nie tylko uczniowie mylą proces rozumiany jako zmieniająca się całość rzeczowa i proces rozumiany jako zmiana faz takiej całości i potem się okazuje, że „osobowość ludzka jest procesem" i że „prawda jest procesem" i że w głowach powstaje zamieszanie i trwa, dopóki się nie wyświetli tej i podobnych do niej wieloznaczności.

[6]) Pewnik — teza bezpośrednio oczywista; aksjomat danego systemu naukowego — to teza przyjęta w tym systemie bez dowodu a nie będąca definicją.

[7]) Np. Jedną z cech nazwy „tulipan" jest trójzgłoskowość, jedną z cech wchodzących w skład jej znaczenia jest jednolistienność (z punktu widzenia języka botaniki).

### Argumenty przeciwników

Nie bardzo byśmy się dziwili, gdyby ten i ów z czytelników miał w tej chwili dosyć lektury, znużony upartym wyłamywaniem drzwi otwartych... Ba, gdybyż zaprawdę obrona roli logiki w szkole ogólnokształcącej przypominała w oczach wszystkich wyłamywanie drzwi otwartych... Gdyby nie było raczej tak, jak jest... A jest tak, iż raczej kwestię zasadności logiki w planach szkolnych uważa się za otwartą... Przeciwnicy logiki wytaczają przeciwko niej wyraźne argumenty. Sprowadzają się one bodaj do trzech: że logiki jako osobnego przedmiotu nauczać nie trzeba, gdyż do tego, do czego ona ma wdrażać, dobre nauczanie innych przedmiotów, wspomagane przez zwykły zdrowy rozsądek, samo wdraża dostatecznie; że logika mogłaby się wprawdzie przydać, lecz że na nią nie ma miejsca, ponieważ są przedmioty od niej ważniejsze; że logiki nie ma kto uczyć, nikt bowiem nie kształci się specjalnie na nauczyciela logiki, gdyż mała ilość godzin tego przedmiotu w szkole nie może dać pełni zatrudnienia, a skutkiem tego powierza się nauczanie logiki specjalistom od innych przedmiotów szkolnych, ci zaś, nie znając się dobrze na logice, uczą jej niedobrze i nawet nieraz więcej sprawiają szkody niż przynoszą pożytku.

### Odpowiedź

Na pierwszy z tych argumentów wnikliwy Czytelnik niejedną wyczyta odpowiedź w tym, co się mówiło powyżej. Dodamy jedynie małe porównanie z językiem ojczystym: toć i o języku ojczystym można by od biedy powiedzieć, że uczymy się nim władać i tak, po co więc szkoła i gramatyka... A jednak nauczamy gramatyki i dobrze robimy... Drugi argument w tej samej mierze nie wymaga odparcia, w jakiej wymaga uzasadnienia. Zakłada on możliwość jakiegoś pomiaru ważności przedmiotów szkolnych i przesądza wynik takiego pomiaru. Ponieważ jednak nie wynaleziono dotychczas odpowiedniej wagi i nie ma na czym kłaść odważników dla porównania ich ciężarów, przeto uchylamy się od dyskusji w tej sprawie. Tu nie można się obejść bez ryzyka, bez eksperymentu, bez wypróbowania przez czas dłuższy masowych skutków kształcenia średniego z logiką i bez logiki. Trudno mieć za złe logikom, że proponują, by się ustosunkować do ich przedmiotu, jako do nader ważnego. Propozycja dokonania takiej próby wobec wszystkiego, co wyżej, nie może uchodzić za lekkomyślność.

### II. O POTRZEBIE KULTURY LOGICZNEJ NAUCZYCIELA

### Niezadowalająca sytuacja obecna

Argument trzeci i ostatni prowadzi do drugiej głównej pozycji w problematyce niniejszego roztrząsania, a idzie w tym problemie o rolę logiki w kształceniu nauczycieli. Powiedzmy od razu co następuje: gdyby nauczyciele innych przedmiotów szkolnych byli tak wyrobieni, by w toku nauczania tych przedmiotów móc poruszać i rozstrzygać nasuwające się kwestie logiczne, zaprawiać do operacyj poprawnych, piętnować i rugować błędy, uświadamiając uczniom ich istotę, w takim razie zagadnienie nauczania logiki jako odrębnego przedmiotu szkolnego stanęłoby zgoła inaczej niż stoi obecnie. Przestałaby ona być konieczną, choć i w takim układzie stosunków miałaby pożyteczną rolę do spełnienia. Widzielibyśmy ją wówczas chętnie w klasie przedostatniej jako przedmiot, jeśli wolno tak się wyrazić, rekapitulacyjny, którego zadaniem byłoby zebrać, ułożyć w całość i doprowadzić do adekwatnego wysłowienia to, czego się uczniowie zdołali z logiki nauczyć uprzednio. Po czym, w klasie ostatniej, miało by się możność studiowania wszystkich należących do jej programu przedmiotów szkolnych z pełnią samowiedzy logicznej. Ale tak by mogło być, gdyby było tak, jak nie jest. Dzisiejsze nauczycielstwo — pod względem kultury logicznej przeważnie jest surowe. Mimo walorów przedmiotu — rzeczywiście w przeważnej ilości szkół nie ma go kto uczyć.

### Znikoma ilość specjalistów logików

Jaka może być rada na to wszystko? Trzeba wzmóc kulturę logiczną adeptów zawodu nauczycielskiego, których przygotowują uniwersytety i szkoły pedagogiczne różnych stopni. Trzeba pewną ilość spośród nich wykształcić na kompetentnych nauczycieli logiki w szkolnictwie ogólnokształcącym. Dziś produkcja wykwalifikowanych nauczycieli logiki bliska jest zera. Na palcach jednej ręki można policzyć logików, zliczając razem tych, których wypuszcza w świat w jednym roku katedra logiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego, dysponująca garstką kandydatów o przygotowaniu raczej humanistycznym i ogólno-filozoficznym, oraz katedra logiki na Wydziale Mat.-Fiz.-Chem. Uniwersytetu Poznańskiego, jedyne katedry uniwersyteckie w kraju do takiej produkcji uprawnione. Nie wspominamy tu o paru katedrach, uprawiających logikę matematyczną, rozumianą jako gałąź matematyki: jest to bowiem przedmiot odrębny, z którego metodami i wynikami winien być obeznajomiony w zasadniczym zarysie wszelki kandydat na nauczyciela logiki szkolnej, lecz którego problematyki nie podobna utożsamiać z problematyką logiki szkolnej, logiki jako przedmiotu wykształcenia ogólnego. Nota bene, wychowankowie obu wymienionych wyżej katedr — to kandydaci raczej do funkcyj badawczych i funkcyj nauczycielskich w wyższych zakładach naukowych, nie do sprawowania zawodu nauczycielskiego w szkole średniej.

### Środki zaradcze

Palące są przeto dwa zadania: 1) Należy mocno postawić sprawę logiki w siatkach godzin na tych wszystkich kierunkach studiów uniwersyteckich, które przygotowują przyszłych nauczycieli: każdy bowiem nauczyciel, czegokolwiek naucza, jako nauczyciel właśnie winien posiadać kulturę logiczną (a dotyczy to również oczywiście wyższych szkół pedagogicznych oraz wszelkich szkół przygotowujących nauczycieli). 2) Należy zarówno w uniwersytetach, jak w wyższych szkołach pedagogicznych zmontować jednostki organizacyjno-programowe w postaci studiów logicznych, które by można łączyć z pełnią specjalizacji w zakresie innego kierunku studiów, tak, aby ktoś, kto ukończy ów kierunek studiów oraz owo studium logiczne, mógł kompetentnie nauczać logiki w szkole ogólnokształcącej oprócz nauczania przedmiotów z zakresu owego kierunku studiów.

### Logika — przedmiot niezbędny w kształceniu nauczyciela jako takiego

W pierwszej z tych spraw byłoby jeszcze coś do powiedzenia. Wypadki z początkiem bieżącego roku szkolnego potoczyły się po linii wstecznej. Z logiki w programach różnych kierunków studiów zostały szczątki. Stało się to w myśl życzeń reprezentantów tych kierunków studiów, którzy utyskiwali na brak związku logiki wykładanej obecnie z zainteresowaniami specjalnymi adeptów danego kierunku i twierdzili, że nawet uznając pożyteczność logiki należy zarazem uznać, że są przedmioty od niej pożyteczniejsze (np. dla biologów chemia w poważniejszych dawkach i analogicznie w przypadku innych kierunków specjalizacji), przedmioty, którym logika musi ustąpić miejsca w siatce godzin. I tak się stało w przeważnej ilości przypadków, mimo jaskrawej, rzucającej się w oczy niedomogi uzasadnienia. Przeoczono w dyskusji niezmiernie ważną stronę problemu. Wszak wydziały humanistyczne i przyrodnicze uniwersytetów przygotowują nie tylko znawców danej specjalności, lecz także nauczycieli różnych specjalności. I może być po dziesięćkroć prawdą, że komuś do jego specjalności jako takiej, potrzebniejsza jest wzmożona chemia, czy wzmożona paleografia, czy coś tam jeszcze innego niż logika, a jednak pozostaje po stokroć prawdą, że temu samemu komuś, jako kandydatowi na nauczyciela, niezależnie od jego specjalności badawczej, kultura logiczna nie mniej jest potrzebna niż znawstwo w zakresie owej specjalności. Czyż trzeba dodawać, że ten sam wzgląd przemawia w sposób stanowczy za utrzymaniem i kultywowaniem nauczania logiki na wszystkich kierunkach studiów w wyższych szkołach pedagogicznych (a zresztą — we wszystkich szkołach pedagogicznych w ogóle). Program należałoby przy tym poważnie ulepszyć i prace nad tym są w toku.

### Potrzeba przystosowania programów logiki do zainteresowań odbiorców

Znaczną dozę racji mieli eliminatorzy logiki, zarzucając jej programom szczegółowym zbyt mały związek ze specyficznymi zainteresowaniami odbiorców, różnymi w przypadku różnych kierunków studiów. To trzeba zmienić i dobrze jest, że praca programotwórcza weszła na nowe tory.

Wymaga wreszcie odrębnego komentarza i owa druga sprawa, sprawa kreowania studiów logicznych w szkolnictwie wyższym. Coś w tym rodzaju istnieje już jako jeden z kierunków studium filozoficznego na Wydziale Filozoficznym w Warszawie. Potrzebni są jednak nie tylko logicy o bazie głównej ogólno-filozoficznej, lecz także logicy o bazie głównej w postaci tzw. nauk ścisłych. Kierunek matematyczny wychowuje takich dla siebie. Zarysowuje się natomiast nabrzmiały postulat kształcenia logików w łączności z naukami przyrodniczymi, ściślej — na bazie nauk fizykalnych... Nie zaprzepaszczajmy takiej możliwości, której realizację gwarantowałby szczęśliwy układ kompetencyj personalnych na niektórych naszych katedrach. Co się zaś tyczy wyższych szkół pedagogicznych, to stoją one w obliczu pięknego i obiecującego zadania. Mogłyby zatroszczyć się gorliwie o utworzenie studium logicznego dla tych swoich słuchaczów, którzy oprócz obranej specjalności, dającej możność pełni zatrudnienia (a więc polonistyki, historii, matematyki itd.) zechcieliby uzyskać kompetencję i uprawnienie do nauczania logiki w szkole ogólnokształcącej. I dla takiego ewentualnego studium trzeba stworzyć odpowiedni program dogłębnie przemyślany.

**Prof. dr TADEUSZ KOTARBIŃSKI**

Prenumerata kwartalna — 3,60 zł, półroczna — 7,20 zł, roczna — 14,40 zł. Zamówienia i wpłaty na prenumeratę „Głosu Nauczycielskiego" przyjmują tylko urzędy pocztowe oraz listonosze wiejscy i miejscy do dnia 10 każdego miesiąca na miesiąc następny i okresy dalsze. Zakłady Graf. Dom Słowa Polskiego. Gat. pap. kl. VII, form. 168 — 126 grm. Nakł. 89234. Zam. 649-C B-6-2318

Wydawca: RSW „Prasa" Warszawa, ul. Wiejska 12; tel. 8-24-11. Redakcja. Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8. Telefon 61011-17, wewnętrzny red. 261, 262, 263, 264.