



CENTRALNY
ORGAN
ZWIĄZKU
NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO

Głos Nauczycielski

Tygodnik społeczno-oświatowy

PROLETARIUSZE WSZYSTKICH KRAJÓW - ŁĄCZCIE SIĘ!

ROK LI NR 43

WARSZAWA, 27 PAŹDZIERNIKA 1968 R.

CENA 80 GR

PO IV ZJEŹDZIE ZHP

„Polsce Ludowej serca, myśli, czyn”

„Pamięć historii żyje w nas — myśmy godnymi synami tych, co polegali, by wstał kraj. Im dzisiaj przyrzekamy...”

— tak właśnie zaczyna się pieśń stworzona specjalnie na IV Zjazd harcerstwa. Pieśń, która oddaje szczególnie trafnie istotę wszystkich poczynań tej organizacji — ustawiczne nawiązywanie do naszej tradycji narodowej, głęboki, żarliwy patriotyzm. „Polsce Ludowej — serca, myśli, czyn” — pod takim hasłem obradował IV Zjazd Związku Harcerstwa Polskiego. Nie było ono tylko deklaracyjnym oświadczeniem. Delegaci składali bowiem bardzo konkretne meldunki:

Czyn podjęty przez harcerstwo na cześć IV Zjazdu ZHP i V Zjazdu PZPR wyraża się wartością ponad 2,5 miliona złotych...

W „Operacji 1001 Frombork”, harcerskim czynie społecznym na rzecz miasta związanego z Mikołajem Kopernikiem, uczestniczyło w ciągu kilku lat 8 tysięcy członków organizacji...

Ale o bogatych inicjatywach harcerskich — nieco później. Najpierw przyjrzyjmy się bliżej delegatom na zjazd.

KIM ONI SĄ?

Oto Bronisław Mikrut, najstarszy uczestnik zjazdu, nauczyciel przysposobienia obronnego w Liceum Ogólnokształcącym w Tarnowie. Już od 42 lat sprawuje funkcję instruktora, za pełną poświęcenia pracę w harcerstwie otrzymał wysokie odznaczenie — Krzyż Zasługi. W dowód uznania dla jego harcerskiej pracy, przypadł mu zaszczyt przyjęcia w pierwszym dniu zjazdu, przyrzeczenia od najmłodszych, „dwumilionowych”, harcerzy.

Oto Krystyna Swider — młodziutka nauczycielka Szkoły Podstawowej we wsi Sulimy, powiat Pisz. Już jako uczennica liceum pedagogicznego prowadziła drużynę starszoharcerską. Właśnie praktyka harcerska pozwoliła jej zdobyć bardzo szybko autorytet. A swoją pracę z drużyną rozpoczęła od walki z dwójkami i drugorocznością. Zdobyła więc także zaufanie rodziców. Mimo że w szkole ma aż 35 godzin tygodniowo, mimo że studiuje zaocznie w SN, to jednak bez harcerstwa nie wyobraża sobie ży-

cia. Zараża więc swoją pasją innych.

Oto Jan Bialecki — wychowawca w Zakładzie Poprawczym w Witkowie (powiat Gniezno) — inspirator i twórca drużyny harcerskiej w tymże zakładzie. Gdy młody wychowawca zaczął wykuwać projekt założenia drużyny, jego współkoledzy odnieśli się do pomysłu z dużą rezerwą. Pozwolono mu jednak na ryzyko. Eksperyment się udał. Już w bardzo krótkim czasie drużyna otrzymuje imię „Powstańców Wielkopolskich”, a potem wzięła udział w alertach. Obecnie aż 60 proc. chłopców z grupy Jana

Bialeckiego należy do harcerstwa — tym właśnie tłumaczy się fakt, że grupa ta osiąga najlepsze wyniki wychowawcze.

Oto kpt. Władysław Niewiadomski — prowadzący szereg przy Technikum Drzewnym w Hajnówce (województwo Białystok).

Oto Barbara Czarnoleska — inżynier rolnik, opiekunka szerepu przy Technikum Rolniczym w Henrykowie (województwo wrocławskie).

Ale przede wszystkim nauczyciele, nauczyciele... Właśnie oni stanowią około 65 proc. harcerskiej kadry instruktorskiej. Nic więc dziwnego, że

na 730 delegatów na zjazd, znalazło się aż 506 nauczycieli. Zjazd harcerski był więc jednocześnie zjazdem wychowawców. Bo też ZHP, jako pierwsza organizacja ideowa w życiu młodego człowieka, odgrywa szczególną rolę wychowawczą.

A ostatnio rozszerzyła ona bardzo poważnie zasięg swoich oddziaływań — do harcerstwa należy już

DWA MILIONY

dzieci i młodzieży. W okresie od III Zjazdu, a więc w ciągu czterech lat, organizacja wzrosła

zatem dwukrotnie. Dziś co szesnasty Polak jest harcerzem.

Ktoś obliczył, że każdy zuch czy harcerz pozostaje w ciągu roku pod bezpośrednim wpływem organizacji 80 godzin. Nie bardzo dowierzam tej informacji, wydaje mi się, że godzin tych jest dużo, dużo więcej. Ale przecież nie o matematykę tutaj chodzi. Chodzi o sprawy znacznie poważniejsze — o wychowanie. A wartość harcerskiego wychowania jest szczególnie cenna. Po pierwsze z tego względu, że kształtuje ono postawy swych

(Dokończenie na str. 5)



Foto: Adam Mottl

EKSPLOZJA OŚWIATOWA I JEJ SKUTKI

ANDRZEJ ŚWIECKI

Są zjawiska, które zdumiewają świat. Jeśli chodzi o rozwój nauki — to w zasadzie nic już nas nie może zaskoczyć. Futurologzy bowiem w sposób mniej lub bardziej dokładny przewidzieli, czego możemy oczekiwać, spodziewać się za lat 20, 30 itp.

Na oświatową eksplozję świat nie był przygotowany. Żywiołowy wzrost liczby uczniów w szkołach stał się przyczyną wielu kłopotów. Mówi się więc nie bez przyczyny, że dynamicznemu rozwojowi oświaty towarzyszy pogłębiający się kryzys. I tak jest w rzeczywistości. O rozmiarach i skutkach tej oświatowej eksplozji poinformował prof. dr Bogdan Suchodolski w referencji nadanej na tegoroczne Sympozjum Ekonomiki Kształcenia w Sopocie. Zawarte w nim informacje są rzeczywiście szokujące.

Okazuje się bowiem, że w

skali całego świata dokonał się od 1950 r. wzrost w zakresie szkolnictwa podstawowego o ponad 50 proc. — a w zakresie szkolnictwa średniego i wyższego o przeszło 100 proc. Oczywiście, w różnych rejonach świata skala tego wzrostu była różna. Rekordy bije Afryka, która w szybkim tempie stara się nadrobić dotychczasowe zaniedbania. W zakresie szkolnictwa podstawowego wzrost był tu trzykrotny, szkolnictwa średniego — prawie czterokrotny, wyższego — trzy i półkrotny.

Przeliczenia tych wskaźników na liczby bezwzględne dają wielkości astronomiczne. Na całym świecie szczególnie dokładnie analizuje się przyczyny zjawiska.

Eksplozję oświatową spowodował m.in. przyrost ludności w wieku szkolnym; jest on znacznie wyższy niż ogólny wzrost liczby mieszkańców. Np.

w latach 1960 — 1970 w niektórych krajach liczba dzieci w wieku 5 — 14 lat wzrasta niekiedy o 50 proc., — podczas gdy ogólny przyrost ludności nie przekracza 20 proc. I znowu — w rozbięciu na poszczególne kraje wzrost ten wygląda różnie. W krajach Afryki bije on wszelkie rekordy (np. w Nikaragui dzieci w wieku szkolnym stanowią 61 proc. ogółu mieszkańców). W Europie procent ten kształtuje się w granicach 20 — 30.

*

Pomijając tysiąc i jeden problemów, które powoduje ta sytuacja w różnych dziedzinach życia społecznego, ekonomicznego, politycznego itp. — jasnym dla wszystkich staje się wpływ jaki wywiera ona na rozwój oświaty i szkolnictwa. Rozwój ten jest coraz większy, bo wzrostowi demograficznemu towarzyszy rosące dążenie ludności do zdobywania wykształcenia, rozszerzania jego zakresu. Rośnie wartość wiedzy i oświaty.

Mówiąc o dynamicznym rozwoju oświaty i szkolnictwa wyższego nie sposób nie wspomnieć i o tym, że przemysł, gospodarka i kultura narodowa wymagają stałego wzrostu liczby ludzi wykształconych i zgłaszają na nie z każdym rokiem coraz to większe zapotrzebowanie.

Wszystkie te czynniki składają się na wymieniony na początku wzrost liczby uczniów w szkołach różnych typów i

stopni. Zjawisko ze wszech miar korzystne i pożyteczne.

Optymistyczny obraz zaciemniają jednak konsekwencje, jakie z tytułu tego wzrostu ponosi budżet krajów, zwłaszcza mniej zamożnych. Np. w latach 1960 — 1965 wydatki na oświatę wzrosły w budżecie Argentyny z 9,7 proc. do 11,4 proc., w budżecie Hondurasu z 19,3 proc. do 24,8 proc., Meksyku z 15,7 proc. do 24,1 proc.

Zaczyna się więc zarysowywać zjawisko upośledzenia krajów uboższych, które nie mogą przeznaczać większych sum na rozwój oświaty i szkolnictwa, bez uszczerbku dla ogólnego rozwoju kraju. Nic bowiem nie wskazuje na to, by w najbliższym czasie eksplozja oświatowa została zahamowana. Wprost przeciwnie — stanie się coraz bardziej palącym problemem dla wszystkich krajów świata.

Jak więc pogodzić powszechne dążenie do oświaty z możliwościami ekonomicznymi poszczególnych krajów, zwłaszcza krajów ubogich? Nad rozwiązaniem tego zasadniczego pytania będą się właśnie eksperci najwyższej klasy.

Ale sprawy natury planistycznej i finansowej — to tylko jeden aspekt kryzysu oświatowego. Inny, nie mniej zasadniczy, wiąże się z powszechnym niezadowolaniem z istniejących systemów szkolnych, które nie mogą sprostać rosnącym zadaniom społecznym. Szkolnictwo w jego

(Dokończenie na str. 6 i 7)

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI tematem Prezydium ZG ZNP

Prezydium ZG ZNP na posiedzeniu w dniu 21 października bieżącego roku zapoznano się z realizacją reformy systemu kształcenia nauczycieli. Informację na ten temat złożył dyrektor departamentu w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — **Wit Drapich**. Podkreślił on, że za podstawę nowego systemu kształcenia nauczycieli Ministerstwo wzięło koncepcję wysuwaną przez ZNP.

Decyzje o podjęciu reformy systemu kształcenia nauczycieli zapadły 30 czerwca bieżącego roku. Mimo że powołanie do życia od nowego roku szkolnego pierwszych WSN nastąpiło ogromne trudności — ministerstwo podjęło te prace i wykonało je w określonym terminie. 15 września rozpoczęły swą działalność trzy pierwsze WSN: w Warszawie, Białymstoku i Szczecinie. Dwie z tych uczelni powstały jako filie Uniwersytetu Warszawskiego, a trzecia — Uniwersytetu Poznańskiego. Dla kierunków istniejących w bieżącym roku w WSN przygotowano programy nauczania. Udało się również zwerbować odpowiednią kadre wykładowców. Tylko około 30 proc. kadry posiada stopnie magisterskie, 50 proc. — to doktorzy; są również i docenci.

Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego pracuje obecnie nad planem dalszej rozbudowy sieci WSN. Przewiduje się, że WSN będą organizowane przez przekształcanie SN przy wykorzystaniu bazy szkoleniowej i najbardziej wartościowej kadry tych szkół. W pierwszym etapie WSN będą tworzone głównie jako filie uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, w późniejszym okresie również jako szkoły samodzielne.

W przyszłym roku powołanych zostanie do życia prawdopodobnie 10 nowych WSN. W 1970 roku nie będzie absolwentów liceów ogólnokształcących, dlatego też w tymże roku nie powstaną nowe WSN. W 1970 r. podjęte zostaną już ostateczne decyzje: ile, gdzie i kiedy powstaną dalszych WSN i które SN nie będą wykorzystane do kształcenia nauczycieli. Przewiduje się również, że spośród 58 czynnych obecnie SN — około 33 wykorzystanych zostanie do tworzenia sieci WSN.

W zreformowanym systemie kształcenia nauczycieli będą wy-

korzystywane nie tylko SN, uniwersytety i WSP, a więc szkoły podległe resortowi oświaty, lecz także inne szkoły wyższe, podległe innym resortom. I tak np. planuje się uruchomienie WSN jako filii wyższych szkół muzycznych, wyższych szkół artystycznych oraz wyższych szkół wychowania fizycznego.

Przy opracowywaniu sieci WSN będzie się dążyć do tego, ażeby każde województwo było samowystarczalne w zakresie kształcenia nauczycieli podstawowych specjalności. Tylko część WSN będzie zaspokajając potrzeby kadrowe kilku województw (np. nauczyciele wychowania fizycznego, muzycznego i plastycznego).

Przy opracowywaniu koncepcji programowej WSN uwzględnia się zasadę drożności. Oznacza to, że absolwenci WSN będą mieli możliwość zdobywania stopnia magisterskiego w szkołach wyższych, z zaliczeniem dotychczasowego okresu studiów.

Przy WSN uruchomione zostaną studia zaocznie dla kandydatów ze średnim wykształceniem pedagogicznym. Rozważana jest również sprawa dalszego kształcenia absolwentów SN. Istnieje opinia, że przy WSN nie powinno się tworzyć specjalnych ciągów dla absolwentów SN, którzy pragnęliby ukończyć WSN. Należy uznać, że wykształcenie w zakresie SN jest wystarczające dla potrzeb szkoły podstawowej. Dla tych jednak absolwentów SN, którzy chcieliby dalej się kształcić, należy uruchomić 3-letnie studia (zaoczne, wieczorowe) przy WSP i uniwersytetach, kończące się egzaminem magisterskim. Będzie to korzystniejsze dla absolwentów SN niż organizowanie dla nich studiów dokończeniowych z zakresu WSN.

Po informacji złożonej przez dyrektora Drapicha, członkowie Prezydium zgłosili wiele pytań i postulatów, na które kolega dyrektor złożył dodatkowe wyjaśnienia. Dotyczyły one między innymi takich spraw, jak zapewnienie w WSN odpowiedniej atmosfery wychowawczej, sprawa usamodzielnienia tych szkół, kształcenia kadry wykładowców, studiów zaocznych, powiązania systemu kształcenia nauczycieli z systemem doskonalenia.

Na zakończenie dyskusji prezes **Marian Walczak** stwierdził, iż z informacji przedstawionej przez

dyrektora Drapicha wynika, że wszystkie podstawowe problemy reformy systemu kształcenia nauczycieli rozwiązywane przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego są zbieżne z programem i postulatami ZNP w tym zakresie.

Przyjęta i realizowana przez ministerstwo koncepcja powiązania WSN ze szkołami wyższymi, przy jednoczesnym wyodrębnieniu jej pod względem organizacyjnym, lokalowym, kadrowym, stwarza możliwość zapewnienia zarówno odpowiedniego poziomu naukowego, jak i atmosfery wychowawczej.

Słuszna jest również koncepcja wykorzystania szkół wyższych innych resortów do kształcenia nauczycieli takich specjalności, jak wychowanie fizyczne, muzyczne i plastyczne. Należy także zgodzić się z projektem organizowania w szerokim zakresie studiów magisterskich dla absolwentów SN, przy zaliczeniu dotychczasowego okresu studiów.

Trzeba jednak zdać sobie sprawę z możliwości liczbowych szkół wyższych. Mamy już obecnie ponad 100 tysięcy nauczycieli z wykształceniem z zakresu SN. W ciągu najbliższych lat liczba ta będzie z roku na rok zwiększać się o 15—20 tysięcy. Czy szkoły wyższe typu akademickiego będą w stanie przyjąć wszystkich zgłaszających się na studia zaoczne lub wieczorowe?

Należałoby zatem rozwiązać problem umożliwienia absolwentom SN ukończenia WSN, a więc studiów wyższych zawodowych, w ciągu znacznie krótszego okresu czasu niż w szkołach akademickich.

Warto także nakreślić perspektywę rozwoju WSN. Niektóre z nich za kilka lat (10—15) powinny zostać przekształcone w WSP. Ukazanie WSN tych perspektyw zachęciłoby wielu pracowników naukowych do stałego związania się z tym typem zakładu kształcenia nauczycieli.

Kolega prezes złożył — w imieniu Prezydium — podziękowanie resortowi oświaty za śmiałość w podejmowaniu decyzji w sprawie tak istotnej dla całego szkolnictwa, jaką jest reforma systemu kształcenia nauczycieli, za wysiłek nad zorganizowaniem w bardzo krótkim okresie pierwszych wyższych szkół nauczycielskich.

Problemem wychowania patriotycznego młodzieży i umacnianiu ludowej obronności poświęcone było posiedzenie plenarne Zarządu Okręgu ZNP w Kielcach. Przy udziale licznych aktywistów związkowych oceniono stan i wyniki współdziałania ZNP z ludowym Wojskiem Polskim. Od kilku lat bowiem aktyw i ognia związkowe na Kielecczyźnie traktują wojsko jako bliskiego sojusznika w procesie wychowywania młodzieży.

W referacie prezesa Zarządu Okręgu ZNP — kol. **Stanisława Szadzińskiego** znalazły wyraz wszystkie kierunki wspólnych przedsięwzięć w pracy wychowawczej określonych przez tezy przedjazdowe. Na czoło programu wysunięto współdziałanie w zakresie patriotycznego wychowania młodzieży. Wspólnie zorganizowano seminarium dla wojskowego i związkowego aktywistów na temat wybranych problemów wychowania patriotycznego. Seminarium aktywistów było wprowadzeniem do szerokiej dyskusji na rejonowych konferencjach pedagogicznych w 1967 roku na wymieniony temat. Wskazano możliwości różnorodnych form pracy z młodzieżą, wiele z nich wprowadzono przykładowo na rejonowe konferencje pedagogiczne. Były to między innymi:

TAKA WSPÓŁPRACA DAJE WYNIKI

wycieczki szlakiem walk partyzanckich do miejsc straceń, uroczyste składanie kwiatów na nagrobkach; spotkania z weteranami ruchu robotniczego i byłymi partyzantami; uroczyste apele poległych organizowane przez drużyny harcerskie; powszechny udział w rejonowych konferencjach przedstawicieli Wojska Polskiego. Poza tym organizowano wystawy książek szczególnie rozwijających uczucia patriotyczne, zapoznawano się z recenzjami wybranych książek. Przeprowadzono też lekcje z wykorzystaniem niektórych filmów, np. „Westerplatte”, „Barwy Walki”, „Leśny Front”, „Defilada Tysiąclecia”, nagrań utworów audycji słowno-muzycznych i pieśni patriotycznych.

Bliższemu poznaniu życia i pracy LWP służyły wzajemne kontakty. Nauczyciele bardzo wysoko ocenili treść i organizację centralnych zlotów w oficerskich szkołach lotniczych w Dęblinie, w Jeleniej Górze i Oleśnicy organizowanych z inicjatywy GZP Wojska Polskiego. Stwierdzono, że spotkanie z oficerami, zwiedzanie gabinetów naukowych, sprzętu lotniczego, dostarczałoby nauczycielom wiedzy prawie nieznaną dotychczas, a bardzo potrzebnej w pracy z młodzieżą.

Wiele niezapomnianych przeżyć dostarczyły nauczycielom rejsy morskie okrętem Marynarki Wojennej „Gryf”.

Zarząd Okręgu ZNP w Kielcach przy pomocy LWP organizował zloty motorowe w ostatnich latach kolejno na Świętej Katarzynie, w Studziankach i pod Gruszką — miejscu słynnej bitwy Armii Ludowej z hitlerowskim okupantem. Celem zlotów było oddanie czci poległym w walkach o wyzwolenie ojczyzny oraz zapoznanie się z historią walk partyzanckich na Kielecczyźnie. Manifestacje łączon z występami zespołów chóralnych i instrumentalno-wokal-

nych ZNP z Pińczowa, Starachowic, Końskich, Opoczna i Radomia. W manifestacjach obok nauczycieli bardzo liczny udział brała młodzież i miejscowe społeczeństwo.

Dla szerokiej popularyzacji wśród nauczycieli postępowych tradycji, historii, współczesnych problemów życia i zadań LWP wykorzystano kluby nauczycielskie. Wyróżnia się w tej działalności klub kieleckiego Oddziału ZNP. W spotkaniach z nauczycielami, które cieszyły się dużym powodzeniem, brali udział między innymi ppłk **Michał Burłakow** — dowódca wojsk radzieckich wyzwolających Kielce, mjr **Leon Pająk** — obrońca Westerplatte oraz wielu dowódców wojskowych, byli partyzanci i uczestnicy walk z czasów drugiej wojny światowej. Wyświetlano cykle filmów poświęconych historii oręża polskiego, wymieniało z klubem Jednostki Wojskowej imprezy artystyczne. Klub Oddziału ZNP w Końskich współpracuje z Wojskową Akademią Polityczną w Warszawie.

Bliższemu wzajemnemu poznaniu służyła spotkanią aktywistów związkowego w jednostkach wojskowych w Kielcach oraz tzw. dni otwartych koszar dla młodzieży szkolnej, umożliwiające organizowanie ciekawych lekcji historii, wychowania obywatelskiego w salach historii jednostek, wykorzystania w pracy wychowawczej cennych materiałów dokumentalnych.

Z dużym uznaniem podkreślano wielki wkład żołnierzy w zaspokajanie materialnych i kulturalnych potrzeb szkolnictwa i środowisk. Szkoły podstawowe — pomniki Tysiąclecia w Kolonii Szczerbackiej, Skłabach, Lutcu na terenie Kielecczyzny, to dar żołnierzy Wojska Ochrony Pogranicza. Pomoc żołnierzy w budowie wielu obiektów wypoczynkowych, sportowych i kulturalnych, wysoki udział w świąteczniach na SFBSII, pomoc w urzędzeniu 64 pracowni wychowania obywatelskiego w szkołach, strzelnic przyszkolnych — mają swoją wielką wymowę, stwarza to bowiem szkole lepsze warunki realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Na tle oceny dotychczasowego współdziałania sformułowano dalszy program wspólnej pracy wychowawczej z młodzieżą w rozwijaniu patriotyzmu i idei ludowej obronności.

W nawiązaniu do szerokiej dyskusji w środowisku nauczycielskim w prowadzonej kampanii przedjazdowej zwrócono uwagę na potrzebę wyczerpującego wyjaśnienia sensu wydarzeń politycznych, uodparniania młodzieży na wrocie wpływu propagandy imperialistycznej, poznanie tradycji, historii, jak również dnia dzisiejszego.

Podjęty został wspólnie z LWP program dalszego szkolenia nauczycieli w problematyce ludowej obronności, organizacji nauczycielskich klubów oficerów rezerwy i poprawy pracy kół LOK.

Zgodnie z wytycznymi zawartymi w tezach na V Zjazd PZPR, w programie współdziałania podjęte i zrealizowane będzie wśród z LWP zadanie rozwijania wśród młodzieży wychowania patriotycznego opartego na przesłankach rozumowych i emocjonalnych, patriotyzmu socjalistycznego. Stwierdzono, że aby program zamierzeń był wykonany, również nauczyciele muszą cechować głęboki patriotyzm, akcentacja socjalistycznych treści opartych codzienna postawą budzącą u młodzieży zaufanie i godny naśladowania przykład.

Współdziałanie z LWP stworzy nauczycielom pełną możliwość bliższego poznania tych treści, które wykorzystają w pracy z młodzieżą.

RYSZARD ZIWIŃSKI
Kielce

POŻEGNANIE INSPEKTORA

Na konferencji kierowników szkół, która odbyła się 29 sierpnia bieżącego roku w powiecie wadowickim, licznie zebrani uczestnicy żegnali swego inspektora, kol. **Stanisława Filipka**. Kolega inspektor funkcję tę pełnił przez pełnych 17 lat, cieszył się dużym uznaniem społeczeństwa powiatu, a przede wszystkim nauczycielstwa, którego był wyrozumiałym zwierzchnikiem, rozumnym doradcą i wypróbowanym przyjacielem.

Jako wybitny działacz społeczno-polityczny pełnił przez szereg lat odpowiedzialne funkcje, a między innymi członka Prezydium PRN, radnego PRN, członka plenum KP PZPR, członka Komisji Propagandy KP, sekretarza Powiatowego Komitetu SFBSII, przewodniczącego Zarzą-

du Oddziału Powiatowego ZNP, a później członka prezydium tego zarządu. Przez kilka lat był również członkiem plenum Zarządu Okręgu ZNP w Krakowie.

Swoją sumienną i rzetelną pracą przyczynił się do bujnego rozwoju oświaty i szkolnictwa na terenie powiatu, co niejednokrotnie było podkreślane w prasie, przez miejscowe czynniki polityczne i wojewódzkie władze oświatowe.

Szczególne zasługi położył w okresie przygotowań do reformy szkolnictwa, kładąc w pracy swej specjalny nacisk na rozwój budownictwa szkolnego i przygotowanie kadry specjalistów dla zreformowanej szkoły.

W czasie okupacji hitlerowskiej był więźniem obozów koncentracyjnych w Dachau i Mauthau-

sen-Gusen, a później żołnierzem Armii Krajowej.

Za zasługi w pracy zawodowej i społeczno-politycznej odznaczony został Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotą Odznaką ZNP, Odznaką Tysiąclecia i innymi.

Z dniem 1 września bieżącego roku odrzedeł na zasłużony odpoczynek po 44 latach pracy zawodowej, serdecznie i z żalem żegnany przez kierowników szkół. I chyba tylko przez jakiegoś niedopatrznie zabrakło głosów ze strony oficjalnych czynników powiatowych i wojewódzkich.

Nauczycielstwo odczuło to jako brak zainteresowania sprawami szkolnictwa i pracą ludzi, którzy całe swe życie poświęcili pracy dla społeczeństwa i ojczyzny, a którzy z uwagi na utratę zdrowia i sił muszą porzucić umiłowaną przez siebie pracę i zawód

ZWIĄZKOWIEC



W pierwszej połowie października odbyły się na terenie Oddziału Dzielnicowego ZNP Wrocław-Fabryczna konferencje rejonowe poświęcone omówieniu też na V Zjazd Partii oraz wynikających z nich zadań dla szkół. W dyskusji szczególnie dużo uwagi poświęcono problemom wychowawczym, zwłaszcza zaś zagadnieniu jednolitego frontu wychowawczego. W konferencjach — w których uczestniczył sekretarz KD PZPR, R. Świer-

kowski oraz lektorzy KD i KW — wzięło udział ogółem ponad 1500 członków ZNP z 52 placówek oświatowych dzielnicy.

14 października odbyła się w Klubie ZNP w Poznaniu narada aktywistów poznańskiej Okręgowej Sekcji Pracowników Gospodarczych i Obsługi. Zebrani wysłuchali referatu na temat też na V Zjazd PZPR. W dyskusji podkreślano między innymi zagadnienia związane z rolą pracowników obsługi w pracy wy-

chowawczej szkoły. Drugą część spotkania poświęcono sprawozdaniu z pracy Sekcji Okręgowej oraz działalności sekcji powiatowych.

10 października Zarząd Oddziału ZNP w Zabkovicach Śląskich zorganizował wraz z Wydziałem Oświaty tradycyjne spotkanie młodych, rozpoczynających pracę, nauczycieli — z władzami powiatu. Młodzi koledzy zapoznani zostali z historią

ZNP oraz podstawowymi prawami i obowiązkami nauczyciela. Ponadto wysłuchali interesującej prelekcji na temat postawy ideowo-społecznej pedagoga. Imprezę zakończono występami miejscowego zespołu estradowego oraz wspólnym obiadem. W uroczystości udział wzięli: I sekretarz KP PZPR — M. Patela, przewodniczący Prezydium PRN — A. Paradowski oraz inspektor szkolny — T. Biela.

KRONIKARZ

W zachodniemieckiej armii realizuje się z pruską dokładnością od wielu lat hasło byłego generalnego inspektora, gen. Trettrera: „Jednolite, wewnętrzne kierownictwo jest frontem duchowym w czasie pokoju”.

Wzrastające, neofaszystowskie, rewizjonistyczne i antykomunistyczne posunięcia dowódców Bundeswehry mają w wielu przypadkach wyraźny, bandycki wydźwięk moralny.

I tak np. jeden ze studentów, który w latach 1959/60 był żołnierzem Bundeswehry, w ankiecie na temat swej służby wojskowej stwierdza: „Miałem wrażenie, że jestem w tym celu szkoleny, ażeby zabić Rosjan. Zasada: „jeder Schuss ein Russ” (każdy strzał — jeden Rosjanin) powtarzana jest stale i zawsze przy ćwiczeniach — przeciwników nazywa się Rosjanami”.

Bandycka moralność wyraża się szczególnie często w stosunku żołnierzy do wojny wietnamskiej. Dla przykładu: były żołnierz Bundeswehry, Hans Joachim Holz z III Batalionu Radiowej Łączności, donosi, że poważna część jego dawnych kolegów była gotowa wziąć udział w krwawej wojnie przeciw wietnamskiemu narodowi. Głównym przy tym motywem w ich zamiarach było przekonanie, że biorąc udział w tej wojnie zyskają „wiele stawy, wiele czci i wiele pieniędzy”. Bowiern walcząc w Wietnamie, można się wyróżnić, można zasłużyć na pochlebne artykuły w czasopiśmie. Dzisiaj, jako zwykły żołnierz, nikomu nie znany, po udziale w wojnie wietnamskiej, wróci jako bohater, będzie przez wszystkich podziwiany i czczony. Otrzyma poza tym należną odprawę pieniężną, a słowa „walczyłem w Wietnamie” otworzą przed nim każde drzwi, o których w normalnych warunkach można tylko marzyć.

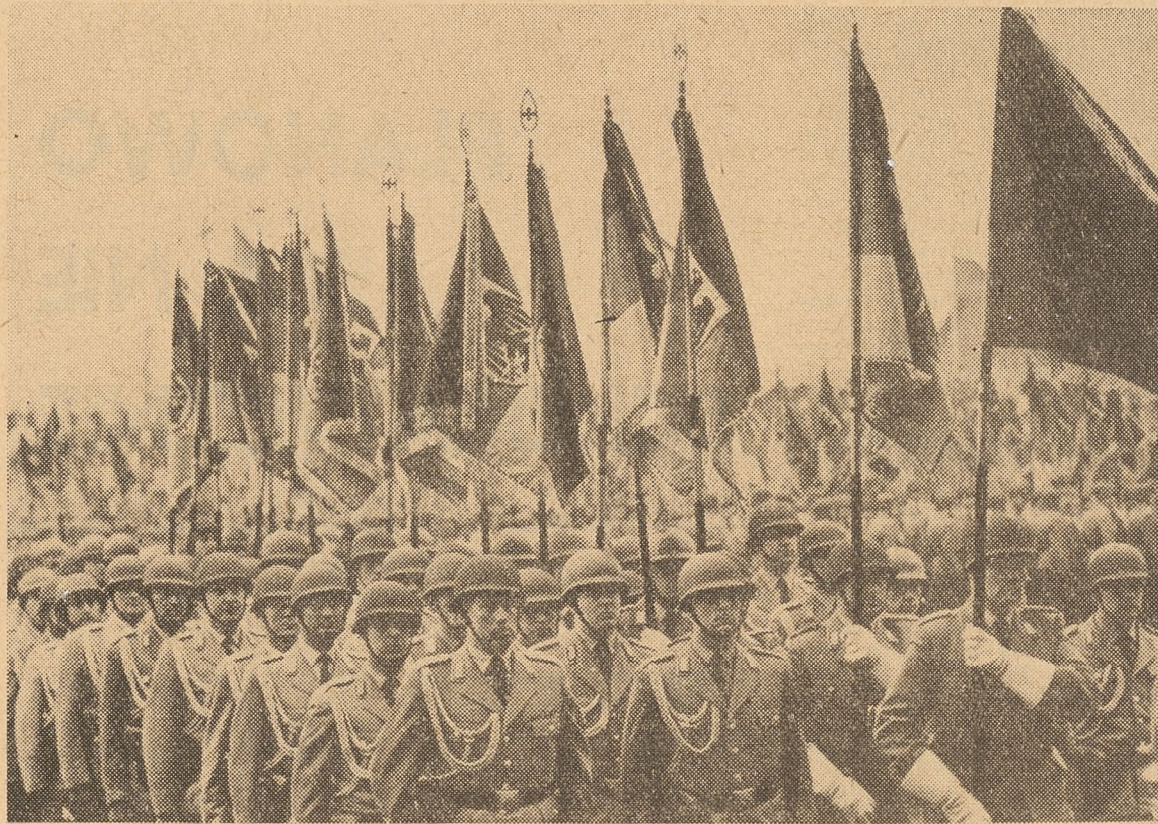
To wszystko jednak nie wystarczyła bońskim generałom, byłym oficerom sztabowym Hitlera. Od lat zgłaszają swoje żądania pod adresem szkoły. Nie tylko zresztą postulują, lecz także działają. Już w 1964 roku zachodniemieckie czasopismo „Pedagogischer Monat” opublikowało artykuł kapitana Feliksa Millera: „Stan oświaty w armii — postulaty pod adresem szkolnictwa”.

Panu kapitanowi nie chodzi wcale o usunięcie stwierdzonych u żołnierzy braków z zakresu języka ojczystego, matematyki czy biologii, lecz ubolewa nad tym, że szkoła w zbyt małym zakresie kształtuje u uczniów takie pojęcia jak: służba, wierność, cześć, obowiązek, ojczyzna, naród, lud.

Przypominamy sobie, jak te pojęcia odpowiednio kształtowane wyznaczały treść ideologiczną i kierunek wychowawczy szkoły hitlerowskiej.

W obecnych warunkach, według opinii kapitana F. Millera,

„Im Gleichschritt marsch”



Kadra oficerska Bundeswehry walczyła o otrzymanie sztandarów, które nawiązywałyby do tradycji pruskiego i nazistowskiego militarysty. Starania te dały rezultaty. Obecne sztandary mają tarczę z czarnym orłem, a na grotach ich umieszczone są znane żelazne krzyże.

Foto: CAF

należy tworzyć i rozwijać u młodzieży te pojęcia przede wszystkim przez pogłębioną znajomość historii Niemiec, ich geograficznego położenia, przez prowadzoną w szerokim zakresie naukę o politycznych i społecznych podstawach państwa zachodniemieckiego. Ze nie są to poglądy pojedynczego oficera, lecz że odzwierciedlają oficjalne stanowisko polityki rządu w Bonn, świadczą zalecenia wydane przez Wydział Oświaty i Wychowania Bundeswehry w dniu 5 lipca 1957 roku, w których czytamy: „Kierownictwo sił zbrojnych powinno móc liczyć na to, żeby wstąpienie do wojska poprzedzone zostało odpowiednim kształceniem i wychowaniem w szkołach wszystkich typów i stopni”.

Jak to kształcenie i wychowanie ma wyglądać — świadczą treści zawarte w podręcznikach szkolnych. Dwaj niemieccy auto-

rzy, P. Krebs i W. Schulz, po przestudiowaniu 80 podręczników obowiązujących w szkołach zachodniemieckich, stwierdzają: „Kto przeczyta chociaż kilka pozycji ze stosu podręczników, musi dojść do wniosku: światopogląd, jaki narzuca się naszej młodzieży, jest w wysokim stopniu godny zastanowienia. Jest on często przestarzały, często ogromnie splotony, a często również politycznie niebezpieczny”.

Jeszcze wyraźniej pisze na ten temat hamburski magazyn „Niemiecka Panorama” w artykule „Rekruci dla pochodu na wschód”:

„W podręczniku o ziemi ojczystej przedstawia się młodzieży niemieckiej ojczyznę szeroką i zjednoczoną w granicach z 1937 roku. Tylko mimochodem mówi się o podziale na strefy okupacyjne, o drugim państwie niemieckim, przy czym ani powstanie tego państwa, jego nazwa,

historia, jego stolica — nie należą do materiału nauczania. Opekuje się pojęciem „rozerwana ojczyzna”. Niemieckie państwo zostało w 1945 roku rozczłonkowane” — pisze się w podręczniku wydanym w 1958 roku. Ani słowa przy tym o historii i przyczynach, które do tego doprowadziły”.

Dokąd taki kierunek wychowania i takie naświetlenie historii prowadzi — wskazuje wiele badań przeprowadzonych przez zachodniemieckie instytucje.

W 1965 roku „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie” opublikowało analizę wypowiedzi ankietowych uczniów zachodniemieckich szkół na temat wschodnioeuropejskich narodów. Ankieta objęła 13. 15-letni uczniowie szkół podstawowych i 17. 18-letni uczniowie szkół średnich. Na pytanie: jakie są główne cechy narodowe

ludów wschodnioeuropejskich — odpowiedzi sprowadzały się do stwierdzeń: „Rosjanie są brutalni i okrutni, Polacy — brudni i leniwi, Czesi podstępni i brutalni, Jugosłowianie, Rumuni i Bułgarzy — przeważnie beczelni, leniwi i głodni”.

Do takich rezultatów systematycznego rozwijania nienawiści rasowej ustosunkowują się krytycznie nawet niektóre zachodniemieckie pisma. Np. „Stimme der Gemeinde”, wydawane we Frankfurcie nad Menem, w numerze z dnia 15 września 1964 roku stwierdza: „To brzmi niewiele inaczej niż w 1944 roku. To jest rezultat irracjonalnego demonizowania, rezultat tępego antykomunizmu”.

Jednak militarystom zachodniemieckim jest jeszcze za mało. Jak swego czasu armia pruska, tak dzisiaj Bundeswehra pragnie podporządkować sobie szkołę.

„Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung” w numerze 2 z bieżącego roku donosi o wspólnych obradach nauczycieli Bawarii z oficerami. Obradom przewodniczył gen. Reinhardt. Główną treścią narady był problem: jak przenieść idee wojskowego wychowania do szkół.

Od 1958 roku kierownictwo Bundeswehry dąży do wzmocnienia swego oddziaływania na szkołę przez użycie młodych oficerów. Ich zadaniem polega na współdziałaniu przy nauce i wychowaniu młodzieży oraz udzielaniu wojskowej pomocy nauczycielom w pracy z młodzieżą.

Ministrowie oświaty krajów NRF, oprócz Hesji i Reinlandu Pfalz, w specjalnych zarządzeniach udzieliли zezwolenia młodym oficerom na zajęcia w szkołach w zakresie nauk społecznych (nauka o społeczeństwie, problemy współczesności, historia) oraz na zaznajamianie uczniów ostatnich klas z rozwojem armii, przez wycieczki organizowane do garnizonów wojskowych, spotkania itp.

Do pracy tej bierze się specjalnie uzdolnionych oficerów, przechodzą oni przy tym również odpowiednie przeszkolenie.

W 1966 roku działało w szkołach 519 takich oficerów. Od 1967 roku dodano im do pomocy młodych podoficerów. W tym samym roku oficerowie wygłosili ponad 1000 odczytów, przeprowadzili 811 klas przez wojskowe koszarę. Z każdym rokiem bońscy generałowie chcą silniej ująć w swoje ręce sprawę szkół i młodzieży. Jednocześnie w sposób zdecydowany przeciwstawiają się wszelkim postępowym ruchom uczniów i studentów, przeciwko wszelkim postulatom reform systemu oświatowego w duchu postępowym i demokratycznym.

K. W.

*) Opracowano na podstawie: „Deutsche Lehrerzeitung”, nr 40 68 „Im Gleichschritt — marsch. (Równym krokiem — marsz). Max Stoll

Pamiętamy, jak w samym środku okupacyjnej nocy przed pałacem Staszica w Warszawie w asyście hitlerowskich żołdaków niemieccy „historycy” w mundurach SS zdzierali z pomnika Mikołaja Kopernika tablicę z polskim napisem: „Mikołajowi Kopernikowi — rodacy”. Jak usiłowali przywłaszczyć sobie dzieło i rodowód tego, który „wstrzymał słońce, ruszył ziemię — zrodziło go polskie plemie” — jak głosi zagadka znana każdemu polskiemu dziecku. Pamiętamy też, jak pod osłoną tejże okupacyjnej nocy bohaterowie polskiego podziemia z narażeniem życia odkręcali śruby od tablicy z napisem „genialny niemiecki astronom” i uwalniali cokolwiek pomnika od złodziejskiej obręczy pruskiego szowinizmu.

Zbliża się rocznica 500-lecia urodzin Kopernika w polskim mieście Toruniu. Obchodzić je będzie za pięć lat — w roku 1973 — cała cywilizowana ludzkość. Polacy, Rosjanie, Amerykanie, Francuzi, Anglicy, Hindusi, Nowozelandczycy, Japończycy... Obchodzić ją będą również Niemcy zamieszkałi na terenie Niemieckiej Republiki Federalnej. Bo Kopernik należy do całej ludzkości i na tym polega jego prawdziwa wielkość. Tym większy niesmak i oburzenie budzić dziś muszą zabiegę podjętą przez ówczeski rewizjonistyczny NRF, które na brudnej fali antykomunizmu i nastrojów antypolskich usiłują obecnie przywłaszczyć sobie postać największego

„... zrodziło go polskie plemie”

uczonego czasów nowożytnych, nie gardząc nawet tak „naukowymi” dowodami jak te, które zgromadzili esesmańscy historycy w czasie okupacji, mordercy polskich uczonych, tępiciele naszej nauki i kultury, dewastatorzy naszych pomników, grabieżcy muzeów i podpalacze warszawskich bibliotek z niesławnej pamięci drem Ludwikiem Fischem (skazanym w dniu 24 lutego 1947 r. na karę śmierci za taką właśnie „naukową” działalność) na czele.

Aktywny członek Związku „Prusy Zachodnie” i zarazem sekretarz finansowanego przez nie zachodniemieckiego stowarzyszenia „Coppernicus Vereinigung” — dr Meinhardt nie szczędzi obecnie wysiłków, aby „przekazać światu głos historyków niemieckich”, którzy ustosunkować się mają „za pomocą najnowszymi metod naukowo-krytycznych do prac Polaków” (zarówno już wydanych, jak i oczekiwanych w związku ze zbliżającą się rocznicą urodzin Kopernika). Oczywiście, chodzi o prace omawiające kwestionowaną przez Niemców polskość Mi-

kołaja Kopernika. To właśnie dr Ludwik Fischer za pomocą metod „naukowo-krytycznych” doszedł do wniosku, że Mikołaj Kopernik był... genialnym astronomem niemieckim”.

Dwóch głównych oponentów miał twórca nowożytnego systemu heliocentrycznego, autor dedykowanego papieżowi dzieła „De revolutionibus orbium coelestium”, które wstrząsnęło posadami świata w Roku Pańskim 1543. Pierwszym przeciwnikiem Kopernika okazał się Kościół, który w 1616 roku, na mocy dekretu potępijącego, wydanego przez Kongregację Indeksu „Librorum Prohibitorum” umieścił dzieło astronoma polskiego w rejestrze ksiąg zakazanych (zakaz zniesiono dopiero w roku 1828 za pontyfikatu Piusa VII).

Drugim, bardziej jeszcze wrogiem Kopernika, negującym jego polskość, okazali się Niemcy. Długo i bezskutecznie podważano polskie pochodzenie uczonego, bohatera obrony zamku olsztyńskiego przed niemieckimi Krzyżakami w czasie wojny polski z Zakonem, toczony w latach 1520-21 i zakończony

hołdem pruskim. Ten podwójny atak na Kopernika — atak na uczonego i atak na Polaka — bynajmniej nie zakończył się w roku 1828. Wprawdzie Kościół wycofał się z aktu potępienia twórcy epokowego przewrotu w dziejach nowożytnej myśli naukowej z chwilą, gdy dalsza obrona geocentryzmu stała się już niemożliwa. Jak widzimy jednak, Niemcy nie zrezygnowali bynajmniej z prób wykazania, że Kopernik był Niemcem, nie Polakiem. Na fali wojny psychologicznej, zabarwionej silnymi akcentami antypolskimi wysuwają dziś myśl wybudowania w NRF pomnika Mikołaja Kopernika. Na pewno jednak „Coppernicus Vereinigung” nie zamierza na tym pomniku — wzorem hitlerowskich grabieżców — uwidocznić polskiego pochodzenia autora „De revolutionibus...”

Encyklopedia z 1903 roku — „Mały Larousse” objaśnia hasło „Copernic” jako: „celebre astronom polonais”. W najpoważniejszych opracowaniach naukowych teza o rzekomo niemieckim pochodzeniu wielkiego astronoma traktowana jest jako wymysł propagandy wielkonemieckiej. Wiadomo przecież, że autor „De revolutionibus...” urodził się w dniu 19 lutego 1473 roku w Toruniu, jako syn Mikołaja, zamożnego kupca krakowskiego. Wiadomo, że tenże kupiec Mikołaj przeniósł się z Krakowa do Torunia jeszcze przed rokiem 1460, a ród jego

pochodził ze Śląska — ze wsi Koperniki, położonej w pobliżu Nvsy i Otmuchowa. Stamtąd to Kopernikowie wędrowali do różnych miast polskich, m. in. do Krakowa.

Dla niemieckich rewizjonistycznych historyków nie do zniesienia wydaje się sama myśl o tym, że genialnym astronomem mógł okazać się „Słowianin. Nie Niemiec, lecz Polak. Jest to sprzeczne z literą i z duchem niemieckiego hasła „Drang nach Osten” oraz z celem tych ich wszystkich rewizjonistycznych ciągów do naszych ziem zachodnich. Z Toruniem i Bydgoszczą włącznie. Nie jest chyba kwestią przypadku, że finansowany przez Związek Prus Zachodnich „Coppernicus Vereinigung” kierowany przez dra Meinhardta, zamierza — obok prac „naukowo-krytycznych” nad polskością Kopernika — wydać wkrótce „naukowo opracowaną dokumentację na temat krwawej niedzieli bydgoskiej”. Jak widać; rewizjonizm zachodniemiecki ostrzy sobie dziś zęby nie tylko na nasze granice, lecz także na nasz wkład do światowej nauki i kultury. Że je sobie i na Koperniku połamie, to rzecz pewna. Kongregacja kardynalska też musiała w końcu przed Kopernikiem skapitulować.

ANDRZEJ TOKARCZYK

CIEKAWY inicjatywy

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

SZKOŁA POSTAWIŁA NA RODZICÓW

Nie dlatego iżby tu właśnie w Gdyni przejawiali oni szczególną gotowość do niesienia pomocy szkole również i w jej trudnych zadaniach wychowawczych. Rodzice byli, jak wszędzie, ani szczególnie aktywni, ani też oporni, byli po prostu nieco na uboczu, bierni. Ale też zawsze bez popelnienia omwinki zakładając, że wśród tak licznego grona rodziców znajdzie się jednostki, z których przy pewnym wysiłku można stworzyć aktywny zaangażowany i pomocny. Zabrano się więc do pracy. Spośród członków komitetu rodzicielskiego

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

PLANOWO LECZ NIE SCHEMATYCZNIE

DANUTA BUKAŁOWA

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

**„Polsce
Ludowej
serca, myśli,
czyn”**

(Dokończenie ze str. 1)

NA RADĘ PEDAGOGICZNA

W gdynińskim liceum Rada Pedagogiczna nie pracuje według utartych stereotypów. Styl jej pracy został zmieniony. Zespół nauczycielski podzielono na grupy i każdej przydzielono określony zakres zadań. Powstał więc zespół doradczy przy dyrekcji, komisje wychowawców ukształtowane według poziomów klas oraz zespoły samokształceniowe, grupujące wykładowców tego samego przedmiotu.

Zwłaszcza ciekawą i chyba bardzo przydatną pracą prowadzi komisje wychowawców. W toku rodzimych zajęć zbierają one materiały do opracowania wybranych zagadnień wychowawczych, stanowiących przedmiot kolejnych narad rady pedagogicznej. Materiały te służą jako wypracowania własnego modelu wychowawczego. Wychowawcy badają więc wszelkie czynniki działające na wychowanka, jak praca wychowawcy, organizacji młodzieżowych, rola środowiska etc., po czym — na podstawie własnych spostrzeżeń, literatury oraz sondaży opinii rodziców i uczniów — opracowują materiał, wysuwający propozycje zmierzające do poprawy metod wychowawczych.

I tak np. wszystkie komisje wychowawców sąkły odpowiadają na następujące pytanie: Ilu uczniów w klasie nie ma żadnych zainteresowań i dlaczego? Ilu jest zaangażowanych w pracach społecznych dla szkoły, środowiska, organizacji i czym wychowawcy tłumaczy bierność pozostałych? Jakiej podjęli starania dla ich uaktywnienia? Jakiej wysuwają propozycje?

Materiały te posłużyły do rozważań na zebraniu plenarnym: czy szkoła stwarza odpowiednie warunki wychowawcze młodzieży, by mogła ona właściwie kształtować swoją postawę społeczno-ideową. A to z kolei zmusiło do zastanowienia, co ulepszyć, co usprawnić, jakie jeszcze wyznaczyć sobie kierunki działania. Szkoła jest więc równocześnie dla nauczycieli terenem badawczym.

Ta forma pracy rady pedagogicznej wydaje się szczególnie cenna. Jej efektów nie zastąpią żadne nawet najbardziej szczegółowe, odrębne plany wychowawcze. Każda szkoła stanowi bowiem odrębną komórkę, ma własne specyficzne warunki, tradycje, wreszcie różną młodzież i do tej specyfiki trzeba dostosować działanie. Aby z kolei działać skutecznie, trzeba te warunki i potrzeby dobrze poznać. Metod wychowawczych mała bowiem to do siebie, że nie na każdy grunt trafiają z jednakową skutecznością.

Badania te dają również wskazówki, w jakim kierunku powinno pójść samokształcenie i jakim zagadnieniom poświęcić więcej uwagi. Problemy doskonałością opracowuje się również na plenarnym posiedzeniu rady pedagogicznej z uwzględnieniem aktualnych potrzeb, nauczyciele odnoszą korzyści.

Tak z grubszą przedstawia się front wychowawczego działania w gdynińskim liceum. Formy pracy w konfrontacji z życiem i potrzebami społecznymi ulegają będą dalszemu rozwojowi i doskonaleniu. A efekty? Trudno jeszcze mówić o poważnych rezultatach. Już teraz jednak obserwuje się większe zainteresowanie rodziców szkołą i wychowaniem, oformalizowanie pracy organizacji ZMS i przedstawienie jej na głębszą w swej treści działalność ideowo-wychowawczą.

Warto też chyba słów kilka powiedzieć o zespołowym organizowaniu wycieczek z myślą o tym, aby służyły równocześnie kilku celom — wzbogacaniu i rozszerzaniu zdobytą wiedzę z różnych przedmiotów oraz wyrabianiu obywatelskiej i patriotycznej postawy. A więc i tu integracja pozwalająca na wykorzystanie

**PELNE WRZESNIA
MOMENTY**

Niezapomnianą chwilą było np. przekazanie harcerstwu przez przewodniczącego Rady Państwa, Marszałka Mariana Spychalskiego, szlendaru nadanego organizacji przez Komitet Centralny Partii i Ogólnopolski Komitet

W artykule wykorzystano materiały nadane przez mgra E. Gutkowską — kierownika Olgowego Poradni Wychowawczo - Zawodowej w Gdańsku.

trzy organizacje ideowe: ZHP, ZMS i ZMW. Dla unormowania i wyjaśnienia sytuacji, a przede wszystkim zapewnienia ciągłości oddziaływań wychowawczych organizacje te zawarły porozumienie. Treść tego porozumienia w konkretnej praktyce była jednak czasem interpretowana w sposób niezgodny z intencjami autorów.

Dlatego też IV Zjazd ZHP jeszcze raz przypomniał harcerstwu rozwinąć swoją działalność na terenie szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz w zasadniczych szkołach zawodowych dla niepracujących w dwóch formach: w postaci harcerskich drużyn specjalnościowych oraz młodzieżowych kręgów instruktorów.

Głównym terenem działalności ZHP są jednak szkoły podstawowe. W uchwale programowej IV Zjazdu czytamy między innymi: „Harcerstwo jako sojusznik socjalistycznej szkoły chce pomóc harcerzom jak najlepiej korzystać z szans zdobycia rzetelnej wiedzy. Mimo że dobre oceny czy doradnie niepowodzenia w szkole nie stanowią kryterium przynależności do organizacji, to jednak każda drużyna ma obowiązki: „wyrabiać poważny stosunek harcerzy do obowiązków szkolnych, a zwłaszcza do systematycznej nauki; „interesować się przyczynami niepowodzeń uczniów i harcerzy w nauce, kształtować ich pomysłowość i umiejętność własnej pomocy w przezwyciężaniu trudności”.

Jakalwiek harcerstwo chce i ma obowiązek pomagać szkole w jej walce o lepsze wyniki naukowe, to jednak główną swą misję, jako sojusznika socjalistycznej szkoły, upatruje „w tworzeniu przesłanek do powstawania u harcerzy poczucia obywatelskiego, poczucia sprawnego, potężnego i w społecznym działaniu”. Inteligencja techniczna, studenci i inne zawody mają tylko po 2 tys. swych przedstawicieli, a robotnicy — 800. A więc mimo poważnych wysiłków organizacji uczniowskich, ZHP wyróżnia się nie tylko tym, że jest jedyną organizacją ideowo-wychowawczą, lecz także tym, że w praktycznej działalności wypracował już w pewnym stopniu samowychowawczą i samorządzą działalność dzieci i młodzieży, którą przecież tak bar-

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

trzy organizacje ideowe: ZHP, ZMS i ZMW. Dla unormowania i wyjaśnienia sytuacji, a przede wszystkim zapewnienia ciągłości oddziaływań wychowawczych organizacje te zawarły porozumienie. Treść tego porozumienia w konkretnej praktyce była jednak czasem interpretowana w sposób niezgodny z intencjami autorów.

Dlatego też IV Zjazd ZHP jeszcze raz przypomniał harcerstwu rozwinąć swoją działalność na terenie szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz w zasadniczych szkołach zawodowych dla niepracujących w dwóch formach: w postaci harcerskich drużyn specjalnościowych oraz młodzieżowych kręgów instruktorów.

Głównym terenem działalności ZHP są jednak szkoły podstawowe. W uchwale programowej IV Zjazdu czytamy między innymi: „Harcerstwo jako sojusznik socjalistycznej szkoły chce pomóc harcerzom jak najlepiej korzystać z szans zdobycia rzetelnej wiedzy. Mimo że dobre oceny czy doradnie niepowodzenia w szkole nie stanowią kryterium przynależności do organizacji, to jednak każda drużyna ma obowiązki: „wyrabiać poważny stosunek harcerzy do obowiązków szkolnych, a zwłaszcza do systematycznej nauki; „interesować się przyczynami niepowodzeń uczniów i harcerzy w nauce, kształtować ich pomysłowość i umiejętność własnej pomocy w przezwyciężaniu trudności”.

Jakalwiek harcerstwo chce i ma obowiązek pomagać szkole w jej walce o lepsze wyniki naukowe, to jednak główną swą misję, jako sojusznika socjalistycznej szkoły, upatruje „w tworzeniu przesłanek do powstawania u harcerzy poczucia obywatelskiego, poczucia sprawnego, potężnego i w społecznym działaniu”. Inteligencja techniczna, studenci i inne zawody mają tylko po 2 tys. swych przedstawicieli, a robotnicy — 800. A więc mimo poważnych wysiłków organizacji uczniowskich, ZHP wyróżnia się nie tylko tym, że jest jedyną organizacją ideowo-wychowawczą, lecz także tym, że w praktycznej działalności wypracował już w pewnym stopniu samowychowawczą i samorządzą działalność dzieci i młodzieży, którą przecież tak bar-

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.



Foto: Danuta Rago

Przed wszystkim zaś akcje ogólnokrajowe — harcerskie alerzki. Byliśmy o nich na naszych łamach niejednokrotnie, dziś przed przypomnieniem tylko, że każdy z tych alerzów to oddział i bardzo ważna karta w dziejach naszego wychowania patriotycznego. I przeżycia emocjonalne, dzieki którym — jak mi się wydaje — harcerstwo odnosi tak poważne sukcesy. Będzie i zjazd obfitował w piękne

Właśnie szkoły średnie są szczególnie niewralicznym odrodzeniem działalności organizacji młodzieżowej, bowiem na ich terenie spotykają się bezpośrednio

trzy organizacje ideowe: ZHP, ZMS i ZMW. Dla unormowania i wyjaśnienia sytuacji, a przede wszystkim zapewnienia ciągłości oddziaływań wychowawczych organizacje te zawarły porozumienie. Treść tego porozumienia w konkretnej praktyce była jednak czasem interpretowana w sposób niezgodny z intencjami autorów.

Dlatego też IV Zjazd ZHP jeszcze raz przypomniał harcerstwu rozwinąć swoją działalność na terenie szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz w zasadniczych szkołach zawodowych dla niepracujących w dwóch formach: w postaci harcerskich drużyn specjalnościowych oraz młodzieżowych kręgów instruktorów.

Głównym terenem działalności ZHP są jednak szkoły podstawowe. W uchwale programowej IV Zjazdu czytamy między innymi: „Harcerstwo jako sojusznik socjalistycznej szkoły chce pomóc harcerzom jak najlepiej korzystać z szans zdobycia rzetelnej wiedzy. Mimo że dobre oceny czy doradnie niepowodzenia w szkole nie stanowią kryterium przynależności do organizacji, to jednak każda drużyna ma obowiązki: „wyrabiać poważny stosunek harcerzy do obowiązków szkolnych, a zwłaszcza do systematycznej nauki; „interesować się przyczynami niepowodzeń uczniów i harcerzy w nauce, kształtować ich pomysłowość i umiejętność własnej pomocy w przezwyciężaniu trudności”.

Jakalwiek harcerstwo chce i ma obowiązek pomagać szkole w jej walce o lepsze wyniki naukowe, to jednak główną swą misję, jako sojusznika socjalistycznej szkoły, upatruje „w tworzeniu przesłanek do powstawania u harcerzy poczucia obywatelskiego, poczucia sprawnego, potężnego i w społecznym działaniu”. Inteligencja techniczna, studenci i inne zawody mają tylko po 2 tys. swych przedstawicieli, a robotnicy — 800. A więc mimo poważnych wysiłków organizacji uczniowskich, ZHP wyróżnia się nie tylko tym, że jest jedyną organizacją ideowo-wychowawczą, lecz także tym, że w praktycznej działalności wypracował już w pewnym stopniu samowychowawczą i samorządzą działalność dzieci i młodzieży, którą przecież tak bar-

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

W artykule pt. „W poszukiwaniu nowych metod”, zamieszczonym w 39 numerze „Głosu” starałam się na przykładzie tegorocznych planów pracy wychowawczej dwóch szkół warszawskich pokazać, w jaki sposób nauczyciele przekładają na język konkretnej praktyki tezy przedzjazdowe, dotyczące intensyfikacji procesów wychowawczych.

Kontynuując ten temat, przenieśliśmy się tym razem na inne podwórko, na teren szkoły średniej ogólnokształcącej, której doświadczenia mogą również — jak się wydaje — posłużyć innym za wzór. II Liceum Ogólnokształcące w Gdyni należy bowiem do szkół, które sprawom wychowania poświęcały przez starych i uwagi na długo przedtem, zanim wydarzenia marcowe wskazywały na potrzebę nasilenia pracy wychowawczej.

Też na V Zjazd mówią o konieczności opracowania jednolitego systemu wychowawczego dla wszystkich szkół. Nie mniej ważne wydaje się stworzenie jednolitego frontu wychowawczego w samej szkole, frontu, zmerząjącego do skoordynowania wysiłków poszczególnych nauczycieli, rodziców i sojuszników szkoły i podporządkowania ich wspólnemu celowi. Już trzeci rok pracuje gdynińskie liceum nad stworzeniem takiego systemu wychowawczego, którego celem jest integracja wszystkich kierunków oddziaływania na młodzież i tych wypływających bezpośrednio z procesu dydaktycznego i tych wypływających ze społecznej działalności uczniów, jak również tych, których źródłem jest środowisko rodzinne i instytucje współpracujące ze szkołą.

Trudno byłoby w jednym artykule zobrazować całokształt tej pracy, można co najwyżej skądzić się na pewnych jej elementach zasługujących na szczególną uwagę. Przed wszystkim więc odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób stworzono ów jednolity front wychowawczy, którego praca zaczyna przynosić coraz bardziej widoczne efekty.

Wprowadzenie ośmioletniego kształcenia podstawowego, upowszechnienie różnych typów szkolnictwa drugiego stopnia i zapoczątkowanie modernizacji treści wycho- wania w wysokim stopniu ziszcza dawne dążenia reformatorów, szczególnie silnie dające o sobie znać w okresie dwóch zjazdów oświatowych: w czerwcu 1945 r. i w maju 1957 r.

Czas więc zastanowić się nad pytaniem: co dalej? Przecież rozwój życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego kraju wraz z reperkusjami tego rozwoju w kształtowaniu aspiracji naszego społeczeństwa zada nam do rozstrzygnięcia złożony problem dostosowania szkolnictwa do nowej struktury rzeczywistości socjalizmu. Czy wystarczą wtedy tylko okolicznościowe „remonty” w tym gmachu oświatowym, którym obecnie się zadowalamy? Czy po osiągnięciu w roku 1975 stanu zapowiadzanego w tezach, że co najmniej 90 proc. absolwentów szkoły 8-klasowej będzie się kształcić dalej, wystarczy po prostu ustanowić przedłużenie obowiązku szkolnego w dotychczasowej strukturze szkolnictwa? Czy znów trzeba będzie przedłużyć okres kształcenia w szkole podstawowej bez dokonywania zasadniczych zmian w szkolnictwie drugiego stopnia? Czy też w tym szkolnictwie muszą nastąpić jakiegoś zmiany ilościowe i jakościowe?

Dobrze by było mieć jasność co do tego teraz, gdy wnosimy nowe obiekty szkolne, fundujemy dla nich urządzenia, opracowujemy programy oraz podręczniki i inne pomoce naukowe, a nade wszystko — gdy na porządku dziennym stoi sprawa reformy kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Oby nie trzeba było po nieważce gwałtownie naprawiać skutków naszej krótkowzroczności w tej dziedzinie! Bo to zazwyczaj w dwójnasób kosztowne i nader uciążliwe.

Wkraczamy w taką fazę rozwoju społeczeństwa, która bezdługo stawia coraz wyższe wymagania i nie okazałoby się, że dla naszych zaniechań. Będzie nas chłostała na polu gospodarczym, jako że od poziomu wykształcenia ludzi w coraz wyższym stopniu zależy sprawność ekonomiczna. Będzie nam doskwierała w stosunkach społecznych, gdyż od ukształtowania osobowości ludzi zależy harmonia życia społecznego.

Póki więc czas, rozważmy, jaki system szkolny będzie nam potrzebny za 15, 20, a może nawet 30 lat. Dla autentycznej reformy szkolnej to wcale nie nadmiernie długie okresy. Wszak co najmniej do tego czasu powinny nam dobrze służyć stosownie zaprojektowane i zbudowane obiekty szkolne, które obecnie są przedmiotem naszej troski. I zespoły nauczycieli, którzy dopiero zaczynają się uczyć elementarnej pedagogicznej, sposobie się do nieznanych jeszcze zadań.

Badając z tą intencją przemiany w różnych dziedzinach życia społeczno-gospodarczego i kulturowego Polski i innych krajów, można już bez wielkiego ryzyka określić ten w zasadzie wspólny dla całej młodzieży polskiej w przełomie XX i XXI w. etap wykształcenia ogólnego. W najbardziej ogólnych kategoriach pedagogicznych streszczając następująco: biegłość w posługiwaniu się językiem ojczystym w wyrażaniu myśli logicznej i w studiowaniu dzieła popularyzatorskiego, nie tylko dla potrzeb specjalizacji zawodowej, swobodne posługiwanie się przynajmniej dwoma językami obcymi, rozumienie ogólnych praw życia przyrody i społeczeństwa — niezbędnych w tłumaczeniu zwiasków z życia potocznej, zdolność do rozumienia podstaw techniki i popularnych urządzeń cywilizacyjnych, wrażliwość etyczna i estetyczna, sprawność fizyczna oraz gotowość do intensywnego samokształcenia. Oto niezbędne składniki osobowości, które trzeba kształtować w szkolnictwie powszechnym. Oczywiście, jest to standard na pewno w pełni niezrealizowany przez kształcenie nawet w najlepszej funkcjonalnej 8-letniej szkole podstawowej. Aby osiągnąć taki poziom kształcenia powszechnego, trzeba do tego przystosować cały ustrój szkolny. Pozostaje więc do roz-

strzygnięcia problem struktury szkolnictwa powszechnego.

*

Aby zaprojektować nowy ustrój szkolny, trzeba realistycznie rozpatrzyć właściwości dotychczasowego szkolnictwa. Czy podstawa materialna i kadrowa tego szkolnictwa — szkół podstawowych i wszelkich typów szkół drugiego stopnia — rokuje nadzieje na ukształtowanie nowego ustroju szkolnego przez zwykłe zagęszczenie sieci szkół średnich i dokonanie korekt programowych? Czy też trzeba będzie dokonać istotnych zmian

O KONCEPCJĘ SYSTEMU OŚWIATOWEGO

DR TADEUSZ J. WILOCH

nać, iż przez zrealizowanie dotychczasowych planów budowy i rozbudowy szkół nawet do 1980 roku nie osiągniemy takiego standardu, żeby w każdej szkole podstawowej mogli się normalnie kształcić uczniowie o lub 10 klasach. Cała to budownictwo jest bowiem wciąż nastawione raczej na zaspokojenie skromnych potrzeb dzisiejszej szkoły 8-klasowej. Jeśli nawet w poszczególnych przypadkach klasy są niezbyt liczne, to przecież znacznie więcej jest przypadków nadmiernego ich przepelnienia. Jeśli więc w szkole podstawowej trudno pomieścić 8 roczników, to jak pomieścić 10, nie pogarszając warunków pracy w tych szkołach?

Jako argument na rzecz przedłużenia okresu kształcenia w szkole podstawowej przytacza się polepszenie stanu kadrowego szkolnictwa. Rzeczywiście, nie odczuwamy już deficytu kadr nauczycielskich dla szkoły podstawowej. Nie jest jednak tak dobrze, jakby wynikało z buchalteryjnego zestawienia liczb etatów z liczbą czynnych i nowych nauczycieli. Wystarczy wziąć pod uwagę konieczność zwiększenia liczb etatów w celu zmniejszenia liczebności klas, podzielenia klas na grupy, zorganizowania zajęć pozalekcyjnych, zwiększenia w systemie półinternatowym i — co się wydaje — wzrost niecierpliwych zwolnień zlikwidowania tzw. godzin nadliczbowych przy niezmińczeniu zarobków nauczycielskich.

W rozważaniu spraw kadrowych szkolnictwa nie można się jednak ograniczyć do stopy ilościowej. Dla szkolnictwa kraju socjalistycznego nie mniej istotną jest sprawa jakości kadr. I to optymistycznie! Powtarzane przy każdej okazji stwierdzenie, iż około 46 proc. nauczycieli szkół podstawowych ma wykształcenie w zakresie studium nauczycielskiego, wcale jeszcze nie świadczy wystarczająco korzystnie o poziomie kwalifikacji nauczycieli. Przesądzie twierdzi się, że to są nauczyciele z „dodatkowymi” kwalifikacjami. Wszak tylko część z nich, pracując w szkole po ukończeniu liceum pedagogicznego, w pewnym stopniu uzupełniła w SN swoje nader skromne wykształcenie. Dla większości zaś jest to po prostu tylko elementarne wykształcenie pedagogiczne, nieznacznie tylko przekraczające poziom licealny. A przedłużenie okresu kształcenia w studiach nauczycielskich, zapowiedziane na najbliższe lata, wydać może efekty dopiero po kilkunastu latach.

Biorąc pod uwagę choćby tylko wymienione przesłanki materialne i kadrowe rozwoju szkoły podstawowej, wypada stwierdzić, iż kształtowanie prawdziwej podstawowej 8-klasowej szkoły ogólnokształcącej w naszych warunkach stanowi wciąż jeszcze trudne zadanie do zrealizowania. Chyba więc mają rację ci, którzy twierdzą, iż przyszy ustrój szkolny powinien się opierać na fundamencie tylko 8-klasowej szkoły podstawowej, dla dzieci w wieku od 6 do 14 lat. Powinna to być szkoła w zasadzie zunifikowana, ale mająca duże możliwości indywidualizacji pracy stosownie do uzdolnień i zainteresowań uczniów.

Na rzecz takiego rozstrzygnięcia problemu struktury, szkoły podstawowej w socjalistycznym ustroju szkolnym przemawiają też motywy psychologiczno-pedagogiczne. Wśród nich badaje najistotniejszy jest ten argument, iż szybko rozwijająca się młodzież powyżej 14 roku życia musi mieć już możliwość kształcenia się w innej szkole, która w większym stopniu może uwzględnić różnorodność uzdolnień i zainteresowań.

Gdy dawniej postulowaliśmy w szkole podstawowej, to chodźło przede wszystkim o to, że czternastolatki są jeszcze za młodzi do pracy zawodowej i celowe jest ich dłuższe kształcenie, choćby w szkole podstawowej. Ale teraz już prawie wszyscy w wieku 14—15 lat znajdują się w szkole, a ponad 80 proc. absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej kształci się dalej. Zaś w 1975 r. będzie kształcić się dalej co najmniej 90 proc. A od tego już blisko do upowszech-

nia w strukturze szkolnictwa? I jakie?

Słychać głosy rzeczników obu koncepcji. Jedni twierdzą, iż struktura naszego szkolnictwa jest w zasadzie dobra — wystarczy tylko tak usprawnić jej funkcjonowanie, aby istniejące typy szkół mogły objąć całą młodzież do 18 lat i zapewnić jej osiągnięcie na tym poziomie wykształcenia. Inni zaś przewidywają zmiany, począwszy od przedłużenia okresu kształcenia w szkole podstawowej. Niekiedy w argumentacji na rzecz pierwszej i drugiej koncepcji przytacza się nawet ważkie argumenty.

Pierwszą koncepcję szczególnie wzmocniają dotychczasowe trendy szkolnictwa i doświadczenia tych miast, gdzie już teraz prawieli wszyscy absolwenci szkoły podstawowej kształcą się dalej. Rzeczywiście, drugiej koncepcji oświatowej nie ma osiągnięcia i projekty zagraniczne. W obu zaś przypadkach przedmiotem szczególnej troski jest zrównanie warunków kształcenia dla młodzieży z różnych środowisk, zwłaszcza zaś o stworzenie młodzieży ze wsi przynajmniej takich samych warunków, jakie już w wysokim stopniu zapewnia się młodzieży w dużych miastach. Ale jednym z głównych źródeł rozbieżności zdań jest różne odczytywanie tych warunków.

Ci, którzy sądzą, że w przyszłości trzeba będzie przedłużyć okres kształcenia w szkole podstawowej do 9 lub 10 lat, nader optymistycznie zapatrują na stan współczesnej szkoły podstawowej i możliwości jego polepszenia przez budowę nowych obiektów szkolnych, a także na kształcenie nowych nauczycieli i doskonalenie kadry już czynnej, upowszechnienie nowych metod nauczania itp.

Jednakże nawet ogólna statystyka nie usposabia do takiego optymizmu, przypominając o tym, że w roku szkolnym 1966/67 na ogólną liczbę 138 406 izb lekcyjnych w szkołach podstawowych przypadają aż 11 180 izb wwnajetych i 938 użytkowanych po innych szkołach, w tym na wsi — wynajętych 10 251, a użytkowanych po innych szkołach 130; że mimo to na jedna zmiana uczyciо tylko 66,3 proc. oddziałów, na dwie — 33,3 proc., a na trzy — 0,9 proc. i to podobnie na wsi, jak w mieście.

Ze statystyki GUS nie wiemy, jaki jest stan tych izb lekcyjnych w różnych środowiskach. Dopiero badając to dokładnie w skali poszczególnych powiatów i miast można się przeko-

nić, iż przez zrealizowanie dotychczasowych planów budowy i rozbudowy szkół nawet do 1980 roku nie osiągniemy takiego standardu, żeby w każdej szkole podstawowej mogli się normalnie kształcić uczniowie o lub 10 klasach. Cała to budownictwo jest bowiem wciąż nastawione raczej na zaspokojenie skromnych potrzeb dzisiejszej szkoły 8-klasowej. Jeśli nawet w poszczególnych przypadkach klasy są niezbyt liczne, to przecież znacznie więcej jest przypadków nadmiernego ich przepelnienia. Jeśli więc w szkole podstawowej trudno pomieścić 8 roczników, to jak pomieścić 10, nie pogarszając warunków pracy w tych szkołach?

Jako argument na rzecz przedłużenia okresu kształcenia w szkole podstawowej przytacza się polepszenie stanu kadrowego szkolnictwa. Rzeczywiście, nie odczuwamy już deficytu kadr nauczycielskich dla szkoły podstawowej. Nie jest jednak tak dobrze, jakby wynikało z buchalteryjnego zestawienia liczb etatów z liczbą czynnych i nowych nauczycieli. Wystarczy wziąć pod uwagę konieczność zwiększenia liczb etatów w celu zmniejszenia liczebności klas, podzielenia klas na grupy, zorganizowania zajęć pozalekcyjnych, zwiększenia w systemie półinternatowym i — co się wydaje — wzrost niecierpliwych zwolnień zlikwidowania tzw. godzin nadliczbowych przy niezmińczeniu zarobków nauczycielskich.

W rozważaniu spraw kadrowych szkolnictwa nie można się jednak ograniczyć do stopy ilościowej. Dla szkolnictwa kraju socjalistycznego nie mniej istotną jest sprawa jakości kadr. I to optymistycznie! Powtarzane przy każdej okazji stwierdzenie, iż około 46 proc. nauczycieli szkół podstawowych ma wykształcenie w zakresie studium nauczycielskiego, wcale jeszcze nie świadczy wystarczająco korzystnie o poziomie kwalifikacji nauczycieli. Przesądzie twierdzi się, że to są nauczyciele z „dodatkowymi” kwalifikacjami. Wszak tylko część z nich, pracując w szkole po ukończeniu liceum pedagogicznego, w pewnym stopniu uzupełniła w SN swoje nader skromne wykształcenie. Dla większości zaś jest to po prostu tylko elementarne wykształcenie pedagogiczne, nieznacznie tylko przekraczające poziom licealny. A przedłużenie okresu kształcenia w studiach nauczycielskich, zapowiedziane na najbliższe lata, wydać może efekty dopiero po kilkunastu latach.

Biorąc pod uwagę choćby tylko wymienione przesłanki materialne i kadrowe rozwoju szkoły podstawowej, wypada stwierdzić, iż kształtowanie prawdziwej podstawowej 8-klasowej szkoły ogólnokształcącej w naszych warunkach stanowi wciąż jeszcze trudne zadanie do zrealizowania. Chyba więc mają rację ci, którzy twierdzą, iż przyszy ustrój szkolny powinien się opierać na fundamencie tylko 8-klasowej szkoły podstawowej, dla dzieci w wieku od 6 do 14 lat. Powinna to być szkoła w zasadzie zunifikowana, ale mająca duże możliwości indywidualizacji pracy stosownie do uzdolnień i zainteresowań uczniów.

Na rzecz takiego rozstrzygnięcia problemu struktury, szkoły podstawowej w socjalistycznym ustroju szkolnym przemawiają też motywy psychologiczno-pedagogiczne. Wśród nich badaje najistotniejszy jest ten argument, iż szybko rozwijająca się młodzież powyżej 14 roku życia musi mieć już możliwość kształcenia się w innej szkole, która w większym stopniu może uwzględnić różnorodność uzdolnień i zainteresowań.

Gdy dawniej postulowaliśmy w szkole podstawowej, to chodźło przede wszystkim o to, że czternastolatki są jeszcze za młodzi do pracy zawodowej i celowe jest ich dłuższe kształcenie, choćby w szkole podstawowej. Ale teraz już prawie wszyscy w wieku 14—15 lat znajdują się w szkole, a ponad 80 proc. absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej kształci się dalej. Zaś w 1975 r. będzie kształcić się dalej co najmniej 90 proc. A od tego już blisko do upowszech-

nia w strukturze szkolnictwa? I jakie?

Słychać głosy rzeczników obu koncepcji. Jedni twierdzą, iż struktura naszego szkolnictwa jest w zasadzie dobra — wystarczy tylko tak usprawnić jej funkcjonowanie, aby istniejące typy szkół mogły objąć całą młodzież do 18 lat i zapewnić jej osiągnięcie na tym poziomie wykształcenia. Inni zaś przewidywają zmiany, począwszy od przedłużenia okresu kształcenia w szkole podstawowej. Niekiedy w argumentacji na rzecz pierwszej i drugiej koncepcji przytacza się nawet ważkie argumenty.

nia kształcenia całej młodzieży w wieku 15—18 lat. Czy zatem musi ta młodzież kształcić się w przedłużonej szkole podstawowej? Raczej trzeba do niej dostosować sieć odpowiedniego zorganizowanego szkolnictwa średniego.

Pozostaje zatem do rozwiązania problem struktury tego powszechnego szkolnictwa średniego. Wydaje się, że należałoby bardzo starannie zwerifikować dwie koncepcje. Jedna zakłada, że wszyscy absolwenci 8-klasowej szkoły podstawowej powinni być przyjmowani do I klasy rejonowej szkoły średniej o charakterze ogólnokształcącym, aby się mogli tam kształcić w ciągu dwóch lat według w zasadzie jednolitego planu, uwzględniającego jednak możliwości indywidualizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej przez zajęcie fakultatywne. Po dwóch latach takiego wspólnego kształcenia część młodzieży powinna się kształcić dalej w tej samej szkole jeszcze dwa lata — aż do matury — przygotowując się do studiów wyższych. Pozostali zaś powinni być skierowani do szkół zawodowych — przyzakładowych i środowskowych.

Druga koncepcja zakłada pełną integrację szkolnictwa średniego na kształt tzw. rozszerzonej szkoły, gdzie tylko klasa pierwsza powinna mieć w zasadzie jednolity plan nauczania, a od drugiej klasy kształcenie zaczęłoby się różnicować w kierunkach ogólnokształcących i zawodowych. Po trzech latach nauki na tych różnych kierunkach, tj. po czterech latach kształcenia w szkole średniej, absolwenci powinni mieć prawo do składania egzaminów maturalnych, odpowiadających badź wymaganiom uczelni wyższych (bardzo wysokim) badź zwykłym matur ogólnokształcących i zawodowych.

Absolwentom takiej zróżnicowanej szkoły średniej trzeba zapewnić możliwość podejmowania pracy na półrocznych i rocznych stażach specjalizujących zawodowo. Średni personel zawodowy musi uzyskiwać kwalifikacje w dwu- lub trzyletnich szkołach pomaturalnych, a w niektórych przypadkach — w wyższych szkołach zawodowych.

Rozmiar artykułu uniemożliwia pełniejsze rozwinięcie tego tematu. Wydaje mi się, że jednak nawet tak ogólny zakres, że się nie przytoczyło odzwierciedlenia i badań zmierzających do wyjaśnienia perspektyw rozwoju szkolnictwa w związku z dokonywanymi się w naszym kraju przemianami socjalistycznymi.

EKSPLOZJA

(Dokończenie ze str. 1)

tradycyjnym ujęciu staje się coraz bardziej anachronizmem. Bo ani nie kształci szczeni, ani lepiej, a takiej właśnie wydajności oczekują od szkół społeczeństwa i państwa, które nie mogą być ograniczeń zwiększać co roku w równie szybkim tempie dotacji na oświatę.

Konieczna więc staje się gruntowna przebudowa zarówno struktury organizacyjnej, jak i programowej szkolnictwa. Chodził bym o to, by szkoła dawała nie tylko określoną sumę wiedzy, lecz także kształtowała nowoczesne postawy, dostosowane do dynamicznego rozwoju nauki i techniki.

Sytuację poprawić może również udoskonalony, elastyczny system planowania w zakresie oświaty i szkolnictwa. Chodzi o to, by planowanie to było perspektywiczne, uwzględniające rozwój szkolny na przestrzeni dziesięcioleci, zakładające zarówno ilościowe, jak i jakościowe zapotrzebowanie kadrowe gospodarki.

Oto co na ten temat pisze prof. B. Suchodolski we wspomnianym referacie:

„Zaspokajanie przez szkolnictwo potrzeb kadrowych gospodarki i kultury narodowej nie może być wystarczające, jeżeli nie analizowane w pojęciu uwzględniającym wyłącznie szacunek ilościowy, nawet jeśli ten szacun-

ekunek ilościowy rozkładany jest na poszczególne szczeble wykształcenia. Jest rzeczą ważną uwzględnienie jakościowych aspektów sprawy. Nowoczesna cywilizacja potrzebuje nie tylko więcej ludzi lepiej wykształconych, ale więcej ludzi bardziej inteligentnych i bardziej uzdolnionych. Coraz większa jest bowiem liczba stanowisk pracy, na których powinno się wymagać kulturowo osiągniętej wiedzy i sprawności, ale odpowiedniego twórczego działania, inicjatywy naukowej i społecznej, śmiałości nowatorstwa (...).”

Specjalnego znaczenia nabiera więc problem kształcenia ludzi szczególnie uzdolnionych na różnych szczeblach oświatowego systemu. Ale nie tylko. Bonaćy poziom kulturowy społeczeństwa wymaga maksymalnego upowszechnienia oświaty wśród wszystkich obywateli. Oprócz problemów związanych z realizacją obowiązku szkolnego, sprawa pierwszoplanowa staje się tu zahamowanie wysokiego szczebla szkolnego odśwież. Stanowi on szczególny problem w krajach rozwijających się, bez dostatecznie wykształconych tradycyjnie nauczycieli. Oto np. w Dahomeju ze szkół elementarnego odpada 2/3 dzieci, w tym po pierwszym roku nauczania 24,5 proc., po drugim — 12,8 proc., po trzecim — 10,7 proc., po czwartym — 11 proc. i po piątym roku 5,7 proc. Panuje przekonanie, że w miarę upowszechniania się szkolnictwa podstawowego w tych krajach problem odśwież szkolnego ze szkół będzie w dalszym ciągu wzrastał.

A ile uczniów uczy się w szkołach różnych szczebli na całym świecie? Z szacunkowych obliczeń wynika, że około 350 milionów. W szkolnictwie światowym pracuje ponad 10 milionów nauczycieli. Dane nie obejmują oświaty dorosłych.

O paradoksie pogłębiającym się w miarę rozwoju szkolnictwa świadczy również sytuacja nauczycieli. Staje się on coraz bardziej dramatyczny. Prof. B. Suchodolski tak ją omawia: „(...) I na tym właśnie polega dramatyczność sytuacji: dzięki rozwojowi oświaty powszechnej i postępowi nauki wzrasta wydajność pracy, podnosi się jej poziom kwalifikacyjny, wzrastają zarobki, ale wzrost płac nauczycielskich nie przebiega w tym samym tempie i — w związku z tym — coraz słabsza kadra ludzi kieruje się do zawodu nauczycielskiego; w ten sposób działalność nauczycielska, przyczyniając się do wzrostu powszechnego dobrobytu, utrudnia jednocześnie byt grupie zawodowej, uzyskiwanie w nim odpowiedniego udziału. Jeśli we wszystkich innych zawodach wzrost zarobków wiąże się ze wzro-

stem wydajności pracy, powstaje pytanie, czy i w dziedzinie oświaty można w jakimś sensie mówić o wzroście „wydajności”.

Panuje powszechne przekonanie, że do kryzysu towarzyszącego tej eksplozji oświatowej właśnie przyczynia się administracja szkolna, która ze swoimi tradycyjnymi metodami pracy nie może sprostać rozwiązaniu zwojowej oświaty i szkolnictwa i przystąpienie do prac nad ustaleniem dalekością planów w tym zakresie.

Celowo podkreślam przymiotnik „dalekością”, bo jak wykazuje nasze własne doświadczenie, jak i wzory innych krajów — opieranie rozwoju szkolnictwa tylko na krótkoterminowych planach nie przynosi zbyt dobrych rezultatów. Negatywne skutki tego krótkowzrocznego spojrzenia są tym gorsze, im mniej elementów bierze się pod uwagę przy sporządzaniu tych planów.

My także zbyt tradycyjnie patrzyliśmy na działalność szkolnictwa różnych typów i stopni. Tym bardziej należy przetrząsnąć się niekiedy w konserwatyzm, paraliżując wszelkie śmiałości. Własnie przez wychowanie i kształcenie ludzi nowego wieku.

Wydmiśliśmy tu niektóre pilne potrzeby badań w zakresie szkolnictwa dla pracujących. Oświata dorosłych nie ogranicza się jednak do szkolnych form i treści programowych. Obejmuje ona wszystko, co dotyczy rozwoju osobowości człowieka dorosłego, jego potrzeb kulturalnych — indywidualnych i we współżyciu zbiorowym oraz własnego wkładu do kultury środowiska i ogólnonarodowej. Zastępowanie oświaty dla pracujących najniższymi, jak i najwyższymi poziomami kulturalnymi pracujących. Szczególnie jednak troską powinna otoczyć tych, którzy są nieopierani w kształceniu się i żyją poza nurtem kulturalnym swego środowiska. Na ogół wie się o nich niewiele, a bywa, że się ich wcale nie zauważa. Dlatego konieczne jest zbadanie i wnikliwa analiza potrzeb kulturalnych naszych wsi i małych miast, gdzie przede wszystkim wśród młodych roczników (jak stwierdza wojsko) zdarzają się poważne braki w umiejętności czytania i pisania. Opieką oświatową należy też otoczyć osoby, które ukończyły kursy nauczania początkowego, ale słabo opanowały technikę czytania i z braku odpowiedzialnej, lądowej lektury zapominają, czego się nauczyły i wpadają w powrotny analfabetyzm (por. artykuł niżej podpisanej pt. „Determinanty skutecznej alfabetyzacji” w „Kwartalniku Pedagogicznym”, 1967, nr 4).

W dziedzinie teorii oświaty dorosłych mamy już spory dorobek, ale nie zawsze oparty na szerokiej podstawie empirycznej. Dlatego też trzeba przystąpić do szerszych badań podstawowych i stosowanych. W badaniach tych niezbędny jest liczny udział nauczycieli oświatowców. Do tychczasowe doświadczenia Zakładu Kształcenia Dorosłych Instytutu Pedagogiki wykazały, że współtwórcą naukowców z nauczycielami jest korzystna dla obydwu stron, a w sumie — dla wyników tej współpracy, tj. dla doskonalenia metod dydaktyczno-wychowawczych. Niektóre rozpoczęte badania należy kontynuować i co pewien czas wznowić, inne dopiero inicjować.

Tak np. dla ustalenia efektywności i adekwatności kształcenia w szkołach dla pracujących do potrzeb naszej gospodarki, należy przebadać losy absolwentów tych szkół, zasób i przydatność ich wiedzy po kilku latach (badania takie przeto prowadzono w Zakładzie Kształcenia Dorosłych w Instytucie Pedagogiki wspólnie z oświatowcami w 7 województwach — w stosunku do absolwentów kursów początkowych). Jednym z podstawowych warunków skutecznego oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego jest zapoznanie się z osobowością dorosłego ucznia, poznanie jego doświadczeń i motywów uczenia się. W tym kierunku początek jest już zrobiony. Daleki współpracę dyrektorów i kierowników szkół oraz nauczycieli przebadano 2,5 tys. uczniów w różnych typach szkół dla pracujących, co pozwoliło zorientować się w motywacji uczenia się i postawach badanych na różnych szczeblach kształcenia i w różnych regionach kraju. Jak stwierdzała sama nauczycielka (m. in. w Koszalinie i na Śląsku), badania takie są

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH

DR JOANNA LANDY-TOŁEWINSKA

pracujących wyższe uczelnie i możliwości dokończenia zawodowego na wszystkich szczeblach, masowo wzrosły nakłady książek i czasopiśm, udostępniło milionom odbiorców film, radio i telewizję.

Pomimo to jednak nie wszyscy, którzy powinni, korzystają z szansy, jaką daje nowy ustrój w zakresie zdobywania wiedzy i kwalifikacji.

Analiza danych statystycznych (według wydawnictw GUS) w Zakładzie Kształcenia Dorosłych Instytutu Pedagogiki (po odliczeniu absolwentów i prawdopodobnej liczby zmarłych od ostatniego spisu) wykazała, że obecnie jest przeszło 13 milionów dorosłych, którzy mają jeszcze braki w wykształceniu: na stopniu początkowym (ok. 800 tysięcy analfabetów) i półanalfabetów, w zakresie szkoły podstawowej (6200 tys. dorosłych bez ukończenia szkoły podstawowej wraz z 350 tysiącami samouków) oraz z nieukończoną szkołą średnią (6150 tys. dorosłych z ukończoną jedynie szkołą podstawową wraz z 765 tysiącami osób, które przerwały naukę w szkołach ponadpodstawowych i nie ukończyły ich). Tymczasem cała szkolnictwa ogólnokształcąca dla pracujących obejmuje rocznie 940 tys. osób, ale kończy naukę tylko 270 tys. absolwentów (na różnych stopniach i rodzajach kształcenia). Jeżeli przyjrzylibyśmy, że z różnych względów (podeszły wiek, choroby, trudne warunki tylko połowa dorosłych powinna się uczyć, to i tak liczba 6,5 miliona jest dostatecznie zastanawiająca.

W grę wchodzi nie tylko sprawa ilości, lecz także jakości kształcenia, która w tezach słuszenie jest krytykowana. Pod tym względem nasze szkolnictwo dla dorosłych nie nadąża za innymi krajami, a zwłaszcza za

Ważnym problemem jest kwestia kształcenia ludzi szczególnie uzdolnionych na różnych szczeblach oświatowego systemu. Ale nie tylko. Bonaćy poziom kulturowy społeczeństwa wymaga maksymalnego upowszechnienia oświaty wśród wszystkich obywateli. Oprócz problemów związanych z realizacją obowiązku szkolnego, sprawa pierwszoplanowa staje się tu zahamowanie wysokiego szczebla szkolnego odśwież. Stanowi on szczególny problem w krajach rozwijających się, bez dostatecznie wykształconych tradycyjnie nauczycieli. Oto np. w Dahomeju ze szkół elementarnego odpada 2/3 dzieci, w tym po pierwszym roku nauczania 24,5 proc., po drugim — 12,8 proc., po trzecim — 10,7 proc., po czwartym — 11 proc. i po piątym roku 5,7 proc. Panuje przekonanie, że w miarę upowszechniania się szkolnictwa podstawowego w tych krajach problem odśwież szkolnego ze szkół będzie w dalszym ciągu wzrastał.

A ile uczniów uczy się w szkołach różnych szczebli na całym świecie? Z szacunkowych obliczeń wynika, że około 350 milionów. W szkolnictwie światowym pracuje ponad 10 milionów nauczycieli. Dane nie obejmują oświaty dorosłych.

O paradoksie pogłębiającym się w miarę rozwoju szkolnictwa świadczy również sytuacja nauczycieli. Staje się on coraz bardziej dramatyczny. Prof. B. Suchodolski tak ją omawia: „(...) I na tym właśnie polega dramatyczność sytuacji: dzięki rozwojowi oświaty powszechnej i postępowi nauki wzrasta wydajność pracy, podnosi się jej poziom kwalifikacyjny, wzrastają zarobki, ale wzrost płac nauczycielskich nie przebiega w tym samym tempie i — w związku z tym — coraz słabsza kadra ludzi kieruje się do zawodu nauczycielskiego; w ten sposób działalność nauczycielska, przyczyniając się do wzrostu powszechnego dobrobytu, utrudnia jednocześnie byt grupie zawodowej, uzyskiwanie w nim odpowiedniego udziału. Jeśli we wszystkich innych zawodach wzrost zarobków wiąże się ze wzro-

stem wydajności pracy, powstaje pytanie, czy i w dziedzinie oświaty można w jakimś sensie mówić o wzroście „wydajności”.

Panuje powszechne przekonanie, że do kryzysu towarzyszącego tej eksplozji oświatowej właśnie przyczynia się administracja szkolna, która ze swoimi tradycyjnymi metodami pracy nie może sprostać rozwiązaniu zwojowej oświaty i szkolnictwa i przystąpienie do prac nad ustaleniem dalekością planów w tym zakresie.

Celowo podkreślam przymiotnik „dalekością”, bo jak wykazuje nasze własne doświadczenie, jak i wzory innych krajów — opieranie rozwoju szkolnictwa tylko na krótkoterminowych planach nie przynosi zbyt dobrych rezultatów. Negatywne skutki tego krótkowzrocznego spojrzenia są tym gorsze, im mniej elementów bierze się pod uwagę przy sporządzaniu tych planów.

My także zbyt tradycyjnie patrzyliśmy na działalność szkolnictwa różnych typów i stopni. Tym bardziej należy przetrząsnąć się niekiedy w konserwatyzm, paraliżując wszelkie śmiałości. Własnie przez wychowanie i kształcenie ludzi nowego wieku.

Ważnym problemem jest kwestia kształcenia ludzi szczególnie uzdolnionych na różnych szczeblach oświatowego systemu. Ale nie tylko. Bonaćy poziom kulturowy społeczeństwa wymaga maksymalnego upowszechnienia oświaty wśród wszystkich obywateli. Oprócz problemów związanych z realizacją obowiązku szkolnego, sprawa pierwszoplanowa staje się tu zahamowanie wysokiego szczebla szkolnego odśwież. Stanowi on szczególny problem w krajach rozwijających się, bez dostatecznie wykształconych tradycyjnie nauczycieli. Oto np. w Dahomeju ze szkół elementarnego odpada 2/3 dzieci, w tym po pierwszym roku nauczania 24,5 proc., po drugim — 12,8 proc., po trzecim — 10,7 proc., po czwartym — 11 proc. i po piątym roku 5,7 proc. Panuje przekonanie, że w miarę upowszechniania się szkolnictwa podstawowego w tych krajach problem odśwież szkolnego ze szkół będzie w dalszym ciągu wzrastał.

A ile uczniów uczy się w szkołach różnych szczebli na całym świecie? Z szacunkowych obliczeń wynika, że około 350 milionów. W szkolnictwie światowym pracuje ponad 10 milionów nauczycieli. Dane nie obejmują oświaty dorosłych.

O paradoksie pogłębiającym się w miarę rozwoju szkolnictwa świadczy również sytuacja nauczycieli. Staje się on coraz bardziej dramatyczny. Prof. B. Suchodolski tak ją omawia: „(...) I na tym właśnie polega dramatyczność sytuacji: dzięki rozwojowi oświaty powszechnej i postępowi nauki wzrasta wydajność pracy, podnosi się jej poziom kwalifikacyjny, wzrastają zarobki, ale wzrost płac nauczycielskich nie przebiega w tym samym tempie i — w związku z tym — coraz słabsza kadra ludzi kieruje się do zawodu nauczycielskiego; w ten sposób działalność nauczycielska, przyczyniając się do wzrostu powszechnego dobrobytu, utrudnia jednocześnie byt grupie zawodowej, uzyskiwanie w nim odpowiedniego udziału. Jeśli we wszystkich innych zawodach wzrost zarobków wiąże się ze wzro-

stem wydajności pracy, powstaje pytanie, czy i w dziedzinie oświaty można w jakimś sensie mówić o wzroście „wydajności”.

Panuje powszechne przekonanie, że do kryzysu towarzyszącego tej eksplozji oświatowej właśnie przyczynia się administracja szkolna, która ze swoimi tradycyjnymi metodami pracy nie może sprostać rozwiązaniu zwojowej oświaty i szkolnictwa i przystąpienie do prac nad ustaleniem dalekością planów w tym zakresie.

Celowo podkreślam przymiotnik „dalekością”, bo jak wykazuje nasze własne doświadczenie, jak i wzory innych krajów — opieranie rozwoju szkolnictwa tylko na krótkoterminowych planach nie przynosi zbyt dobrych rezultatów. Negatywne skutki tego krótkowzrocznego spojrzenia są tym gorsze, im mniej elementów bierze się pod uwagę przy sporządzaniu tych planów.

My także zbyt tradycyjnie patrzyliśmy na działalność szkolnictwa różnych typów i stopni. Tym bardziej należy przetrząsnąć się niekiedy w konserwatyzm, paraliżując wszelkie śmiałości. Własnie przez wychowanie i kształcenie ludzi nowego wieku.

Wydmiśliśmy tu niektóre pilne potrzeby badań w zakresie szkolnictwa dla pracujących. Oświata dorosłych nie ogranicza się jednak do szkolnych form i treści programowych. Obejmuje ona wszystko, co dotyczy rozwoju osobowości człowieka dorosłego, jego potrzeb kulturalnych — indywidualnych i we współżyciu zbiorowym oraz własnego wkładu do kultury środowiska i ogólnonarodowej. Zastępowanie oświaty dla pracujących najniższymi, jak i najwyższymi poziomami kulturalnymi pracujących. Szczególnie jednak troską powinna otoczyć tych, którzy są nieopierani w kształceniu się i żyją poza nurtem kulturalnym swego środowiska. Na ogół wie się o nich niewiele, a bywa, że się ich wcale nie zauważa. Dlatego konieczne jest zbadanie i wnikliwa analiza potrzeb kulturalnych naszych wsi i małych miast, gdzie przede wszystkim wśród młodych roczników (jak stwierdza wojsko) zdarzają się poważne braki w umiejętności czytania i pisania. Opieką oświatową należy też otoczyć osoby, które ukończyły kursy nauczania początkowego, ale słabo opanowały technikę czytania i z braku odpowiedzialnej, lądowej lektury zapominają, czego się nauczyły i wpadają w powrotny analfabetyzm (por. artykuł niżej podpisanej pt. „Determinanty skutecznej alfabetyzacji” w „Kwartalniku Pedagogicznym”, 1967, nr 4).

W dziedzinie teorii oświaty dorosłych mamy już spory dorobek, ale nie zawsze oparty na szerokiej podstawie empirycznej. Dlatego też trzeba przystąpić do szerszych badań podstawowych i stosowanych. W badaniach tych niezbędny jest liczny udział nauczycieli oświatowców. Do tychczasowe doświadczenia Zakładu Kształcenia Dorosłych Instytutu Pedagogiki wykazały, że współtwórcą naukowców z nauczycielami jest korzystna dla obydwu stron, a w sumie — dla wyników tej współpracy, tj. dla doskonalenia metod dydaktyczno-wychowawczych. Niektóre rozpoczęte badania należy kontynuować i co pewien czas wznowić, inne dopiero inicjować.

Tak np. dla ustalenia efektywności i adekwatności kształcenia w szkołach dla pracujących do potrzeb naszej gospodarki, należy przebadać losy absolwentów tych szkół, zasób i przydatność ich wiedzy po kilku latach (badania takie przeto prowadzono w Zakładzie Kształcenia Dorosłych w Instytucie Pedagogiki wspólnie z oświatowcami w 7 województwach — w stosunku do absolwentów kursów początkowych). Jednym z podstawowych warunków skutecznego oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego jest zapoznanie się z osobowością dorosłego ucznia, poznanie jego doświadczeń i motywów uc

Osobach walki z drugorocznością w szkołach napisano już tomy. Podano szereg sposobów jej ograniczenia, próbowano też metod administracyjnych. Ale efekty walki z drugorocznością są w dalszym ciągu niezadowalające. Każdego roku co siódmy czy co dziesiąty uczeń skazany jest na pozostanie w tej samej klasie.

Długoletnie obserwacje uczniów i badania postępów w nauce utwierdziły mnie w przekonaniu, że sprawa wymaga rozwiązania i to rozwiązania o charakterze organizacyjnym.

W klasach I—IV propedeutyczny kurs nauczania i nauka prowadzona w klasach prawie wyłącznie przez jednego pedagoga sprzyja promowaniu uczniów. Nauczyciel codziennie spotyka się z klasą, żywa się z nią, poznaje dość dokładnie uczniów, a przy tym pozbawiony możliwości konfrontowania swych wyników z oceną innych nauczycieli, narażony jest na subiektywizm w ocenie i pobłażliwość w wymaganiach. Toteż w tych klasach nie notuje się najwyższej drugoroczności. Zaczyna się ona od klasy piątej i trwa nieprzerwanie do klasy ósmej, chociaż ostateczne oceny klasy końcowej znów nie wykazują tendencji zwykłej. Uczeń kończy szkołę, bo zasłużył na to lub też dlatego, że „nie pójdzie już się uczyć” lub po prostu po to, aby już „nie sprawiał szkole kłopotów”.

Drugoroczność nasuwa zatem skomplikowane problemy. Założenia ogólne dotyczące celu drugoroczności wydają się być słuszne: uczeń nie opanował materiału, zatem powtarzając klasę, uzupełni braki. Czy tak jest rzeczywiście? Moje obserwacje dowodzą, że nie zawsze. Tylko część uczniów podejmująca na nowo naukę w innym zespole współkolegów w tej samej klasie wypracowuje pozytywne oceny.

Dla zilustrowania tego stwierdzenia przykładem, zbadałem w roku szkolnym 1967/68 postępy uczniów drugorocznych w klasach V—VIII, w jednej z pilskich szkół podstawowych.

W poprzednim roku szkolnym około 13 proc. uczniów tych klas nie otrzymało promocji. Część z nich opuściła szkołę. W badanych klasach 49 uczniów repetowało naukę. Wśród nich w okresie roku szkolnego ocenę niedostateczną miało 42 uczniów, czyli 86 proc. Z tej liczby 29 uczniów (59 proc.) otrzymało oceny niedostateczne z przedmiotów ocenionych pozytywnie w tej samej klasie na koniec poprzedniego roku szkolnego. W II okresie negatywne oceny miało 38 uczniów — 78 proc., a w trzecim — 34 uczniów — 69 proc., z tego 24 uczniów, czyli 49 proc. drugorocznych miało oceny negatywne z przedmiotów ocenionych pozytywnie w poprzednim roku nauki. Po dwóch latach nauki w tej samej klasie 11 uczniów nie otrzymało promocji po raz drugi, wśród nich znowu siedmiu uczniów otrzymało oceny niedostateczne z przedmiotów ocenionych przed rokiem pozytywnie. Występuje zatem zjawisko nie tylko dalszych słabych postępów w nauce, lecz wyraźny regres w tym zakresie.

Świadczy to o fiasku dydaktycznym w stosunku do uczniów drugorocznych. Sytuacja ta nie jest wydarzeniem osobobnym i śmiało może być uogólniona. Poza tym nawet otrzymanie przez ucznia drugorocznej oceny pozytywnej na końcu roku — wcale nie musi świadczyć, że opanował on materiał nauczania. Który nauczyciel chciałby mieć w klasie ucznia trzeciorocznego? Wystarczająco wiele kłopotów dostarczają drugoroczni. Ich najczęściej lekceważąca, negatywna postawa, przy jednocześnie znacznym stopniu wewnętrznej frustracji utrudnia nauczycielowi kontakt z nimi. Jednocześnie różnica wieku między uczniem drugorocznym a uczniami pozostałymi rodzi szereg problemów. Mnożą się trudności dydaktyczne i wychowawcze. Rozpoczyna się często proces demoralizacji ucznia drugoroczego. Nie uznaje autorytetu, usiłuje i czasem skutecznie pociągać za sobą część klasy. Lekcje

Rozwiązanie problemu jest — moim zdaniem — wykonalne. Szczegóły wymagałyby dalszych opracowań, ale w ogólnych zarysach mogłyby się to przedstawiać następująco:

W klasach I—IV (ewentualnie I—V) dokonywana byłaby staranna selekcja młodzieży polegająca na skierowaniu dzieci upośledzonych umysłowo do szkół specjalnych. Dzieci z opóźnionym rozwojem fizycznym, osłabione fizycznie, opóźnione w rozwoju umysłowym z powodu choroby itp. nie mogące poddać się wymaganiom szkolnym mogłyby powtarzać klasy.

Natomiast w klasach V—VIII (lub VI—VIII) uczeń przebywałby w jednej klasie tylko jeden rok. W przypadku nieopanowania materiału z jednego czy więcej przedmiotów uzyskiwałby z nich oceny niedostateczne, ale przechodziłby do klasy następnej. Likwidacja oceny niedostatecznej z klasy poprzedniej następowalaby albo w wyniku egzaminu powakacyjnego, albo w cią-

wtarzania klasy nie jest systemem skutecznym, ale przeciwnie — szkodliwym. Uzupełnienie braków oparte na systemie przedmiotowym zdaje się być bardziej logiczne. Nie sądzę, aby proponowana tu organizacja miała wpłynąć na obniżenie poziomu szkolnego. System ten umożliwiłby szeregu uczniom ambitne dorównywanie rówieśnikom i uzupełnianie braków w klasach następnych, co może uzyskać każdy normalny uczeń wykazujący się przeciętną pracowitością.

Korzyści z tego systemu byłyby — moim zdaniem — niemałe. Zniknąłby odsiew szkolny w dzisiejszym tego słowa znaczeniu. Nawet uczeń, który opuścił klasę VIII z ocenami negatywnymi, byłby znacznie lepiej przygotowany do życia, posiadał rozleglejsze horyzonty wiedzy niż uczeń opuszczający szkołę podstawową z ocenami pozytywnymi z klasy V, VI czy VII przy obecnym systemie organizacyjnym. Każde dziecko miałoby możliwość zapoznania się z pełnym materiałem nauczania przewidzianym programami szkoły podstawowej.

W klasach szkolnych zniknęłaby „zmora” drugoroczności odstraszaująca nauczycieli olbrzymimi trudnościami dydaktyczno-wychowawczymi.

W znacznym stopniu zostałyby ograniczone piętno upośledzenia ciążące na drugoroczniakach. Jakże często brak postępów w nauce wiąże się zupełnie z innymi przyczynami niż brakiem zdolności. Przykładów można by przytoczyć wiele. W wielu też przypadkach brak ten ma charakter przejściowy, a obecnie prowadzi do nieodwracalnych skutków — oderwania ucznia od jego rówieśników.

Z projektowanym systemem wiązałyby się również korzyści społeczne. Często bezmyślne siedzenie drugiego roku w tej samej klasie zostałyby zastąpione aktywnym dążeniem do wyrównania braków z przedmiotów ocenionych negatywnie. Ta młodzież mogłaby prędzej zdobyć wykształcenie podstawowe i wejść w życie produkcyjne czy rozpocząć naukę zawodu.

Być może, istnieją jakieś inne, lepsze sposoby likwidacji drugoroczności, jednak ze wszystkich znanych mi prób ograniczenia drugoroczności i wyników z niej ujemnych skutków przedstawiony powyżej projekt wydaje mi się najbardziej skuteczny i niezawodny.

WACŁAW NOWACKI
Pila

SKOŃCZMY Z DRUGOROCZNOŚCIĄ

szkolne tracą wówczas szereg pozytywnych stron.

Również bardzo niekorzystnie na psychikę drugoroczniaka oddziałuje sytuacja wyobcowania go z klasy, uznania przez zespół klasy za niezdolnego, głuptasa, za obcego. W takiej sytuacji nawet dobre chęci drugoroczniaka są tłumione przez klasę. Biada wówczas, gdy nauczyciel nie dostrzeże tej sytuacji lub ją toleruje i nie przyjdzie uczniowi z pomocą. Uczeń taki odsuwa się od zespołu, od nauczyciela, a wewnątrz narasta w nim poczucie krzywdy i poniżenia.

W jednym i drugim przypadku mamy do czynienia z sytuacją dydaktycznie mało korzystną, a wychowawczo — szkodliwą. Uważam zatem, że z tą tradycją należy zerwać.

W niczym nie naruszając dążeń do podniesienia efektów nauczania, stosowania nowych, aktywnych metod uważam, że z obecnie stosowaną drugorocznością należy definitywnie skończyć.

Zbliżający się Zjazd PZPR będzie analizował sytuację szkolnictwa. Tezy zapowiadają potrzebę unowocześnienia programów i metod. Być może, że nadszedł czas dokonania też zmian organizacyjnych. Jedną z nich mogłoby być organizacyjne zerwanie z drugorocznością szkolnictwa podstawowego.

gu roku w następnej klasie. Wówczas w przypadku uzyskania pozytywnej oceny z klasy poprzedniej i klasy bieżącej uczeń otrzymywałby na koniec roku ocenę pozytywną. Jeśli zaś nie poprawiłby oceny z klasy poprzedniej — uzyskiwałby na koniec roku szkolnego ocenę negatywną z zaznaczeniem, że zaległości pochodzą z jednej ewentualnie z dwóch klas. Podobnie postępowano by w klasie VIII. Uczeń kończący klasę VIII z ocenami pozytywnymi uzyskiwałby świadectwo ukończenia szkoły podstawowej. Uczeń z ocenami niedostatecznymi otrzymywałby świadectwo z klasy VIII nie uprawniające do podjęcia nauki w szkołach średnich. Uczniowie ci mogliby dopiero w kompletach przedmiotowych (niekoniecznie rocznych) szkół dla pracujących lub zwykłych podstawowych wyrównywać braki i uzyskiwać pełne świadectwo szkoły podstawowej.

Powtarzanie klas V—VIII (lub VI—VIII) byłoby w tym przypadku dopuszczalne wyłącznie dla uczniów, którzy z jakichś względów, np. choroby, nie uczęszczałi przez dłuższy okres do szkoły.

Przedstawiony projekt może mieć również ujemne strony, ale jest — moim zdaniem — lepszy od dotychczasowej praktyki. Zaprezentowane wyniki badań dowodzą bowiem, że system po-

różnorodnych funkcji społecznych.

Skrócenie czasu pracy w tygodniu nakłada na oświatę dorosłych obowiązek wdrażania do umiejętnego wykorzystywania czasu wolnego. Przedłużenie życia, prawo do rent i emerytury wymaga przygotowania coraz większej liczby ludzi do życia wolnego od pracy zarobkowej, do życia kulturalnego i pożytecznego.

Ten ogrom zadań domaga się opracowania ogólnej koncepcji systemu oświaty dorosłych, a to z kolei rodzi potrzebę powołania centralnego ośrodka koordynującego i planującego prace badawcze i eksperymentalne. Taki ośrodek naukowy (ewentualnie instytut) zajmowałby się inicjowaniem badań, zbieraniem wyników, opracowaniem teoretycznym i wdrażaniem najlepszych osiągnięć do praktyki przez publikowanie monografii, metodyk, programów, poradników itp. Tu byłoby też miejsce na wypracowanie koncepcji przygotowania i doskonalenia kadr oświatowych.

Niezależnie od Instytutu Oświaty Dorosłych (czy jakby się nie nazywał taki naukowy ośrodek) powinien powstać również ośrodek administracyjny, który by koordynował w zakresie planowania sieci placówek, finansowania ich i nadzoru. Obecnie bowiem oświata dorosłych rozproszona jest po różnych resortach, a nawet w samym resorcie oświaty nie ma pełnego swojego działu ani jednolitego kierownictwa.

Mając na uwadze, że szkolnictwo młodzieżowe zajmuje się człowiekiem do lat 18 a oświata dorosłych przez jeszcze co najmniej 50 lat jego życia — widząc wciąż rosnące jej potrzeby i zadania w Polsce Ludowej i obserwując ją w Związku Radzieckim (który ma wielki Instytut Szkół Wieczorowych w Leningradzie i filię w Moskwie) żywym nadzieję, że nasz głos w dyskusji zostanie usłyszany i uwzględniony w obradach V Zjazdu Partii.

dr J. LANDY-TOLWIŃSKA

JESZCZE O MŁODEJ KADRZE

W tezach na V Zjazd czytamy między innymi: „Należy dążyć do systematycznej poprawy poziomu zawodowego i politycznego pracowników placówek naukowych, stwarzając coraz lepsze warunki rozwoju dla młodej, zaangażowanej w sprawę budownictwa socjalistycznego kadry naukowej”. Sprawa nabiera tym większej wagi, że od poziomu naukowo-dydaktycznego naszej kadry naukowej zależy kwalifikacje przyszłych ludzi, kierujących naszą gospodarką socjalistyczną.

Otóż wydaje się, że troska o młodych pracowników nauki szczególnie na wyższych uczelniach powinna przede wszystkim sprowadzać się do zainteresowania ich istotnymi problemami, związanymi z ich pracą.

Młody pracownik naukowy powinien być zafascynowany swoją pracą i wykonywać ją z głębokiego zamiłowania, a nie tylko z pobudek czysto finansowych czy „wspinaczki” na wyższy szczebel stanowiska.

Poprawa poziomu zawodowo-politycznego młodej kadry naukowej powinna odbywać się przez dokształcanie tak merytoryczne, jak i metodyczne na zebraniach katedr i międzyuczelnianych posiedzeniach naukowych.

Mając na uwadze rozwój młodej kadry naukowej zaangażowanej w sprawę budownictwa socjalistycznego, należy ponadto racjonalnie oceniać dotychczasowy jej dorobek naukowy i dydaktyczno-wychowawczy. Liczba publikacji i to często o charakterze kompilacyjno-faktograficznym nie powinna być jedynym miernikiem pracy młodego adepta nauki. Należy pamiętać o tym, że pracownicy wyższych uczelni stanowią przede wszystkim kadrę dydaktyczno-naukową, a nie tylko naukową.

W związku z powyższymi uwagami, słuszny wydaje się postulat zastąpienia katedr instytutami czy też podobnymi ośrodkami problemowymi, które miałyby jednak charakter (pod względem organizacyjnym i merytorycznym) jednostek dynamicznych, ożywiających życie naukowo-badawcze i kształcenie przyszłych kadr dla nauki i dydaktyki.

Jakże często widoczny jest brak zainteresowania kierownika zakładu pracą młodszego pracownika. Młody człowiek zniechęca się do pracy, nie widząc jej wyników. Dlatego też losy przyszłego naukowca powinny zależeć nie od jednostki, lecz od zespołu, który by nim kierował i kształcił. Uniknąłoby się też wówczas tzw. utracania przyłada okazji młodych, jakże często zdolnych (ale niewygodnych) ludzi, oddanych sprawie nauki i oświaty.

Celowe byłoby chyba wprowadzenie dychotomicznej struktury studiów dla przyszłych adeptów nauki. Jeden kierunek przeznaczony byłby dla przyszłych nauczycieli wyższych uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem (oprócz dyscypliny fachowej) pedagogiki i przedmiotów społeczno-politycznych, jak filozofia, ekonomika, socjologia; drugi zaś dla kadry, która miałaby zajmować się tylko pracą naukowo-badawczą. Tak sprofilowane nauczanie miało by charakter segregujący. Istniałoby wtedy możliwość wykształcenia tak dobrych naukowców, jak i dobrych pracowników dydaktyczno-naukowych. Uniknęłoby się w ten sposób nieporozumień prowadzących często do przykrych skutków tak dla nauczających, jak i uczących się, tj. studentów.

Poruszane tu sprawy nie wyczerpują naturalnie całokształtu, jakże skomplikowanego — jak wiemy — problemu, jakim jest podnoszenie poziomu zawodowego i politycznego pracowników placówek naukowych. Wiele na te tematy mówiło się i pisało, ale warto by jeszcze niektóre zagadnienia niedopowiedziane przedyskutować do końca.

JANUSZ TERESZYŃSKI
WSR w Poznaniu

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH

(Dokończenie ze str. 7)

Dla 350-tysięcznej rzeszy samouków i osób rozproszonych po całej Polsce, oddalonych od ośrodków kulturalnych, wskutek choroby czy kalectwa bądź podeszłego wieku ograniczonych w poruszaniu się poza domem, należy stworzyć ośrodki konsultacyjne i centralną poradnię samokształceniową, która drogą korespondencyjną będzie udzielała rad, wskazówek i pomocy oświatowej.

Zamieszczony poniżej projekt jest próbą ujęcia doskonalenia w systemie uwzględniającym potrzebę szkoły oraz etapy rozwoju zawodowego nauczyciela. W projekcie tym zakłada się, iż zarówno treść, jak i formy doskonalenia uwzględniają łącznie dwa cele: wzbogacanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych nauczycieli oraz równoczesne praktyczne polepszanie pracy wychowawczej w szkole. W programach za podstawę przyjmuje się ściśle łączność wiedzy i umiejętności, postawy zawodowej i świadomości politycznej. Tryb pracy doskonaleniowej opiera się więc na zasadzie powiązania teorii z praktyką, zdobywania wiadomości z przyswajaniem umiejętności i nawyków skutecznej pracy wychowawczej.

Doskonalenie ma charakter wielostopniowy i przebiega odpowiednio do etapów rozwoju zawodowego pracowników, uwzględniając: okres adaptacji w zawodzie (tj. do egzaminu kwalifikacyjnego); okres wzbogacania wiedzy i doświadczeń oraz zdobywanie dodatkowej praktycznej specjalizacji w obranym kierunku; wreszcie okres „odnawiania” wiedzy i uogólnienia własnego dorobku.

Każdy z tych etapów doskonalenia kończy się, formalnym także, podwyższeniem kwalifikacji. Praca nad doskonaleniem przebiega dwoma równoległymi, uzupełniającymi się torami i obejmuje: doskonalenie wszystkich nauczycieli w toku bezpośredniej pracy w szkole oraz doskonalenie specjalistyczne, zróżnicowane odpowiednio do posiadanego przez nauczycieli wykształcenia i stażu, typu szkoły, zainteresowań własnych itp.

DOSKONALENIE PRACY W SZKOLE

Treść doskonalenia pracy w szkole sprowadza się do określania podstawowych problemów i zadań wychowawczych danej szkoły w świetle dorobku nauk pedagogicznych i potrzeb społecznych oraz poszukiwania sposobów rozwiązania tych zadań w oparciu o nabywaną w drodze samokształcenia wiedzę. W ślad za tym idzie praktyczne planowanie form i metod oddziaływania wychowawczego, weryfikacja i ocena doświadczeń oraz podsumowanie wniosków do dalszej pracy.

Doskonalenie wewnątrzszkolne inicjuje i prowadzi kierownik szkoły w ramach pracy rady pedagogicznej. Natomiast całością pracy szkół w tym zakresie kieruje nadzór pedagogiczny, korzystając z pomocy ośrodka metodycznego.

Ogniwa nadzoru organizują jako formy pomocnicze: szkoły wiodące, hospitacje koleżeńskie i praktyki, różne formy szerszej wymiany doświadczeń, jak odczyty pedagogiczne, wystawy problemowe, seminaria itp.

W FORMACH WYSPECJALIZOWANYCH

I stopień tego doskonalenia obejmuje okres wdrażania się nauczyciela do pracy łącznie ze złożeniem egzaminu kwalifikacyjnego.

Celem i treścią tego etapu samokształcenia jest nabywanie umiejętności stosowania posiadanej wiedzy w praktyce, posługiwania się literaturą pedagogiczną oraz korzystanie z cudzych doświadczeń. Chodzi także o rozwijanie zainteresowań pedagogicznych i umiejętności planowego oddziaływania wychowawczego; opanowanie technicznej strony usprawniania własnego warsztatu pracy oraz przyswojenie nawyków kolektywnego myślenia i działania pedagogicznego w ramach pracy rady pedagogicznej nad realizacją planów wychowawczych szkoły.

Na formy tego pierwszego stopnia samokształcenia składa się: praca samodzielna, według opracowanego „Vademecum”; kurs wprowadzający w okresie ferii zimowych oraz kurs końcowy połączony z egzaminem. W międzyczasie zaś uczestnicy braliby udział w praktyce w szkole wiodącej i w koleżeńskich hospitacjach. Poza tym gromadziliby dokumentację własnej pracy (konspekty, dzienniki zajęć, ciekawe prace dzieci itp.) i korzystaliby z form pomocniczych, organizowanych przez ZNP i ośrodek metodyczny, jak konsultacje, wystawy itp.

Samokształcenie odbywałoby się przy pomocy ośrodka metodycznego, który organizowałby przewidziane wymaganiami kursy. Pieczę nad przebiegiem pra-

cy nauczycieli sprawowałby ZNP w ramach działalności ogniska.

Doskonalenie II stopnia byłoby niezbędnym warunkiem do drugiego z kolei awansu i do objęcia funkcji kierownika szkoły. Cel i treść tego doskonalenia to nabywanie umiejętności wiązania procesu nauczania z życiem i zainteresowaniami uczniów. Zdobyte przez nauczyciela dodatkowe specjalizacje w obranym zakresie ze szczególnym uwzględnieniem działalności pozalekcyjnej. Doskonalenie na tym stopniu ma również zapewnić szkole wykwalifikowanych pracowników do różnych funkcji wychowawczych.

Proponuje się następujące spe-

cialności do wyboru przez nauczyciela: wychowawca klasy; opiekun lub instruktor organizacji młodzieżowej; opiekun społeczny; instruktor wybranego kierunku zajęć pozalekcyjnych; przewodnik nauczania danego przedmiotu, nastawiony na prowadzenie praktyk, gromadzenie pomocy itp.

NAD SYSTEMEM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ ORGANIZACYJNYCH

Tryb i organizacja pracy polegałaby na prowadzeniu pracy w szkole w ramach obranego działu. Samokształcenie odbywałoby się w oparciu o ramowy program ustalonych centralnie wymagań, uczestnicy korzystaliby z konsultacji w okręgowym ośrodku metodycznym i form pomocniczych, organizowanych przez ZNP. Przewiduje się w tym przypadku ponadto: udział w kursie długoterminowym (co

w nadzorze. Jego cel i treść sprowadza się, w myśl projektu, do: zdobycia znajomości podstawowych metod badania i uogólniania doświadczeń pedagogicznych; zdobycia umiejętności weryfikowania i uogólniania własnych doświadczeń w świetle zasad pedagogiki oraz do umiejętności przedstawiania własnych doświadczeń na szerszy użytek.

Doskonalenie III stopnia ma na względzie zapewnienie środowiskom szkolnym aktywności intelektualnej, pionierów nowatorstwa pedagogicznego, spełniających dodatkową rolę społecznych rzeczoznawców, dla nadzoru pedagogicznego, w programowaniu pracy wychowawczej. Praca tej grupy nauczycieli służyłaby równocześnie „unaukowieniu” praktyki szkolnej oraz ściślejszemu

powiązaniu z nią placówek naukowych.

Tryb i organizacja pracy polegałaby na opracowaniu własnych doświadczeń w formie: odczytu pedagogicznego zweryfikowanego przez OOM; eksperymentu pod kierunkiem Instytutu Pedagogiki; udziału w pracach badawczych placówki naukowej (praca doktorska).

KIEROWNICY SZKÓL I NADZÓR

Doskonalenie tej grupy pedagogów obejmowałoby staż wstępny w wybranej placówce i krótkoterminowy kurs wstępny przed objęciem funkcji. Jego cel i treść sprowadzałaby się do:

— ukazania roli i miejsca szkoły na szerszym tle aktualnej problematyki społeczno-politycznej i spraw lokalnych środowiska;

— zaznajomienia z kierunkiem rozwoju systemu oświaty i wychowania w PRL;

— zweryfikowania ukształtowanego przez kandydata „modelu” pracy wychowawczej szkoły w świetle założeń i praktyki socjalistycznej pedagogiki;

— zaznajomienia z podstawami naukowej organizacji pracy i kierownictwa w placówce wychowawczej;

— szczegółowego wprowadzenia w zakres pracy i obowiązków kierownika szkoły czy pracownika nadzoru oraz zapoznania z obowiązującymi przepisami;

— zaznajomienia na konkretnych przykładach z prawidłowym kierowaniem szkołą.

Uczestników doskonalenia obowiązywałaby lektura według ustalonego co najmniej na jeden rok własnego planu oraz opracowanie raz na rok na podstawie przeczytanej lektury, tematu na zebranie rady pedagogicznej (tydzień wolny od pracy na ten cel). Poza tym co 5 lat — udział w kursie pedagogicznym, organizowanym przez ośrodki doskonalenia lub COM, placówkę naukową lub ZNP. Przy czym nadzór pedagogiczny brałby udział w kursach wspólnie z kierownikami nadzorowanych placówek; w razie potrzeby w odrębnej grupie seminaryjnej.

UWAGI KOŃCOWE

W podanym zarysie doskonalenie przedmiotowe uwzględnione zostało jedynie w bezpośrednim powiązaniu z problematyką wychowawczą. Nie dotyczy ono zatem wiedzy rzeczowej. Kursy wszystkich szczebli uwzględniają: aktualia polityki oświatowej

i wychowania na tle ogólnej sytuacji kraju; spotkanie ze specjalistami z różnych dziedzin; wybrane problemy kultury, etycznie-moralne i obyczajowe, rzutujące na pracę szkoły.

Należy położyć duży nacisk na podniesienie poziomu metodyki doskonalenia kursowego (patrz: J. Rudnicki: „Umiejętność szkolenia”, wyd. CRZZ, 1968). Dla uczestników kursów nauczycielskich niezbędne są w tym celu stałe wyspecjalizowane ośrodki z internatami, z odpowiednimi gabinetami metodycznymi i biblioteką podręczną itp. Ośrodki korzystające z pomocy zaprzyjaźnionych szkół jako terenów praktyk oraz ze stałej konsultacji naukowej.

Istnienie takich ośrodków zapewnić powinno należyty poziom i efektywność ekonomiczną i rzeczową doskonalenia kursowego; wyrobienie oddziaływających motywujących tradycji ruchu doskonalenia; powstanie w kraju ośrodków twórczej myśli pedagogicznej, bezpośrednio związanych z praktyką; stworzenie warunków umożliwiających stopniowe precyzowanie (przy udziale terenu) modelu socjalistycznej szkoły opartego na jednolitej funkcjonującej w praktyce założeniach. Ośrodki takie, podległe kuratorium, powinny powstawać na terenie poszczególnych KOS stopniowo (w ciągu 2—3 lat) w oparciu o bazę byłych SN i doświadczenia OOM.

Na szczeblu centralnym rolę koordynatora programowego w stosunku do całokształtu doskonalenia spełniać powinien resortowy Instytut Doskonalenia Kadr Oświatowych o rozszerzonych zadaniach badawczych, ściśle współpracujący z Instytutem Pedagogicznym i wyższymi uczelniami.

Realizacja zadań doskonaleniowych podlegałaby co 5 lat globalnej ocenie i weryfikacji, przeprowadzonej na zlecenie resortu przez ZNP z udziałem zainteresowanych placówek naukowych.

WIKTORIA DEWITZ
Centralny Ośrodek Metodyczny

POLSKA SZKOŁA W TUNEZJI



Młodzież i nauczyciele polskiej szkoły w Sousse

W ostatnich latach znacznie wzrosła liczba polskich specjalistów, wyjeżdżających do Afryki. Na czarny ląd przyjeżdżają inżynierowie, technicy, lekarze, nauczyciele i wykładowcy szkół wyższych w ramach licznych umów gospodarczych i kulturalnych, które Polska zawarła z państwami trzeciego świata.

Tunezja, dawny protektorat francuski, odzyskała całkowitą niepodległość dopiero w 1956 roku. Kraj jest biedny, liczy prawie 5 mln mieszkańców i 164 000 km kw. powierzchni. Posiada niewielkie zasoby surowcowe, głównie fosfaty, trochę ropy naftowej, lasy korkowe, poza tym produkty rolne, jak pomarańcze, cytryny, oliwki, daktyle i winogrona. Głównym źródłem dochodu narodowego staje się turystyka.

Mimo swoich skromnych możliwości ekonomicznych, Tunezja poczyniła duże postępy w dziedzinie oświaty, służby zdrowia i równouprawnienia kobiety.

leży nad morzem. Zostało założone w IX wieku przed naszą erą przez Fenicjan. Nosiło nazwę Hadrumetum, którą Arabowie zmienili na Sousse. Metal-eksport wybudował tutaj przedsiębiorstwo, Cekop wielobranżowe zakłady mechaniczne.

Od 1959 roku stale przewijają się przez to miasto polscy specjaliści, delegowani w kraju. W ubiegłym roku było w Sousse ponad 40 rodzin. Większość dzieci nie znała języka francuskiego i z tego powodu nie mogła uczęszczać do miejscowej szkoły. Rozwiązanie tego problemu wyszło od kilku polskich specjalistów i przedstawiciela Polsersvisu w Sousse, którzy wysunęli projekt zorganizowania polskiej szkoły na miejscu. Okazało się, że wśród specjalistów i ich rodzin znalazło się tam kilku zawodowych nauczycieli szkół podstawowych, średnich, a nawet wyższych. Cała miejscowa Polonia wniosek gorąco poparła. Polsersvice i Cekop oddało do użytku szkoły swoje biura w Sousse. 18 września 1967 roku nastąpiło uroczyste otwarcie szkoły w obecności przedstawi-

cieli Ambasady Polskiej w Tunisie.

Dyrektorem szkoły został Marian Polewicz, inżynier mechanik z zawodu, humanista z zamiłowania. Zajęcia odbywały się codziennie po południu w klasach od III szkoły podstawowej do X licealnej włącznie. Szkoła liczyła 43 dzieci. Dzięki pomocy Ambasady Francuskiej w Tunisie przed południem dzieci uczyły się na kurs języka francuskiego metodą audiowizualną.

Ze względu na formalnych wszystkie dzieci zostały zapisane do III Liceum Korespondencyjnego w Warszawie. Powstała filia tego liceum w Afryce, zapewne po raz pierwszy w historii polskiego szkolnictwa. Dzięki pomocy wielu życzliwych ludzi z Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Handlu Zagranicznego, Polsersvisu, Prozametu i Ambasady Polskiej w Tunisie, udało się na miejscu przeprowadzić egzaminy promocyjne. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego delegowało do Sousse wizytatora szkół średnich, Seweryna Dublasiewicza, oraz dyrektora Liceum

Korespondencyjnego w Warszawie, Tadeusza Nawrockiego.

Do egzaminów promocyjnych pisemnych i ustnych przystąpiło 14 uczniów od VII klasy podstawowej do X licealnej włącznie. Wszyscy uzyskali promocję do klasy następnej. Wyniki egzaminów potwierdziły dużą efektywność nauczania. Wizytator Dublasiewicz oświadczył, że „niejedną szkołą w Kraju mogłaby pozazdrościć takich wyników”. W gorący i parny dzień 31 lipca nastąpiło uroczyste zakończenie roku szkolnego i rozdanie świadectw, tak oczekiwane przez dzieci i rodziców. W ten sposób dzięki wysiłkowi społecznemu organizatorów i wykładowców, dzieci nie straciły roku. Co więcej, szkoła w Sousse stała się pewnego rodzaju więzią, łączącą miejscową Polonię, nie zawsze jednomyślną w innych sprawach.

4 września br. szkoła rozpoczęła drugi rok swej działalności. Rodzice sami sprowadzają z kraju podręczniki szkolne i lektury. Brak jest natomiast atlasów, map historycznych i geograficznych oraz innych pomocy naukowych dla wykładowców.

Uczniowie i wykładowcy szkoły w Sousse wierzą, że Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego oraz dyrekcja Liceum Korespondencyjnego w Warszawie nie zapomni o grupce swoich dzieci na afrykańskim lądzie.

dr med. B. WIERCIOCH
Sousse, Tunezja

Na Węgrzech pracuje obecnie — w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich — około 100 tysięcy pedagogów. W każdym roku węgierskie uczenie pedagogiczne opuszcza od 2500 do 3000 absolwentów.

Większość nauczycieli pracujących w węgierskiej oświacie ukończyła studia w ubiegłych 20 latach. Wszyscy objęli się dalszym doskonaleniem. Odbývá się ono sukcesywnie, w kilkuletnich cyklach. W każdym cyklu obowiązują trzy podstawowe dziedziny: ideologiczna, pedagogiczna oraz zawodowo-metodyczna.

W dziedzinie ideologii nauczyciele dokształcają się z zakresu materializmu dialektycznego i historycznego, ekonomii politycznej oraz socjalizmu naukowego. Ponadto ci nauczyciele, którzy interesują się szczególnie sprawami ideologicznymi, uczą się — w ramach szkolenia partyjnego — na Wieczorowym Uniwersytecie Marksizmu-Leninizmu, gdzie — zgodnie z zainteresowaniami — wybierają sobie jeden spośród kilku różnych zakresów tematycznych: etyki marksistowskiej, estetyki, teorii wiedzy, aktualnych tendencji w naukach, filozofii, najnowszych problemów ekonomiczno-politycznych naszej epoki, zagadnień światopoglądowych oraz związanych z nauczaniem matematyki, fizyki i chemii, problemów filozoficznych, nauczania biologii.

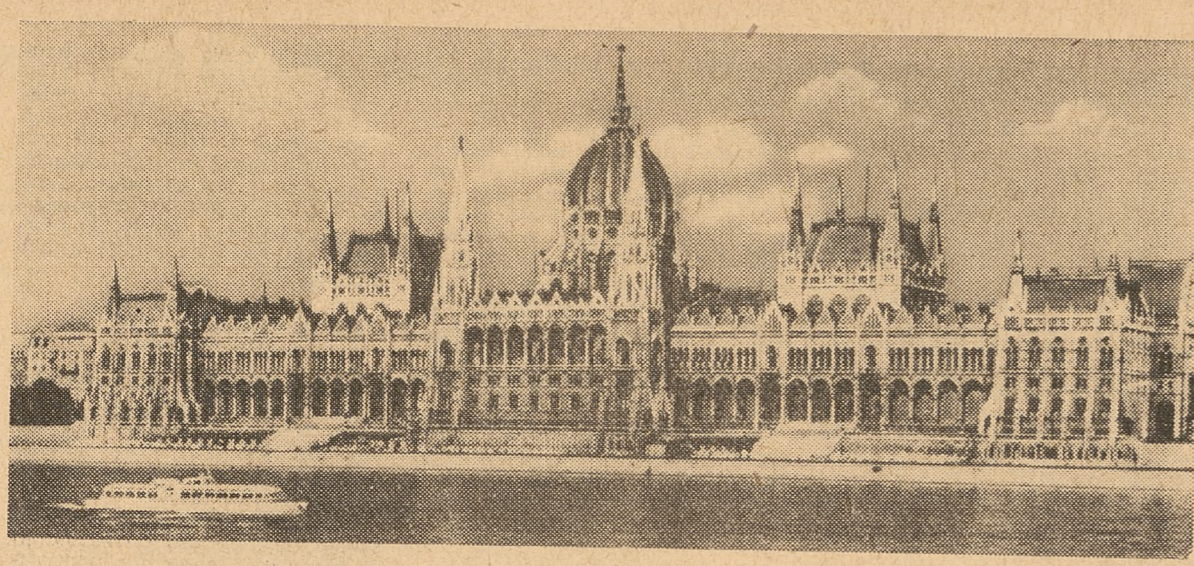
Doskonalenie w dziedzinie pedagogiki odbywa się w szkołach pod kierunkiem dyrektora szkoły. Materiały do tego szkolenia przygotowuje Krajowy Instytut Pedagogiczny oraz instancje terenowe organizują dla nich — w porozumieniu z wyższymi uczelniami — kursy wakacyjne jedno- lub dwutygodniowe.

Zmiany strukturalne i programowe, które w najbliższym okresie obejmą bądź już częściowo objęły nasze wyższe uczelnie, są wynikiem narastającego od dłuższego już czasu przekształcania, że szkolnictwo wyższe nie nadąża za potrzebami współczesnej nauki i społeczeństwa. Nie jesteśmy w tym względzie odosobnieni. Kryzys uniwersytecki można uznać za objaw powszechny, z mniejszą lub większą ostrością występujący we wszystkich krajach świata, w których nauka stanowi siłę motoryczną życia gospodarczego i społecznego. Dowodem tego kryzysu była choćby tegoroczna fala ruchów studenckich, która ograniczyła większość najpoważniejszych ośrodków uniwersyteckich.

Gdzie szukać przyczyn tego zjawiska? Odpowiedź na to pytanie usiłowało znaleźć francuskie czasopismo „Le Monde Diplomatique”, zamieszczając szereg artykułów opracowanych przez profesorów poszczególnych uczelni, a omawiających sytuację szkolnictwa wyższego w kilku liczących się poważnie w świecie nauki krajach kapitalistycznych.

Znalezienie wspólnego mianownika dla tak różnych i złożonych sytuacji jest niemożliwe, niemniej już pobieżna analiza wskazuje wyraźnie, że mimo różnorodności i złożoności zjawisk decydujących w każdym kraju o niezadowoleniu społeczeństwa z działalności wyższych uczelni, wszędzie występują podobne podstawowe czynniki stanowiące źródło niepokojów. Są nimi potrzeby wynikłe z gwałtownego przeobrażenia społeczeństwa, wzrost liczby studentów i nieprzystosowanie systemu nauczania młodzieży do wymogów współczesności.

Dynamiczny wzrost liczby studiujących odnotowyje się wszędzie. I tak np. we Francji liczba studentów od około 80 tysięcy w okresie przedwojennym wzrosła do 300 tysięcy w latach 1964 — 1965 i blisko 600 tysięcy na początku bieżącego roku akademickiego. Podobna dynamika cechuje uczenie włoskie — od 42 tysięcy studentów zapisanych na pierwszy rok w październiku 1956 roku do 115 tysięcy w dziesięć lat później. Gwałtownie wzrosła też liczba studentów w Stanach Zjednoczonych, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii czy Japonii, gdzie np. na jednej tylko —



Widok ogólny na Parlament w Budapeszcie

KOESPONDENCJA Z BUDAPESTU

DOSKONALENIE NAUCZYCIELI NA WĘGRZECH

Zawodowo-metodyczne doskonalenie nauczycieli realizowane jest w zespołach, skupiających pedagogów tych samych typów szkół i tych samych sekcji. Krajowy Instytut Pedagogiczny oraz instancje terenowe organizują dla nich — w porozumieniu z wyższymi uczelniami — kursy wakacyjne jedno- lub dwutygodniowe.

Wszystkie te formy doskonalenia pomagają wychowawcom zapoznać się z najistotniejszymi problemami oświaty oraz wzbogacić poważnie kulturę pedagogiczną nauczycieli. Przyczyniają się bardzo wydajnie do podniesienia na wyższy poziom pracy węgierskich szkół, do unowocześnienia procesu nauczania i wychowania.

Mimo tak poważnych osiągnięć, dotychczasowy system doskonalenia nauczycieli na Węgrzech nie może jednak w pełni zadowalać. Praktyka wykazuje, że poszczególne formy doskonalenia skostniały już trochę i nie mogą sprostać dzisiejszym wymagom szkoły i współczesnym nauczycielom. Dlatego też przygotowuje się obecnie nowy

system doskonalenia pedagogów. Opracowano już nawet projekt. Zgodnie z nim — głównym celem doskonalenia nauczycieli ma być przede wszystkim wzbogacenie i pogłębienie wiedzy zdobytej na uczelni; zaznajomienie z ciekawymi wynikami i eksperymentalnymi szkół w zakresie pracy ideowo-wychowawczej i metodycznej oraz upowszechnienie najlepszych, zweryfikowanych już metod dydaktycznych.

W myśl sugestii twórców nowego systemu doskonalenia — w dalszym ciągu aktualna będzie zasada obowiązków i zarazem dobrovolności; doskonalenie obowiązuje bowiem każdego pedagoga, ale formę kształcenia wybiera indywidualnie sam nauczyciel. Nowością jest natomiast to, że jeśli udział w doskonaleniu łączy się z efektywną pracą pedagogiczną, dany nauczyciel może otrzymać podwyżkę płacy zasadniczej lub też premię.

W myśl nowego projektu będą obowiązywały następujące formy doskonalenia:

- nauka indywidualna;
- kursy o różnych nachyleniach: dydaktycznym, metodycznym, pedagogicznym, psychologicznym oraz kursy poświęcone kierowaniu szkołą i oświatą. Kursy takie trwają jeden rok, a ich uczestnicy spotykają się 5 razy na jednodniowych zajęciach. Po ukończeniu kursu zdają egzamin ustny i pisemny. Kandydatami na kursy są nauczyciele w służbie oświatowej (na psychologii i specjalności zajmującej się kierowaniem szkołą mogą zgłaszać się tylko ci nauczyciele, którzy posiadają odpowiednie kwalifikacje);

- Wieczorowy Uniwersytet Marksizmu — Leninizmu, który służy doskonaleniu politycznemu

faszystowskiego państwa, pozostałoby daleko za potrzebami życia i nie odpowiadał psychice współczesnego człowieka.

Ale nie w pełni odpowiada tym potrzebom również typ szkolnictwa występującego w Anglii, Stanach Zjednoczonych czy Japonii, gdzie w planowaniu państwowo-bytowo-samorządowych akademiach, collegów, instytutów itp., realizujących różne programy nauczania o skrajnie zróżnicowanym poziomie, trudno się rozróżnić.

W Wielkiej Brytanii np. nie istnieje, praktycznie rzecz biorąc, żaden system ogólnokrajowy. Zamiast niego jest mnóstwo

ciate in arts”, przyznawanego po dwóch latach studiów, aż po tytuł doktora, którego uzyskanie wymaga przeciętnie ponad 6 lat studiów. Trzeba jednak przyznać, że szkolnictwo wyższe Stanów Zjednoczonych cierpiące na szereg poważnych mankamentów, nacechowane jest sporą elastycznością umożliwiającą stosunkowo szybkie dostosowywanie się do aktualnych potrzeb. A także, iż brak jednolitego systemu — jak pisze „Le Monde Diplomatique” — stanowi podstawę ogromnego wachlarza możliwości i doświadczeń.

Zupełnie natomiast paradoksalnie kształtuje się sytuacja w Japonii. Szkolnictwo wyższe składa

poszczególnych krajach, żaden z systemów nie spełnia swej roli i żaden nie zaspokaja zapotrzebowań młodzieży, tym bardziej, że w większości krajów studia połączone są z wysokimi kosztami.

Poważnym mankamentem jest też niska wydolność uczelni. I tak np. we Francji, tylko 16 proc. maturzystów jednego rocznika ma szansę studiowania na wyższej uczelni. Jeszcze mniej absolwentów szkół średnich może uzyskać wstęp na uniwersytety hiszpańskie, włoskie i angielskie, gdzie procent idących na studia nie przekracza 5.

W Japonii zaledwie 20-30 proc. ubiegających się o wstęp na wyższe uczelnie zostaje dopuszczonych, a liczba ta nie ulega żadnym zmianom od lat. Jest to problem bardzo napięty w kraju, gdzie drogie do stanowiska otwierają wyłącznie dyplom uniwersytecki. Wystarczy powiedzieć, że niepowodzenia w staraniach o dostanie się na studia pociągają za sobą plase samobójstw. Nic więc dziwnego, że rośnie tam napór na uczelnie, mimo stosunkowo wysokich kosztów nauki, wynikających z faktu, że 66 proc. studentów uczęszcza do zakładów prywatnych.

Wszędzie więc narasta potrzeba reform. I chociaż w różnych krajach kształtował się one będą nieco odmiennie, dają się już wyraźnie zauważyć generalne kierunki, w jakich zmiany będą musiały iść.

We Francji zasadnicze postulaty studentów zmierzają do uczynienia z uniwersytetów organizmów zdolnych do sprostanja wymogów życia, współzadniczących ze sobą i integrujących nie tyle na fakultety, ile na swobodnie zrępowanie wydziałów i instytutów badawczych, decydujących samodzielnie o swojej gospodarce finansowej, o programach, godzinach zajęć, metodach kontroli zdobytej wiedzy, rekrutacji kadry itp. W tym układzie Ministerstwo Oświaty pełniłoby rolę inspiratora zadań koncepcyjnych i komercyjnym warunkom drugim postulowanym warunkiem usprawnienia pracy uczelni jest dopuszczenie do współzadniczenia na studentów, którzy zaistniałoby we wszystkich ciach obradujących i wykonawczych.

Cały szereg reform proponuje się też w odniesieniu do różnych kierunków studiów. W dziedzinie wykształcenia technicznego postulowana jest generalna reforma. Coraz wyraźniej rysuje się również konieczność reorganizacji trzech odrębnych dziedzin kształcenia: kształcenia wyższych kadr specjalistycznych, kadr dla

mu i ideologicznemu nauczycielom i kierownikom; praktyka wykazała, że najlepsza jest tu forma kursów rocznych lub dwuletnich;

● doskonalenie się poprzez prowadzenie badań naukowych. Nauczyciele biorący udział w badaniach naukowych objęci są specjalnym kształceniem prowadzonym przez instytuty naukowe (Krajowy Instytut Pedagogiczny, katedry uniwersyteckie itp.);

● wymiana informacji dotyczących aktualnych problemów oświaty. Forma ta ma służyć przede wszystkim pracownikom administracji szkolnej.

Wszystkimi formami doskonalenia kieruje Ministerstwo Kultury i Oświaty. Resort kieruje też dotyczącą doskonalenia nauczycieli pracą instytutu pedagogicznego, które po zmniejszeniu liczby studiujących zacznie, uczestniczą obowiązkowo w doskonaleniu pedagogów (pracownicy instytutów wysyłają się na kursy, prowadzą konsultacje, przygotowują skrypty, podręczniki, bibliografie, organizują kursy itp.).

W doskonaleniu o charakterze bardziej doradczym, aktywnie uczestniczą węgierski związek zawodowy nauczycieli oraz towarzyszywo pedagogiczne. Całością doskonalenia kierują jednak władze oświatowe.

Do chwili obecnej wprowadzono tylko pewne elementy nowego systemu doskonalenia, dlatego też na pełną jego ocenę jest jeszcze za wcześnie. Z całą pewnością służy on jednak lepiej nowoczesnej szkole i współczesnemu nauczycielowi.

FERENC REHAK
Budapeszt

różnych dziedzin życia gospodarczego oraz kształcenia nauczycieli. Przeobrażeń oczekiwano też w zakresie studiów humanistycznych, które — jak podkreśla młodzież — wydają „dyplomy zbyt często na rynku pracy bezużyteczne, podczas kiedy kadra dla sektorów gospodarki poza przemysłem zatrudniającej coraz więcej ludzi nie kształci się nigdzie”.

Podobne tendencje pojawiają się we Włoszech i w Hiszpanii, z tym, że społeczeństwo każdego z tych krajów postuluje dodatkowe zmiany dotyczące ich specyficznych niedomagań. I tak np. młodzież hiszpańska domaga się defaszyzacji studiów. Natomiast jednym z podstawowych założeń studentów włoskich jest demokratyzacja studiów, odnowienie zespołu profesorskiego, dostosowanie studiów do potrzeb gospodarki.

Nieco mniej radykalnych zmian żądają społeczeństwa Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych, gdzie struktura szkolnictwa wyższego daje większe możliwości stosowania różnych wariantów kształcenia i gdzie reforma przebiegać będzie prawdopodobnie na drodze stopniowej ewolucji poszczególnych typów szkół. Postulaty studentów mają tam charakter przede wszystkim polityczny i ideologiczny, związany choćby ze zjawiskiem dyskryminacji rasowej (Stany Zjednoczone) czy demokratyzacji starych uczelni (Wielka Brytania).

Generalny reform, zwłaszcza organizacyjnych, żądają studenci Japonii, gdzie demonstracje młodzieży przewyższały swą rolę podnoszenie i pracownia i warsztaty szkolne. Uroczyste otwarcie i zwiedzanie pawilonu w dniu 23 września br. złożyło

KRYSTYNA ROGALSKA

Sprawy, które niepokoją

CENA DYPLOMU

Od kilku dobrych lat — od czasu, gdy zdobywanie dodatkowych kwalifikacji bez odrywania się od pracy stało się wśród nauczycieli zjawiskiem masowym — problem studiów zaoicznych nie schodzi z łamów naszej gazety. Podkreślając ogromne osiągnięcia w tym zakresie, wyrażające się coraz większą liczbą nauczycieli legitymujących się wyższym wykształceniem — wskazujemy jednocześnie na liczne trudności, kłopoty, z jakimi borykają się ci pracujący studenci.

Niekiedy z nich mają charakter obiektywny. Bo sam fakt podjęcia dodatkowej pracy, jaką są studia, nakłada na nauczyciela dodatkowe obowiązki, od których nikt go nie może odciążyć. Nikt nie zwróci mu prześlęconych nad skrytem wieczorów, nie przespanych nad książką nocny, nikt nie odejmie mu zmęczonych, trudów przejazdu do uczelni, nikt nie zrekompensuje poniesionych wy支ek. Ale można mu natomiast stworzyć i w miejscu pracy, i na uczelni odpowiednią atmosferę, klimat,

który byłby zachętą, dopingiem do tej ciężkiej, podwójnej pracy. I o ten klimat, serdeczność, zachętę pozwalającą łatwiej przebrnąć przez ten ciężki okres życia — apelujemy systematycznie na łamach „Głosu”.

Gdyby jednak do tego ograniczyły się trudności studiujących nauczycieli! Niestety, coraz to przychodzi nam sygnalizować podziałem zdwojonym obowiązkom. Piszemy o tych sprawach, zdawałoby się do znużenia, prośmy, perswadujemy, wyjaśniamy. A za tydzień znovu otrzymujemy list od jakiegoś roznigoryczzonego studenta-nauczyciela, że...

Kolega Jan Zduński ze Szczecowa, nauczyciel liceum ogólnokształcącego, podjął w 1963 roku

studia na WSP w Katowicach. Przez okrągłe pięć lat, pracując uczył się jednocześnie w „jakże odległej od powiatu belchowskiego — katowickiej uczelni. Przez pięć lat dojeżdżał do WSP najtańszym — a jakże — środkiem lokomocji, pisał prace, kucwał, zaliczał, zbierał egzaminy. I wreszcie nadszedł dla niego upragniony dzień: 25 lipca 1968 roku zdał egzamin magisterski. Koniec wyreczeń, kłopotów... Czyżby rzeczywiście koniec?

O zdaniu egzaminu kol. Zduński powiedział niezwoleżnie dyrektora szkoły oraz Wydział Oświaty. Niestety, jednak efektem tego mogły być w najlepszym razie... gratulacje zwierzchników. Bo pobory pozostały do dziś te same, chociaż od złożenia egzaminu upływały już trzy miesiące. Dlaczego? Po prostu kolega Zduński nie złożył w Wydziale Oświaty dyplomu. A nie złożył, ponieważ dotychczas (tj. do dnia 28 września — przyp. red.), „nie otrzymałem dyplomu z powodu braku blankietów, a zaświadczeń o ukończeniu studiów WSP nie wydaje (...). W Wydziale Oświaty oświadczone mi, że żadne wyroównanie nie będzie mi przysługiwano, a moje uposażenie zadaniowe ulegnie podwyżce dopiero w pierwszym dniu następnego miesiąca po złożeniu dyplomu w Wydziale Oświaty”.

Istotnie, Wydział Oświaty ma rację. W myśl przepisów podwyżka poborów przysługuje od dnia pierwszego następnego miesiąca po przedłożeniu dokum-

tu uprawniającego do wyższej pensji. Ale też w myśl przepisów kolega Zduński powinien taki dokument otrzymać zaraz po zdaniu egzaminu. A tymczasem WSP stwierdza beztrako: brak blankietów, a zaświadczeń, po prostu, „nie wydaje się”.

Okazuje się zatem, że łatwiej ukończyć 5-letnie studia, niż wyprodukować dokument odnotowujący ten fakt.

Sprawa byłaby może humorystycznym, gdyby nie pachniała skandalem. Bo pytamy: z jakiej racji są niedociągnięcia w pracy administracji uczelni — ma płacić nauczyciel z własnej kieszeni.

I to nie tylko jeden kolega Zduński, gdyż chyba nie tylko dla niego zabrakło owych niezbędnych blankietów i nie tylko temu kolega „nie wydaje się” zaświadczeń o uzyskaniu dyplomu. A chodzi o niezabiegana — jak na nauczyciela — sumę, wynoszącą trzy-, a praktycznie biorąc, już czteromiesięczną podwyżkę poborów plus dodatek magisterski.

Jeż raz kiedyś pisaliśmy o identycznej sprawie. Domagaliśmy się wówczas wyłączenia konsekwencji w stosunku do tych, którzy dopuścili do zaistnienia takiej sytuacji, domagaliśmy się również zrekomponowania nauczycielowi strat materialnych. I dzisiaj stawiamy taki sam wniosek. Bo nauczyciel nie może stawać się ofiarą czyjejś beztraski i niedbalstwa. Cena dyplomu jest i bez tego dostatecznie wysoka. (dch)



Ten pawilon wzniesiony został rękami młodzieży...

LEKCJA WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO

Ta była naprawdę piękna, pokazowa lekcja! Lekcja wychowania obywatelskiego. Przeprowadził ją dyrektor Liceum Ogólnokształcącego w Strzelinie, kol. Franciszek Wierski, przy czynnym i żywym udziale całej młodzieży tej szkoły, w obecności władz szkolnych, miejskich i powiatowych, grona nauczycielskiego i rodziców. Odbyła się ta lekcja nie w klasie i nie w gmachu szkolnym, lecz w pawilonie, bo tak skromnie nazwano nowy, duży budynek, w którym znalazły się podnoszenie i pracownia i warsztaty szkolne. Uroczyste otwarcie i zwiedzanie pawilonu w dniu 23 września br. złożyło

było w czasie tych robót porządkowych bardzo dużo. Powstawało na placu szkolnym w równe, wysokie stopy, przypominające rakiety plac budowy niż rozbiórki, nie dawały spokoju gospodarskiemu oku dyrektora szkoły. Ma te cegły i kamienie wykolei, oddać komuś, przetrząść może na złom? Nie, tego zrobi! Po krótkiej naradzie z uczniami wspólnie z nimi postanowili: cały nasz naród obchodzić uroczyste Tysiąclecie Państwa Polskiego. Zbliżają się imo wielkie rocznice. My je uczynimy! Z tych cegieł zbudujemy dom! Przeniesimy do niego nie mieszczące się już w

głachu szkolnym pracownię i warsztaty.

Zaczęła się żmudna i ciężka codzienna praca. Brały w niej udział nawet dzieci z istniejących do niedawna przy liceum klas podstawowych. Czysty i czysty. Dziewczeta nie chciały być gorsze od chłopców. I tak wykpiwane niekiedy z lekka hasło „Podaj cegłę!” nabrało tu realnej i prawdziwej treści. Pracowano w czasie roku szkolnego i podczas wakacji. Dyrektor, kol. Wierski, sam stał czynny przy budowie, potrafił do niej wciągnąć rodziców będących fachowcami w tej dziedzinie, potrafił zainteresować miejscowe zakłady pracy: cukiernię, Kamieniołom, PGR, który udzielił szkole niemałej pomocy materialnej. I tak niemal niepostrzeżenie wyrosł nowy, piękny budynek. Młodzież otrzymała warsztaty do swojej codziennej pracy i nauki, a miastu przybył ładny jasny dom, otoczony wypielęgnowanymi przez uczniów trawnikami i kwiatami.

Otwarcie pawilonu było wielkim momentem radośnym i uroczystym. Lekcja wychowania obywatelskiego wypadła na piątkę. Dano w niej przykład dobrej roboty i pięknego czynu społecznego, dzięki któremu zaoszczędzono 800 tysięcy złotych, bo na tyle oceniono robocizną i pomoc młodzieży i rodziców przy budowie.

IRENA CZACHOROWSKA
Strzelin

WYDAWNICTWA OŚWIATOWE
»WSPÓLNA SPRAWA«

przyjmują, że są jeszcze do nabycia pomoce dydaktyczne dla szkół

1. ALFABET RUCHOMY DO DEMONSTRACJI dostosowany do tablicy flanelowej — cena zł 202.—
2. ELEMENTY DO TABLICY FLANELOWEJ bogaty materiał do ćwiczeń w mówieniu i opowiadaniu nauczyciela — cena zł 123.—
3. MAKIETY PRZESTRZENNE — arkusze do wycinania o tematyce:

Zagroda wiejska	Mieszkanie — pokój
Dworzec kolejowy	„ — kuchnia
Fragment miasta	„ — łazienka
4. „STARA WARSZAWA” — w ilustracji A. Uniechowskiego — cena zł 42.—
5. „PŁA C Ó W K A” — teka z ilustracjami — cena zł 14.—
6. ILUSTRACJE ANDRIOLLEGO DO „PANA TADEUSZA” — cena zł 50.—

Do nabycia w księgarniach „Domu Książki”, w Centrali Zaopatrzenia Szkół oraz w Księgarni „Wspólnej Sprawy, Warszawa, ul. Marszałkowska 28, która pošyla zamówione pozycje za zaliczeniem pocztowym.

K-147

Unieważnia się zastrzeżona legitymacja ZNP, wydana przez Oddział Po-

Ta książka*) warta jest przejrzenia. Ukazują się u nas od czasu do czasu różnego rodzaju publikacje, artykuły wspomnieniowe z okazji przeróżnych szkolnych „...leci”.

„Dzieje szkoły” zawierają wprawdzie również elementy wspomnieniowe, odbiegają jednak znacznie od licznych rzewno-serdecznych wynurzeń „byłych uczniów”.

Książka ta może być niejako wzorem dla szkół pragnących uwiecznić drukiem swoją historię, a poza tym każdego nauczyciela zmusza do refleksji.

Nie zamierzam pisać jej recenzji. Nie potrafię. Ktoś inny zrobi to fachowo, na pewno lepiej. Uwypukli strony dodatnie, wytknie istniejące niewątpliwie braki. Niemniej chciałbym podzielić się z czytelnikami „Głosu” tym, co mnie w tej książce szczególnie zastanowiło.

Ale najpierw niech przemówią jej autorzy. W „Przedmowie” np. czytamy:

„Szkoła zawsze będzie funkcją swojej epoki stwarzającej dla niej społeczne ramy działania i wyznaczającej jej rolę. W tym sensie dzieje Gimnazjum Miejskiego należą do odległej już przeszłości. Ale przecież w mechanizmie kształtowania się ludzkich osobowości, w reakcjach człowieka na zjawiska otaczającego świata, w procesach adaptacji kształtującej się dopiero psychiki do współżycia i współdziałania w szerokich ramach społecznego systemu — we wszystkich tych procesach istnieją prawidłowości trwalsze od historycznych epok. W tym sensie metody pracy opisywanej tu szkoły — acz większość z nich nie dałaby się dosłownie naśladować — mogą dostarczyć wysoce użytecznych przesłanek również dla współczesnej pedagogicznej praktyki”.

Podpisuje się pod tym oburącz. Marian Spychalski, były wychowanek tej szkoły, w artykule pt.: „Jedna jedyna czy jedna z wielu” wyraża podobną myśl:

„Myślę, że nasza szkoła była w okresie międzywojennym jakimś prototypem tych wielu dzisiejszych nowych, przygotowujących do życia społecznego, kształtujących ludową inteligencję szkół, jakie mamy w całej Polsce. Na pewno dużo jeszcze z tego prototypu można by wziąć, by ulepszyć pracę obecnych szkół”.

W innym miejscu Władysław Bienkowski, również dawny uczeń, redaktor książki, w rozdziale „Pedagog fascynujący”, poświęconym Zygmunutowi Lorentzowi, nauczycielowi historii w Gimnazjum Miejskim, tak o nim pisze:

„Jeśli osobowość jego, która wywierała tak silny wpływ na

Za co być KOCHANYM...

ludzi z nim obcujących, a przede wszystkim na młodzież, była zjawiskiem niepowtarzalnym — jak niepowtarzalna jest osobowość każdego człowieka, to przecież w sposobie jego działania większość rzeczy daje się zobiektywizować, przedstawić jako określona metoda wychowawcza do podjęcia czy wykorzystania przez nauczycieli i wychowawców również w odmiennych cechach osobowości”.

Przerzucając kartki tej książki, nie można oprzeć się wrażeniu, że jest to książka-pomnik. Pomnik wystawiony dobrym i mądrym wychowawcom przez ich uczniów sprzed lat czterdziestu i więcej.

Kiedy — stary już przecież nauczyciel — spotyka się, jak każdy z moich kolegów, z obja-

wami wielkiej serdeczności swoich byłych uczniów, często myślę, że źródłem tych ciepłych uczuć są chyba nie tyle „bogactwa” mojego wnętrza: charakteru, intelektu i czego tam jeszcze (bom jest człowiek zwykły i grzeszny), ale po prostu oni cieszą się ze spotkania ze mną, jako żywym przypomnieniem ich lat młodszych, górnych i chmurnych, lat, które nie wróca...

Leć w tej książce głos zabierają ludzie różni: naukowiec i politycy, literaci i działacze społeczni, pedagogzy i technicy. Pisząc z ogromnym sentymentem o tej „swojej” szkole, są jednocześnie przeświadczeni, że w ten sposób spłacają jakiś społeczny dług, odsłaniając wszem wobec wartość tej szkoły i tamtych nauczycieli.

Nam wypada się zastanowić, dla jakich wartości owi nauczyciele Gimnazjum Miejskiego w Łodzi na tak piękny pomnik zasłużyli? Czy dla mądrości? Dla talentu pedagogicznego? Czy dla ideałości? Dobroci serca? Może dla poważnego i uważnego, a jednocześnie sprawiedliwie zróżnicowanego traktowania uczniów? Czy może dla bardzo troskliwych i żywych kontaktów z uczniami poza zajęciami lekcyjnymi?

Za co byli tak kochani? Jakie to cechy dobrego nauczyciela-wychowawcy najtrwalej zapisują się w pamięci uczniów?

Warto nad tymi sprawami się zastanowić, warto je przemyśleć, nie usiłując zresztą kopiować żadnych wzorów.

„Nigdzie bowiem heraklitowskie twierdzenie, że nie można dwa razy wejść do tej samej rzeki, nie da się zastosować z równą trafnością, jak do procesu wychowania. Istnieje system wychowawczy i wychowawcze metody, ale każda wychowawcza sytuacja, każdy problem zawiera w sobie nowe elementy, rozgrywa się w odmiennym układzie, w którym i nauczyciel nie jest tą samą osobą” — jak to słusznie zauważył Władysław Bienkowski.

ZEZ

*) Dzieje szkoły. 50-lecie Gimnazjum Miejskiego w Łodzi. PZWS, Warszawa 1968.

NOWOŚCI WYDAWNICZE

POLITYKA, IDEOLOGIA, HISTORIA

WAR YEARS 1939—1945 IN POLAND. SCENES OF FIGHTING AND MARTYRDOM. GUIDE. Sport i Turystyka, Warszawa 1968; cena 86 zł.

SPOŁECZEŃSTWO I POLITYKA. Wybór tekstów. KIW, Warszawa 1968; s. 290, cena 10 zł.

Dionizy Tanalski: WOLNOŚĆ CZŁOWIEKA. PERSONALIZM A MARKSIZM. PROBA KONFRONTACJI. KIW, Warszawa 1968; s. 288, cena 35 zł.

Marian Zychowski, Andrzej Kurz: PARTIA I IDEOLOGIA. KIW, Warszawa 1968; s. 70, cena 5 zł.

BELETRYSTYKA

Bogdan Madej: KONSTELACJA. Warszawa 1968; s. 246, cena 15 zł. „To banalny trójkąt uzyskuje w powieści rangę konstelacji. Tylko że nadając czy przywracając miłości cały jej gwiazdny blask, autor nie szuka przystani dla życiowych rozbitków”. (Zob. woluty).

Edouard Peisson: KAPITANOWIE LINII NOWOJKIEJ. Tłum. T. Borysiewicz. Wyd. Morskie, Gdynia 1968; s. 280, cena 18 zł.

Andrzej Platonow: OSADA POCZYLIŃSKA. Tłum. S. Polak, R. Sliwowski. „Czytelnik”, Warszawa 1968; s. 466, cena 24 zł.

Bernard Privat: BEZSENNA NOC. Przekł. I. Dewitz. PIW, Warszawa 1968; s. 124, cena 10 zł. Autor jest postacią znaną w paryskim świecie literackim. „Bezseenna noc” jest poetycką opowieścią dwu wątków miłosnych.

Maria Siwińska: DOLINA PELNA WIATRÓW. WL, Łódź 1968; s. 178, cena 10 zł. Autorka urodzona na Wilenszczyźnie. Krajobraz, ludzie i folklor tamtych stron odzwierciedlają w jej opowiadaniach.

Józef Stompor: RAPSDIA ŚWIĘTOKRZYSKA. KIW, Warszawa 1968; s. 144, cena 10 zł.

Andrzej Strug: W NIENADYBACH BYCZO JEST... I INNE UTWORY. „Czytelnik” Warszawa 1968; s. 420, cena 23 zł. Niniejszy tom gromadzi rozproszone po różnych pismach na przestrzeni przeszło 30 lat utwory Andrzeja Struga, które nigdy nie ukazały się w wydaniu książkowym.

KSIAŻKI POMOCCNICZE I RÓŻNE

Irena Arctowa: RAZEM CZY OSOBNO. Zasady pisowni łącznej i rozdzielnej ze słownikiem. WP, Warszawa 1968; s. 158, cena 7 zł.

Roland Fraser: ZIEMIA, PLANETA, NA KTÓREJ ŻYJEMY. PWN, Warszawa 1968, s. 174, cena 10 zł. Kolejny tomik Omeri.

Stanisław Krawczewicz: NAUCZYCIEL I ŚRODOWISKO. Z badań nad sytuacją i funkcją nauczycieli w środowisku wiejskim. KIW, Warszawa 1968; s. 178, cena 18 zł.

Jacek Kunicki: INŻYNIER JEKO KRÓLEWSKIEJ MOŚCI (KAZIMIERZ SIEMIENOWICZ). PZWS, Warszawa 1968; cena 3.50 zł.

WARSZAWA II RZECZYPOSPOLITEJ 1918—1939. PWN, Warszawa 1968; s. 478, cena 78 zł.

K. Dobrowolski, M. Klimaszewski, H. Szeleżewicz: ZOOLOGIA. PZWS, Warszawa 1968; s. 612, cena 79 zł. Książka zatwierdzona przez MOiSW. Jako pomocnicza dla studentów SN.

Wiesław Jasński, Jerzy Krempan: MŁODZIEŻ I PRACA. Ważniejsze problemy wychowania młodego pokolenia. Wyd. Związkowe CRZZ, Warszawa 1968; s. 158, cena 20 zł.

Maria Zlotorzyczka: JAROSŁAW DĄBROWSKI. PZWS, Warszawa 1968; cena 8 zł.

PRZED ŚWIĘTEM ZMARŁYCH

W dniu Święta Zmarłych na cmentarzach w całym kraju zapłoną znicze. Szczególną opieką zostaną otoczone groby tych, którzy walczyli o wolność narodu.

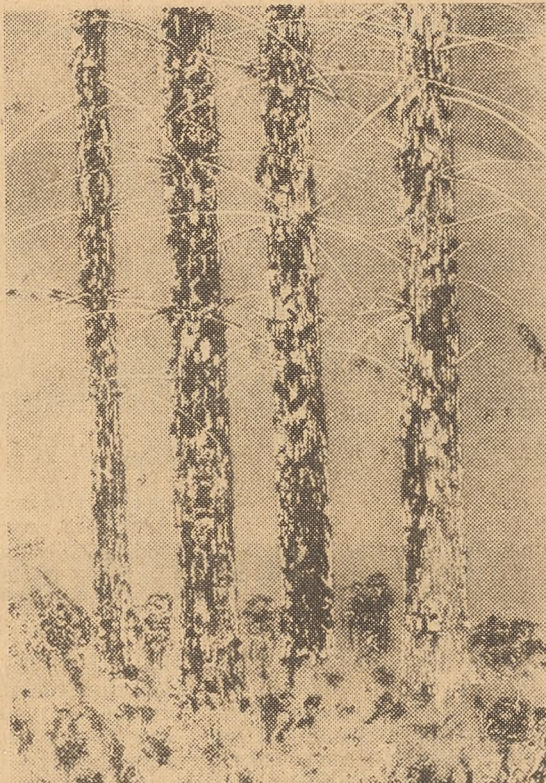
Wojewódzkie Komitety Obywatelskie Rady Ochrony Pomników Walki i Męczeństwa przyznają szkołom i placówkom naukowo-wychowawczym wyróżniającym się w sprawowaniu stałej opieki nad miejscami pamięci narodowej specjalne odznaki — emblematy. Komitety, które nie odebrały jeszcze odznak, powinny zgłosić się po ich odbiór do Pracowni Sztuk Plastycznych w Warszawie przy ul. Finlandzkiej 1/4 tel. 27-87-09. Dotyczy to przede wszystkim Komitetów Wojewódzkich Rady Ochrony Pomników Walki i Męczeństwa w Bydgoszczy, Białymstoku, Katowicach, Lublinie, Opolu, Rzeszowie, Wrocławiu, Zielonej Górze oraz Komitetów Powiatowych w Kraśniku, Opolu Lubelskim, Łukowie Lubelskim, Lublinie, Zamościu, Białej Podlaskiej, Janowie Lubelskim, Lubartowie, Puławach, Biłgoraju, Kraśnymstawie, Debicy, Łancuchcu, Lubaszynie, Strzyżewie, Gorlicach, Tarnobrzegu, Nisku, Kolbuszowej, Mielcu.

Sekretariat ROPWIM

TWÓRCZOŚCI NAUCZYCIELI



Ojciec



Sosny (kompozycja)

Józef Raczek

Leon Staniszewski

„GŁOS” WYJASNIA

W JAKI SPOSÓB OBLICZA SIĘ PODSTAWĘ WYMIARU EMERYTURY LUB RENTY?

Sprawę obliczania podstawy wymiaru emerytury lub renty regulują postanowienia rozporządzenia przewodniczącego Komitetu Pracy i Plac z dnia 19 sierpnia 1968 roku (Dziennik Ustaw nr 35, poz. 246).

Podstawę wymiaru emerytury lub renty stanowi przeciętny miesięczny zarobek w gotówce i w naturze, zależnie od wniosku zainteresowanego:

- albo z ostatnich 12 miesięcy zatrudnienia,
- albo z kolejnych 24 miesięcy zatrudnienia dowolnie wybranych przez zainteresowanego z ostatnich 12 lat zatrudnienia.

Za zarobek, jaki przyjmuje się do obliczenia podstawy wymiaru emerytury, uważa się wypłaty

bez potrąceń dokonane na rzecz pracownika w gotówce i w naturze ze źródeł wymienionych w uchwale nr 8 Rady Ministrów z dnia 12 stycznia 1965 r. w sprawie składników funduszu płac i pozostałych wynagrodzeń z tytułu pracy w jednostkach gospodarki społecznej (Monitor Polski nr 2, poz. 5 z 1965 roku oraz nr 57, poz. 277 z 1967 roku).

Za zarobek w gotówce w uspołecznionym zakładzie pracy uważa się:

- wypłaty zaliczone w myśl wyżej cytowanej uchwały do osobowego funduszu płac, z wyjątkami wymienionymi w § 3, pkt 1, litera a), e) rozporządzenia przewodniczącego Komitetu Pracy i Plac z dnia 19 sierpnia 1968 roku oraz
- wypłaty spoza osobowego funduszu płac określone w wykazie stanowiącym załącznik do rozporządzenia przewodniczącego Komitetu Pracy i Plac.

Za zarobek w gotówce nie uważa się:

- ekwiwalentów wypłaconych nauczycielom emerytom z powodu zawieszenia prawa do emerytury w czasie zatrudnienia;
- odpraw przewidzianych w art. 43 ustawy z dnia 27 kwietnia 1956 roku o prawach i obowiązkach nauczycieli.

Za zarobek w naturze w uspołecznionych zakładach pracy uważa się deputat, umundurowanie lub inne świadczenia w naturze, wydane pracownikowi zgodnie z obowiązującymi przepisami całkowicie lub częściowo nieodpłatnie.

Wartość deputatu lub innych świadczeń w naturze przyjmuje się do obliczenia podstawy wymiaru emerytury w wysokości określonej w odpowiednich przepisach, a w razie ich braku — według norm budżetowych.

Roczną wartość użytkowania działki przez pracownika (oprócz pracowników PGR) określa się w wysokości równowartości 2 kwintali żyta według cen w dostawach ponadobowiązkowych za 1 hektar użytkowanej działki.

Do obliczenia podstawy wymiaru emerytury nie przyjmuje się wartości świadczeń w naturze wynikających z przepisów o bezpieczeństwie i higienie pracy lub ekwiwalentów tych świadczeń, jak odzież, posiłki lub środki odżywcze, środki piorące, ekwiwalent za pranie odzieży ochronnej itp.

Przy równoczesnym zatrudnieniu pracownika w więcej niż jednym zakładzie pracy do obliczenia podstawy wymiaru emerytury się łączny zarobek przysługi-

jący z tytułu wszystkich równoczesnych zatrudnień.

Okres ostatnich 12 miesięcy zatrudnienia liczy się wstecz od miesiąca, w którym ustało ostatnie zatrudnienie, a jeśli zatrudnienie trwa nadal, od miesiąca:

- w którym zgłoszono wniosek o emeryturę lub o rentę albo
- późniejszego, wskazanego przez osobę zainteresowaną poprzedzającego miesiąc, od którego przysługuje prawo do pobierania emerytury lub renty.

Okres kolejnych 24 miesięcy zatrudnienia obejmuje kolejno następujące 24 miesiące zatrudnienia w dowolnie wybranym przez zainteresowanego okresie z ostatnich 12 lat zatrudnienia.

Wysokość zarobków podawana w zaświadczeniach powinna opierać się na dokumentach płacowych znajdujących się w zakładzie pracy.

W razie niemożności przedłożenia zaświadczenia wskutek likwidacji zakładu pracy lub zagubienia dokumentów płacowych, co powinno być potwierdzone przez jednostkę nadrzędną nad zakładem pracy, w którym pracownik był zatrudniony, ustalenie podstawy wymiaru emerytury następuje na podstawie wpisów w legitymacji ubezpieczeniowej.

Adres redakcji: Warszawa, ul. Spasowskiego 8/8. Telefony: 26 10-11 wewn. 260 261 262 263 264 265. Redaguje cespół: Danuta Bukatowa, Danuta Chrzczonowicz (sekretarz redakcji), Czesław Górski, Alicja Raciewicz, Krystyna Rogalska, Maria Rybarczyk, Henryka Wtalińska, Kazimierz Wojciechowski (redaktor naczelny), Mieczysław Zawadzka (zastępca redaktora naczelnego). Wydawca: Wydawnictwo Współczesne RSW „Prasa”. Warszawa, ul. Wiejska 12, tel. 28 24 11. Ogłoszenia przyjmuje Biuro Ogłoszeń Wydawnictwa Współczesnego RSW „Prasa” w miastach wojewódzkich. Ceny ogłoszeń: ramkowe — 15 zł za 1 cm² nekrologi — 10 zł za 1 cm² ogłoszenia drobne — 4 zł za wyraz. Prenumerata: na kraj przysługują urzędy pocztowe listonosze oraz oddziały i delegatury „Ruch”. Można również dokonywać wpłat na konto PKO nr 1-6 100020 Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”, Warszawa, ul. Wronia 23. Prenumeraty przyjmowane są do 10 dnia miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty. Cena prenumeraty: kwartalnie — 10,40 zł; półrocznie — 20,80 zł; rocznie — 41,60 zł. Prenumerata za granicę: która jest o 40 proc. droższa, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch”, Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO nr 1-6 100020. Egzemplarze zdeaktualizowane można nabyć w Punkcie Wysyłkowym Prasy Archiwalnej „Ruch”, Warszawa, ul. Nowowiejska 15/17, konto PKO nr 114-6 700041 VI O/M Warszawa. Składano Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa”, Warszawa, ul. Marszałkowska 3/5. Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa”, Warszawa, Al. Jerozolimskie 125. Nie zamówionych artykułów i zdjęć redakcja nie zwraca.

Głos Nauczycielski
Tygodnik społeczno-oświatowy
ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO