

JAK KSZTAŁCIĆ
NAUCZYCIELI?
Krystyna Rogalska

W SPRAWIE OŚWIATY
DOROSŁYCH
Andrzej Tatkowski

INTERNACKIE IMPRESJE
Józef Sadowski

I ZNOWU KONFLIKT...
Maria Rybarczyk



CENTRALNY
ORGAN ZWIĄZKU
NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO

Głos Nauczycielski

Tygodnik społeczno - oświatowy

ROK LIV NR 27

WARSZAWA, DNIA 4 LIPCA 1971 R.

CENA 80 GR.

Rozmowy nad

WEŁTAWĄ i DUNAJEM

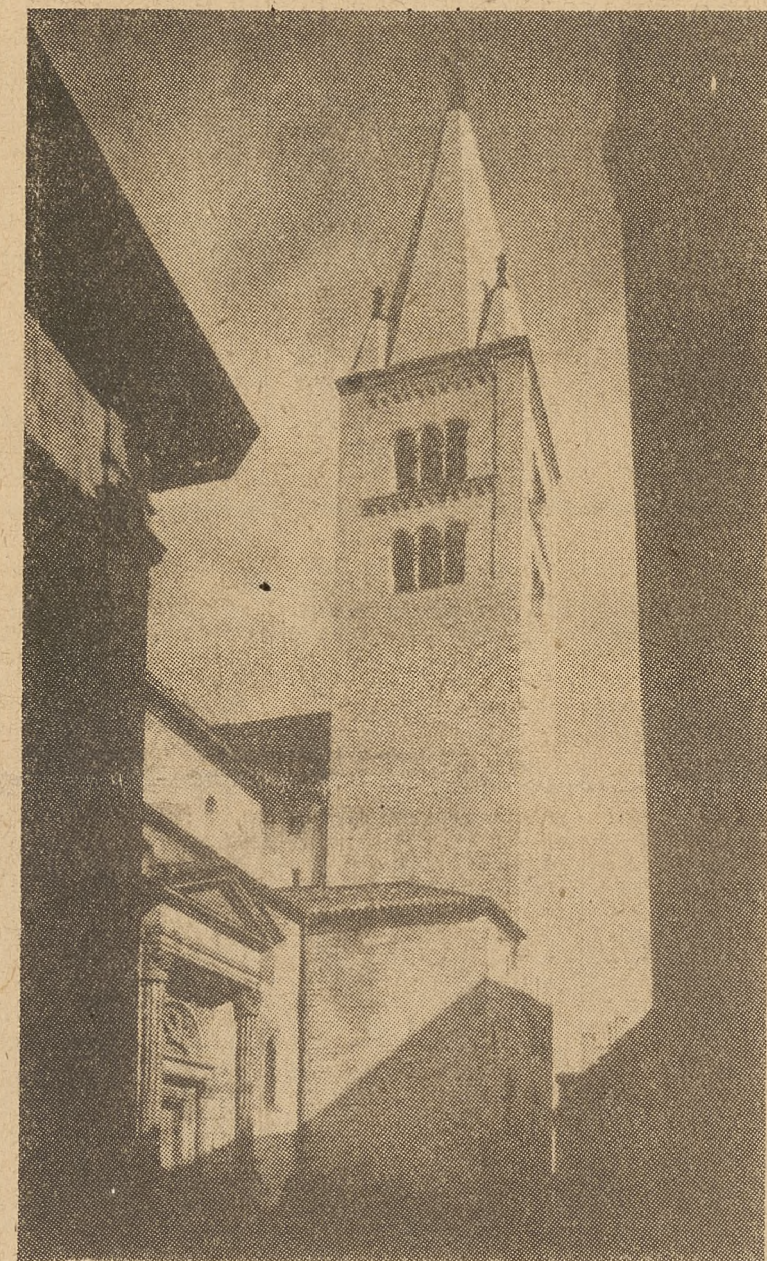
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI

W październiku 1967 roku redaktorzy naczelni pism nauczycielskich z krajów socjalistycznych zostali zaproszeni przez redakcję „Uczcielskiej Gazety” do Moskwy. W czasie kilkudniowych obrad zapoznano się z problemami szkolnictwa ZSRR, pracą redakcji „Uczcielskiej Gazety” oraz omówiono szereg spraw związanych z pogłębieniem kontaktów i współpracy między pismami nauczycielskimi. Ustalono również, że podobne spotkania powinny odbywać się co pewien czas w różnych redakcjach. W wyniku tego porozumienia kolejne spotkania odbyły się w Berlinie i w Warszawie (pisałyśmy o tym w 42 numerze „Głosu Nauczycielskiego” z dnia 18 października 1970 roku) oraz w czerwcu bieżącego roku — w Pradze i Bratysławie.

Jechaliśmy do Pragi z wielkim zainteresowaniem, nie tylko ze względu na przyjacielskie kontakty, jakie nawiązane zostały z bratnimi redakcjami, nie tylko ze względu na oczekujące nas wrażenia związane ze zwiedzaniem nieznanego kraju. Pamiętaliśmy, że przed trzema laty na Pragę i całą Czechosłowację zwrócone

były oczy całego świata. Pamiętaliśmy, jaką wrzawę podnosiły wszystkie ośrodki propagandy na Zachodzie wokół wydarzeń w tym kraju, jakie wiązano z tym nadzieje. Z drugiej znów strony wieści napływające z Pragi napływały nas w Polsce, ZSRR, NRD, w Bułgarii, na Węgrzech najwyższym niepokojem. Czuliśmy, że proces zmian dokonujących się w Czechosłowacji nie ma nic wspólnego z socjalizmem, że krajowi temu grozi niebezpieczeństwo zaprzepaszczenia dorobku lat powojennych, że w obozie socjalistycznym może powstać głęboka wyrwa, szczególnie niebezpieczna dla Polski.

Kiedy w sierpniu 1968 roku podany został komunikat o wkroczeniu na teren Czechosłowacji wojsk Układu Warszawskiego, dla wypełnienia obowiązku obrony bratniego kraju przed atakami sił antysocjalistycznych, wszyscy zadawaliśmy sobie pytania: jak ten fakt przyjęty zostanie przez ludność tego kraju, czy zrozumie ona, że była to decyzja konieczna dla dobra Czech i Słowacji oraz całego obozu socjalistycznego, czy w kraju tym zwyciężą siły postępowe i będą w stanie wziąć w



Praga. Bazylika Św. Jerzego. Tu według legendy miał przyjąć chrzest Mieszko I

swoje ręce ster rządów? Od owych dni upłynęło prawie trzy lata. Lata na pewno dla Czechosłowacji niełatwe, lata ciężkiej pracy i politycznej walki, której ogromnie ważnym etapem był XIV Zjazd KPCz, odbyty w maju 1971 roku.

Jaka jest obecnie sytuacja w tym kraju? Jak na tle dokonują-

cych się zmian i procesów wygląda szkoła czeska i słowacka, jaka jest postawa nauczycieli?

Odpowiedzi na te pytania staraliśmy się znaleźć w czasie rozmów i dyskusji z zespołami redakcyjnymi „Uczcielskich Novin” w Pradze i Bratysławie, z nauczycielami zwiedzanych szkół, w czasie spotkań z przedstawiciela-

mi ministerstw oświaty, związków nauczycieli, w czasie bezpośrednich obserwacji życia ludzi w miastach, miasteczkach i wsiach.

Pobieżny obserwator może stwierdzić, że życie w Czechach i Słowacji toczy się normalnie. Sklepy są dobrze zaopatrzone, ceny, zwłaszcza artykułów przemysłowych, niższe niż u nas. W Pradze spotyka się wielu turystów, szczególnie Niemców, zarówno z NRD, jak i NRF. Cudzoziemcowi najłatwiej zresztą porozumieć się z ludnością miejscową językiem niemieckim. Ulice wielkich miast bardziej zatłoczone samochodami niż u nas, spotyka się też polskie „fiaty”, które należą tu do samochodów wysoko cenionych.

Na polach — wiele maszyn, traktorów, mało koni; szerokie polacie ziemi bez charakterystycznych dla nas „szachownic”. Ponad 90 proc. ziemi rolnej zagospodarowanej jest przez spółdzielnie produkcyjne, które stanowią tu już trwały system gospodarki rolnej. Jako dowód tego stwierdzenia przytaczano nam następujący fakt: w 1968 roku, w czasie głębokiego kryzysu, jaki przechodził cały system socjalistyczny w Czechosłowacji, pozostawiono rolnikom swobodę wystawienia ze spółdzielni lub pozostania w niej. W zasadzie wszystkie spółdzielnie utrzymały się. Wsie czeskie i słowackie bardzo schludnie, dobrze zbudowane, mnóstwo nowych domów. Na Morawach przed każdym domkiem czerwone róże.

Szkoły dobrze wyposażone w sprzęt i pomoce naukowe, widzi się jednak mniej nowych budynków niż w Polsce. **Czechy to kraj Komeńskiego**, jak to z dumą podkreślali nasi gospodarze. W kraju tym istnieją piękne tradycje oświatowe. Już przed drugą wojną światową Czechosłowacja wyróżniała się wysokim stopniem upowszechnienia oświaty.

Obecnie w Czechach i w Słowacji obowiązują 9-letnia szkoła podstawowa (nauka rozpoczyna się w szóstym roku życia dziecka) i na tej podbudowie zorganizowane są 4-letnie gimnazja lub 2-3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe oraz 4-letnie technika. Wszyscy kandydaci na nauczycieli szkół podstawowych kształcą się na wydziałach pedagogicznych szkół wyższych. Nauka trwa cztery lata.

Jakie podstawowe zadania stoją przed szkolnictwem czeskim i

(Dokończenie na str. 3)

WOKÓŁ REFORMY NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO



Na posiedzeniu Biura Politycznego KC PZPR w dniu 15 czerwca bieżącego roku rozpatrzono przedłożony przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego wstępny projekt reformy nauczania w klasach początkowych szkoły podstawowej.

Założenia reformy, zakładające intensyfikację i modernizację nauczania początkowego uznano za celowe i niezbędne, zalecając Ministerstwu Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, w porozumieniu z Komitetem Ekspertów, kontynuowanie niezbędnych prac programowo-organizacyjnych.

Prace przygotowawcze do reformy programów nauczania na szczeblu nauczania początkowego są w pełnym toku. Ostatnio Pracownia Nauczania Początkowego Instytutu Pedagogiki rozesyłała zainteresowanym instytucjom i osobom do oceny wstępny projekt programu przyrody dla klas I—IV¹). Chciałbym na kanwie tego projektu wysunąć kilka

tez, które — jak sądzę — mogłyby przyczynić się do wypracowania optymalnych rozwiązań. Myślę też, że pożyteczne będzie wszczęcie szerszej dyskusji na ten temat, a nie poprzestawanie jedynie na opiniach pewnych tylko kręgów osób, profesjonalnie lub instytucjonalnie związanych z zagadnieniami opracowywania reformy.

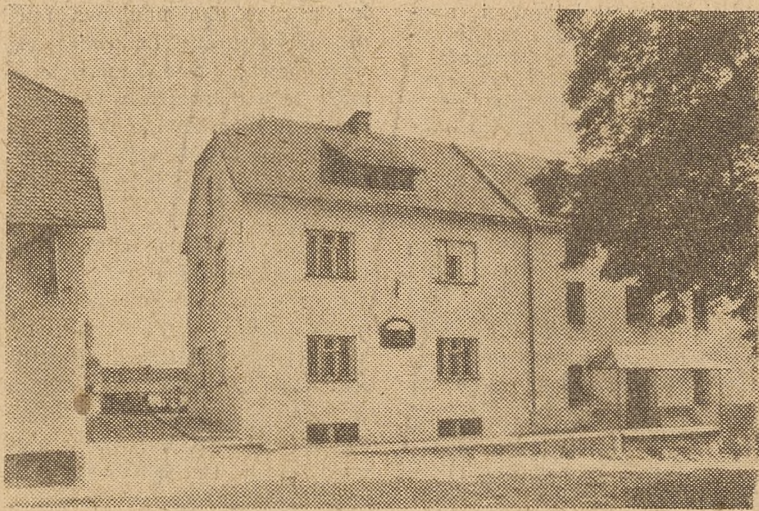
Reforma programów stanowi tak niezmiennie ważne ogniwo w procesie przeobrażeń (jakie pod naciskiem wymogów samego życia dokonują się i ze wielokrotnym zasięgiem będą się dokonywać) naszego systemu oświatowego w kierunku jego unowocześnienia i dostosowania do potrzeb współczesności i możliwej do przewidzenia przyszłości, że sprawy jej przygotowania nie mogą nie interesować środowiska nauczycielskiego, a zwłaszcza potężnej liczebno armii nauczycieli klas I—IV. Przyrodzie zaś, jako przedmiotowi nauczania, przypada szczególnie duża rola w procesie kształtowania i rozwijania tych wszystkich uzdolnień i umiejętności, jakie stanowią niezbędne składniki osobowości „człowieka twórczego”²). Przyjęcie koncepcji „człowieka twórczego” jako idea-

(Dokończenie na str. 5)

MIRON ZBYSZKO MAŁYJASIAK

Za ofiarną i rzetelną pracę zawodową oraz działalność społeczną kol. Wł. Janusz odznaczony został Medalem 10-lecia PRL oraz srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi.

Rozmowy nad WEŁTAWĄ i DUNAJEM



Niwnice na Morawach. Dom, w którym urodził się Jan Amos Komenski

słowackim, jakie problemy czekają na rozwiązanie? Na te tematy rozmawialiśmy z przedstawicielami ministerstw, na ten temat mówił z nami szczególnie szczerze pierwszy zastępca ministra oświaty, Czech — inż. Józef Hawlin.

Pierwoszoplanowym zadaniem jest ideowo-polityczna praca z nauczycielstwem. Wydarzenia z 1968 roku wykazały, że nauczyciele nie potrafili w tych trudnych dniach pokazać młodzieży gdzie jest jej miejsce, wielu spośród nich brało aktywny udział w atakach na partię, jej rolę w socjalistycznym państwie i w systemie oświatowym. Zwłaszcza wyższe uczelnie opanowane były przez ośrodki prawicowe. Dotyczyło to szczególnie katedr marksizmu. Głoszono wówczas hasła odpolitycznienia szkoły, jej rola miała sprowadzać się głównie do przygotowania zawodowego. Nie doceniano problemu wychowania internacjonalistycznego, fałszywie utożsamiano pojęcie patriotyzmu z nacjonalizmem. Wielu działaczy oświatowych twierdziło, że system oświatowy w Czechosłowacji jest na tak wysokim poziomie, że nie ma potrzeby uczenia się czegośkolwiek od innych państw socjalistycznych, szczególnie od ZSRR. Jeśli są jakieś wzory do naśladowania, to tylko na Zachodzie.

Sytuacja w szkołach była wynikiem działania antysocjalistycznych sił w społeczeństwie, które opanowały środki masowego przekazu (prasa, radio, telewizja) i w sposób zdecydowany dążyły do zawrócenia kraju z drogi budownictwa socjalistycznego. Jak wykazały zebrane potem dokumenty, przygotowywano plan fizycznego likwidowania wszystkich komunistów w kraju. Ośrodki prawicowe miały oparcie w swojej działalności również w kierownictwie ministerstwa oświaty, jak i związku zawodowego nauczycieli. Poglądy swoje szeroko popularyzowały one także w prasie nauczycielskiej.

Wkroczenie wojsk Układu Warszawskiego miało decydujące znaczenie dla dalszego przebiegu wydarzeń, dla zmobilizowania do walki wszystkich postępowych, socjalistycznych sił. Rezultatem tej walki było odsunięcie od władzy Dubczeka i jego najbliższych współpracowników, powierzenie funkcji I sekretarza partii Gustawowi Husakowi. Walka jednak nadal trwała na

wszystkich odcinkach życia. I tak dopiero we wrześniu 1969 roku władzę w ministerstwie oświaty objęli przedstawiciele postępowych, socjalistycznych sił. W dziesięć miesięcy później (w czerwcu 1970 roku) nastąpiła zmiana w kierownictwie Zarządu Głównego Związku Nauczycielskiego. Wśród 17 członków Prezydium znajduje się 15 nowych osób.

Nowe władze musiały podjąć bardzo trudną i ciężką pracę zapewnienia całemu systemowi oświatowemu socjalistycznego charakteru. Zmieniono prawie cały garnitur kadrowy w ministerstwie, organach administracji terenowej, kierownikach katedr, wielu dyrektorów i kierowników szkół. Wycofano szereg podręczników, zarządzeń, zmieniono skład redakcji „Uczcielskich Novin”.

Praca ideowo-polityczna w szkołach jest obecnie bardzo trudna. W większości szkół rozpadły się organizacje partyjne. I tak np. na Wydziale Pedagogicznym w Ostrawie spośród 130 członków partii nauczycieli — pozostało tylko 15. W rejonie Niwnicy — miejscu urodzenia Jana Amosa Komeńskiego — gdzie

przebywała nasza delegacja, na 100 zatrudnionych nauczycieli, do partii należy tylko 8.

Sytuację utrudnia również słabość organizacji młodzieżowych w szkołach. W 1969 roku rozpadł się Związek Młodzieży Czeskiej. Powstały obecnie Socjalistyczny Związek Młodzieży nie odgrywa jeszcze poważniejszej roli w szkołach. Skupia on zaledwie około 10 proc. młodzieży szkolnej. Trzeba przy tym dodać, że o wiele korzystniejsza jest sytuacja w szkołach słowackich. Na terenie Słowacji działalność sił prawicowych i antysocjalistycznych była daleko słabsza niż w Czechach. Straty do odrobienia są też znacznie mniejsze i praca łatwiejsza.

Pracę ideowo-polityczną z nauczycielstwem szeroko zaplanowaną i realizowaną dziś przez nowe kierownictwo Ministerstwa Oświaty i Związku Zawodowego Nauczycieli — ułatwiają uchwały XIV Zjazdu KPCz, które są wyrazem zdecydowanego zwycięstwa

sił socjalistycznych w kraju. Dziś już można w sposób otwarty mówić o tym, że wkroczenie wojsk Układu Warszawskiego w sierpniu 1968 roku na terytorium Czechosłowacji było aktem o znaczeniu historycznym, że było to jedyne słuszne rozwiązanie sytuacji, skuteczny środek ochrony kraju od wojny domowej, od trudnych do przewidzenia niebezpieczeństw i klęsk. Prawdę tę rozumieli od początku prawdziwi komuniści Czech i Słowacji, prawda ta staje się dziś w coraz szerszym zakresie powszechna w obu republikach. Wydaje się — a rozmawialiśmy na te tematy w wielu szkołach — że jest szczerze uznawana i głoszona przez większość nauczycieli.

Drugim podstawowym zadaniem w polityce oświatowej nowych władz Czechosłowacji jest rozwiązanie problemów socjalno-bytowych nauczycieli. Są w tej dziedzinie — jak informowali nas przedstawiciele ministerstwa i

związku zawodowego — do odrobienia poważne grzechy przeszłości. Zawód nauczycielski ma obecnie niską pozycję społeczną, nie tylko ze względu na niskie płace. W Czechosłowacji — podobnie jak to miało miejsce prawie w całym powojennym okresie w Polsce — istniała teoria, że zawód nauczycielski nie należy do zawodów produkcyjnych, gdyż nie wytwarza żadnych dóbr materialnych. Jest zawodem usługowym.

Dopiero dzisiaj zrozumiano, że w rękę nauczyciela znajduje się najcenniejszy materiał, jaki istnieje w naszych społeczeństwach, że od pracy nauczyciela zależy w dużej mierze przyszłość narodu.

Nauczyciel jest też najbliższym współpracownikiem partii, realizatorem jej polityki nie tylko w szkole, lecz także w środowisku, w najbardziej nawet odległych zakątkach kraju. Aby mógł spełniać dobrze zadania, jakie stawia przed nim społeczeństwo, muszą mu być zapewnione odpowiednie warunki życia i pracy.

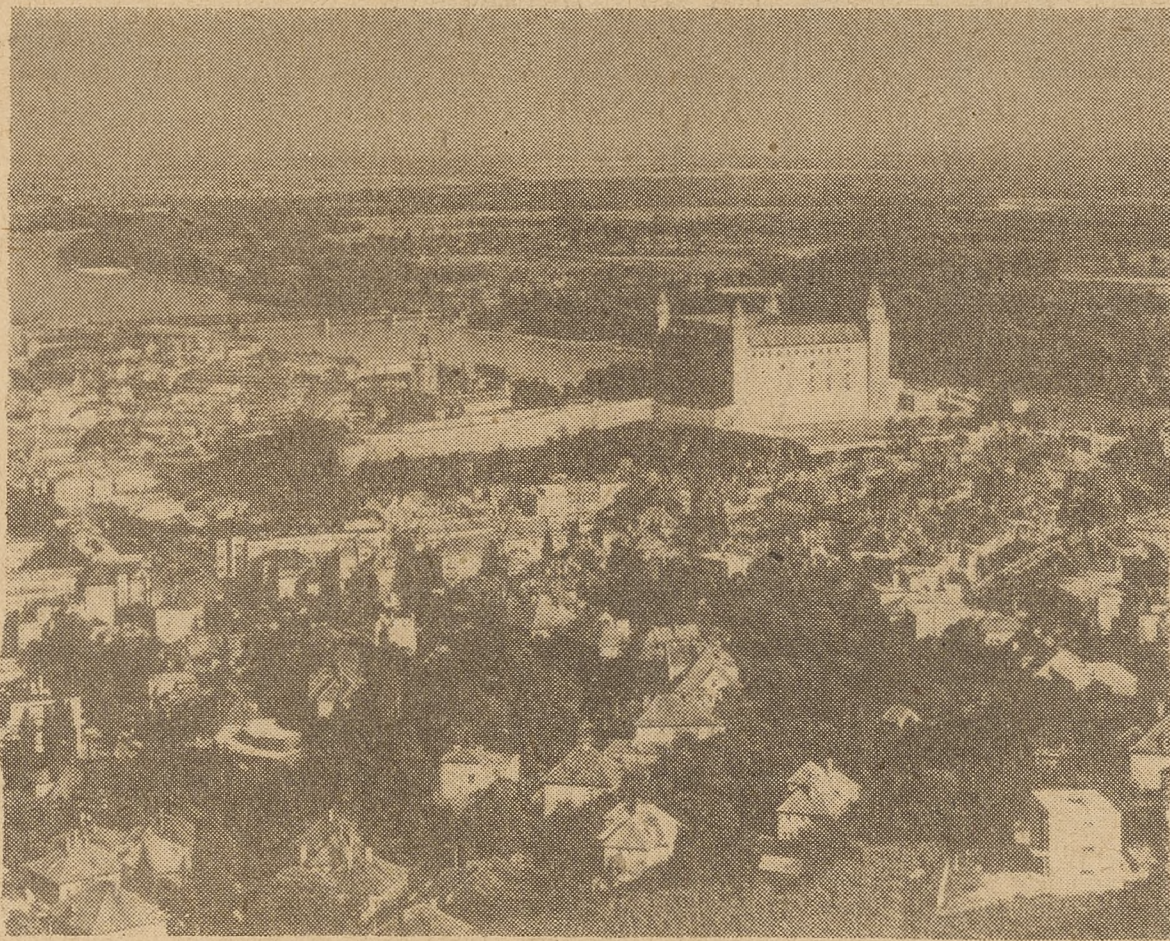
Trzeci wreszcie problem — to doskonalenie systemu oświatowego. Kierownictwo Ministerstwa Oświaty nie chce upajać się przeświadczeniem, że Czechy, kraj Komeńskiego, ma najlepszy system oświatowy w świecie. Zdaje sobie sprawę, że można wiele nauczyć się od innych. Przeprowadza się zatem obecnie studia porównawcze nad różnymi systemami oświatowymi.

Już pierwsze wnioski wskazują, że nie wszystko jest najlepsze w systemie czeskim. W Czechach i Słowacji istnieje jeden z najdłuższych na świecie czas powszechnej, obowiązkowej nauki. Trwa on dziewięć lat. Ale czy i poziom nauczania należy do najwyższych? Nie można tego stwierdzić. Studia te wykazują, że w porównaniu z innymi państwami socjalistycznymi, w programach nauczania wyznacza się najmniejszą ilość godzin na szczebel nauczania początkowego, na przedmioty politechniczne, że istnieje ogromne rozproszenie czasu przeznaczonego na różne przedmioty. Problemów do zbadania jest wiele. Zebrane wyniki dadzą podstawę do podjęcia prac nad dalszą reformą systemu szkolnego.

★

Spostrzeżenia i uwagi zebrane w krótkim, tygodniowym okresie pobytu w innym kraju, mogą być tylko powierzchowne i często subiektywne. Niemniej jednak wszyscy uczestnicy spotkania, reprezentujący nasze socjalistyczne kraje, zgodnie stwierdzili, iż wyjeżdżając z Czechosłowacji z głębokim przeświadczeniem, że sprawy tego kraju znajdują się obecnie w rękach ludzi, którzy mają wspólne z nami cele, że podjęli oni trudną i ciężką pracę nad odrobieniem strat spowodowanych działalnością antysocjalistycznych sił i że rezultaty tej pracy są na każdym odcinku poważne.

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI



Bratysława. Widok na miasto i zamek (w głębi Dunaj)



JAK DOJECHAĆ?

Z zainteresowaniem przeczytałem wypowiedź kol. Mariana Jędrzejewskiego z Bydgoszczy pt. „Komu samochód”. Sprawy, które omawia autor, dotyczą większości Wydziałów Oświaty, są znane i wielokrotnie

omawiane przy różnych okazjach, ale jak dotychczas bezskutecznie.

Podpisuje się oburącz pod argumentami kol. Jędrzejewskiego. Nasz Wydział Oświaty i Kultury w Złotoryji ma pod opieką łącznie ponad 250 różnych placówek, a możliwości dostania się do nich akurat takie, jak opisał kol. Jędrzejewski. Ma u nas samochód podległy nam PDK, ale pracownikom pedagogicznym z tego samochodu do tej pory nie wolno było korzystać, tak ustaliły władze wojewódzkie — resort kultury. Mają samochody różne instytucje i organizacje, którym podlega o wiele mniej niż nam placówek w powiecie. Mają samochody także jednostki podległe radom narodowym, ale resort oświaty jest ciągle tym ubogim krewnym, któ-

ry prosi, pożyczka i pozostaje ciągle na czyjejs łasce.

Mamy i sojuszników, którzy nam w miarę możliwości pomagają swoimi samochodami, a więc Prezydium PRN, Wydział Rolnictwa, zakłady pracy. Ile razy jednak można prosić, przecież każda z tych instytucji ma swoje obowiązki i zadania.

Jeżeli weźmie się pod uwagę Wydział Oświaty i Kultury, Powiatowy Ośrodek Metodyczny, Pedagogiczną Bibliotekę Powiatową i Zarząd Oddziału ZNP, to łącznie mamy do pracy w terenie 34 osoby. Praca wszystkich tych ludzi, ich punktualny przyjazd do szkoły, regularność wizytacji, inspekcji, szybkie załatwienie skarg, udział w konferencjach rejonowych, kontrola placówek

oświaty dorosłych itp. są uzależnione od tego, czy autobus zabierze ich czy nie, dojedzie czy też nie. Warto tu zauważyć, że rozkład jazdy autobusów pomyślany jest najczęściej w ten sposób, aby umożliwić ludziom z terenu dojazd do miasta, nie odwrotnie.

Jeżeli weźmie się pod uwagę bardzo duże trudności pracy terenowej nadzoru pedagogicznego, to nie będziemy chyba się dziwić wielkiej płynności kadr w wydziałach oświaty i kultury. Brak samochodów w wydziałach oświaty uzasadnia się ciągle jeszcze tym, że oświata nie tworzy dochodu narodowego, nie daje zysku, a zatem po co w resorcie oświaty samochody? Dziś wprawdzie mało jest ludzi, którzy gło-

szą, że oświata jest nieekonomiczna, ale samochodów od tego w wydziałach oświaty nie przybyło.

Reasumując, chcę podkreślić, że — moim zdaniem — w dużej mierze efekty pracy nadzoru pedagogicznego, jego skuteczność i operatywność zależą od tego, czy wydział oświaty i kultury będzie dysponował samochodem czy też nie. Jeżeli więc komuś w powiecie potrzebny jest samochód, to na pewno przede wszystkim wydziałowi oświaty i kultury.

Rzecz jednak w tym, że sprawy tej nie mogą załatwić władze powiatowe we własnym zakresie, potrzebne tu są decyzje władz centralnych.

JÓZEF GÓRZAŃSKI
Złotoryja

Jednym z podstawowych problemów, jakie ma do rozwiązania Komitet Ekspertów, jest na pewno zagadnienie form i metod kształcenia nauczycieli. Jak zdaje egzamin dotychczasowy system kształcenia? Jak wyglądać powinien perspektywny model zakładu przygotowującego kadry pedagogów? Jak powiązać system kształcenia z systemem doskonalenia? Jakże treści i metody z pracy obecných szkół nauczycielskich powinny być wykorzystane w nowych zakładach? Oto pytania najważniejsze, z których wynika szereg problemów szczegółowych, szereg zagadnień do rozwiązania. Celem złożona problematyka stanowiła przedmiot dyskusji na zebraniu plenarnym Zarządu Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli, które odbyło się 12 czerwca bieżącego roku w ZG ZNP. Zebranie prowadził przewodniczący sekcji — prof. dr Ludwik Bandura, Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego reprezentował wicedyrektor departamentu — dr Stanisław Kazor, Zarząd Główny ZNP — sekretarz, dr Stanisław Krawiec. Dyskusja poświęcona była wypracowaniu wniosków i postulatów, jakie przekazane zostaną Komitetowi Ekspertów.

A więc przede wszystkim system kształcenia kadr pedagogicznych. Czy powinno to być kształcenie wyodrębnione, czy też włączone integralnie w system nauczania uniwersyteckiego? Czy jednolite — obejmujące łącznie nauczycieli szkół średnich i podstawowych, czy też specyfika szkoły podstawowej wymaga odrębnego nieco przygotowania kadry nauczającej? Kim powinien być nauczyciel klas I—IV: specjalistą-przedmiotowcem czy też specjalistą w zakresie nauczania początkowego? Jak kształcić pedagogów — tylko w jednej specjalności, dając im w tym zakresie gruntowne przygotowanie, czy też w dwóch lub trzech specjalnościach, jak dotychczas?

Nielatwe pytania i nielato na nie w sposób jednoznaczny odpowiedzieć. Nie są bowiem pozabawione racji postulaty, aby nauczyciel przeszedł po prostu przez normalne studia uniwersyteckie, szkoląc się w określonej dyscyplinie. Argumentem przemawiającym za takim wnioskiem jest między innymi fakt, iż wysokiego poziomu studiów uniwersyteckich dysponujących kadrą najwyższej miary naukowców i specjalistów nie uda się, bo udać się nie może, zagwarantować WSN. A przecież dążymy do tego, aby zapewnić przyszłym pedagogom najnowszy poziom wiedzy.

Z drugiej jednak strony specyfika pracy w szkole wymaga odrębnego nieco typu wykształcenia, a co najważniejsze kształtowania szczególnych cech osobowości. Nigdy nie zdola tego dokonać placówka nie „nastawiona” na szkolenie pedagogów, nie wytwarzająca odpowiedniej atmosfery wychowawczej; nie ucząca określonych umiejętności i sprawności, często nawet sprawności manualnych, niezbędnych dla nauczyciela.

Jeśli nauczanie w szkole jest zawodem, to jak każdy zawód ma określona specyfikę, a zatem przygotowywać powinien do niego określony typ szkoły. Nie jest bowiem sprawą przypadkową, że np. chemii uczy się zarówno w uniwersytecie, jak i w politechnice czy w akademii medycznej, każda bowiem z tych szkół uczy tej samej dyscypliny z nieco innym nacyleniem. Podobnie nieco innego przygotowania wymaga np. polonista, który kształci się na przyszłego pracownika wydawnictwa, językoznawcę czy teoretyka literatury, innego zaś polonista, którego zawodem będzie przekazywanie wiedzy o języku, wiedzy o literaturze, kształtowanie zamiłowań i poczucia piękna.

Na ogół więc dyskutanci przychylili się do postulatu kształcenia nauczycieli w odrębnych placówkach. Z tym jednak wiązało się pytanie następne: czy powinno zostać wyodrębnione kształcenie nauczycieli szkół podstawowych od kształcenia nauczycieli szkół średnich? Czy istnieje, w świetle wzrastających wymagań programowych, realne podstawy, aby kadra nauczająca w klasie V, VI czy VIII dysponowała niższym, względnie innym przygotowaniem niż wykładowcy liceów? W odniesieniu do tego problemu opinie są zgodne; nie przemawia za odrębnym szkoleniem pedagogów dla szkół obu stopni. Czy jednak znaczy to, że można przygotować znak równości między przygotowaniem nauczyciela uczącego

siedmio-jedenastolatków i nauczyciela kształcącego maturzystów? A ściślej; czy w pracy z najmłodszymi wystarczy gruntowne nawet opanowanie jakiejś jednej czy dwóch dyscyplin naukowych?

Różnice poglądów na ten temat są dość znaczne. Za wprowadzeniem specjalistów-przedmiotowców do klas I—IV przemawiają zarówno rosnące wymagania programowe, jak i w większym stopniu, względy organizacyjne. Fakt jest bowiem, że obecnie w szkołach nie dysponujemy dużą liczbą etatów, a zatem i niewielką liczbą etatów, utrzymywanie nauczyciela klas początkowych uniemożliwia często wprowadzenie dostatecznej liczby specjalistów-przedmiotowców niezbędnych klasom starszym.

Z drugiej jednak strony każdy pedagog, ba, każda matka wie, iż mentalność i psychika małego dziecka determinuje konieczność

każda placówka naukowa musi prowadzić prace badawcze czy wypróbować nowe koncepcje — może tego dokonać. A w końcu, czy wolno pozbawiać wyższą uczelnię niezbędnego jej „laboratorium”, „poletka doświadczalnego”?

Odrębnym nieco, choć ściśle związanym się ze sprawą kształcenia nauczycieli, problemem jest sprawa jedno- czy wielokierunkowości przygotowania specjalistycznego. Obecny system zakłada w zasadzie, iż każdy przyszły pedagog (poza kształconymi w uniwersytetach i częściowo WSP) zdobywa wiedzę w zakresie dwu dyscyplin, najczęściej pokrewnych. Nie wydaje się jednak, aby system ten był w pełni uzasadniony. Praktycznie

ramach ograniczeń etatowych wynikających ze względów organizacyjnych, nie zdał egzaminu. W praktyce bowiem nawet dwie specjalności nie gwarantują nauczycielowi, że zdola „utrzymać się” tylko przy swoich dwóch przedmiotach. Najczęściej w szkołach niżej zorganizowanych mamy do czynienia z pedagogami-omnibusami.

Czy nie lepiej zatem zrezygnować z tych połowicznych rozwiązań, kształcić wysoko wykwalifikowanych fachowców w określonej dyscyplinie? Inteligentnych, wyszkolonych ludzi o wiedzy plastycznej, zdolnych do samokształcenia, do uzupełniania ewentualnych braków drogą kursów i czytelnictwa? Przecież należy mieć na względzie szkoły

czyn (a może nauczycieli?) przedszkół; ogromnie istotna jest też sprawa kadr dla oświaty zawodowej.

Zwłaszcza ta ostatnia kwestia budzi wiele wątpliwości. Bo można by — i chyba w tej chwili innego wyjścia nie ma — zakładać, iż przygotowawaniem nauczycieli szkół zawodowych zająć się powinny odpowiednie wyższe uczelnie. Dobre doświadczenia niektórych WSR i politechnik zdają się za tym przemawiać. Czy jednak nie zachodzi tu podobne niebezpieczeństwo, jakie zrodziło by się mogło w masowym kształceniu nauczycieli w uniwersytetach; niebezpieczeństwo niedostatecznego wyposażenia w wiedzę pedagogiczną? Zapobiec temu można jedynie przez zapewnienie wyższemu uczelniom typu zawodowego odpowiedniej kadry pedagogów i psychologów. Skąd jednak wziąć tę kadrę?

Z tego krótkiego przeglądu pytań bez odpowiedzi łatwo można się zorientować, jak niezwykle skomplikowanym problemem jest kształt przyszłego systemu kształcenia nauczycieli. Ile w nim jeszcze kwestii otwartych, ile sprzecznych racji i argumentów. A przecież wskazaliśmy za ledwie na kilka z nich i to tylko dotyczących problemów perspektywicznych. Przecież ustalenia wymaga jeszcze szereg spraw dnia dzisiejszego, jak chociażby problem drożności między WSN i WSP; możliwości dalszego kształcenia dla absolwentów SN; kierunki rozwoju WSN; jedno- czy wielostopniowy system kształcenia pedagogów; ścież wyszłych szkół nauczycielskich, a wreszcie cały, ogromny kompleks spraw związanych z do kształcaniem i doskonaleniem nauczycieli, odpowiedzialności za to doskonalenie.

Nie próbujemy formułować tu żadnych postulatów, nie usiłujemy — uzasadniać — bezwarunkowej racji, którejkolwiek z przeciwnych sugestii i propozycji. Bo propozycji rozwiązań uczestnicy plenum przedstawili wiele (niektóre postaramy się zaprezentować na łamach „Głosu”); wszystkie jednak stanowiły tylko podstawę do wspólnych rozważań, początek dyskusji, w której — mamy nadzieję — zechcą wziąć udział i nasi czytelnicy.

Takich wspólnych ustaleń domagają się nie tylko zresztą zasygnalizowane tu problemy, jest ich znacznie więcej i wszystkie zasługują na uważne przeanalizowanie. Dopiero bowiem po wszechstronnym i gruntownym spenetrowaniu całego obszaru spraw składających się na system kształcenia nauczycieli, zbadaniu współzależności i powiązań, skonfrontowaniu opinii i argumentów, Sekcja Zakładów Kształcenia Nauczycieli wystąpić będzie mogła do Komitetu Ekspertów z konkretnymi i uzasadnionymi wnioskami.

KRYSTYNA ROGALSKA

(Dokończenie ze str. 1)

tu i, naczelnego celu wychowania w erze socjalistycznej nie ulega już wątpliwości. Warto więc chyba dokonać próby oceny przygotowywanego projektu programu pod tym właśnie kątem widzenia.

Po przestudiowaniu omawianego projektu programu przyrody odniosłem wrażenie, że zmiana w stosunku do programu obecnie obowiązującego wyraża się głównie w poszerzeniu zakresu materiału, we wcześniejszym opracowywaniu niektórych zagadnień. Byłaby to więc zmiana o charakterze ilościowym, ekstensywnym. Wynika ona z przyjęcia, na podstawie faktu akceleracji rozwoju dzieci, założenia, że dziecko w określonym wieku może nauczyć się znacznie więcej, niż do niedawna sądzono.

Pytanie — czy to ma być celem zmian, które zamierza się wprowadzić? Takie podejście dyktowane jest przez przeszłość, lecz wciąż jeszcze aktualną koncepcję „człowieka oświeconego”. Osobliwie spodziwiałem się istotniejszych zmian w sposobie ujęcia materiału programowego, a więc zmian o charakterze przede wszystkim jakościowym.

Drugim ogólnym wrażeniem, jakie odniosłem czytając projekt, jest brak adekwatności między układem treści szczegółowych (materiałem nauczania) a założeniami wstępnymi, przedstawionymi na str. 1—6 projektu programu.

I wreszcie trzecie ogólne wrażenie — to brak wyraźnego zróznicowania treści w zależności od doświadczenia, jakim dysponuje dziecko żyjące w określonym środowisku (miasto i wieś). Wydaje się, że w tym ostatnim przypadku ciąży wyraźnie mylne — moim zdaniem — założenie, że zasade równych szans zdobycia wykształcenia należy realizować poprzez jednakowe dla wszystkich treści kształcenia.

To formalne, a nawet formalistyczne, podejście, jakie ciąży zresztą na całej koncepcji programowej w naszym szkolnictwie, powoduje, że słusna socjalistyczna zasada: równości szans wykształcenia nie może być rzeczywiście realizowana. Ściślej: pozywając treści kształcenia, a dotyczy to głównie tematyki języka polskiego i tematyki ogólnej pojętego przyrodoznawstwa — z doświadczeniem dziecka, stwarzaloby rzeczywiście równe szanse rozwoju umysłowego dla wszystkich dzieci. Wydaje się, że podejmując reformę nauczania początkowego, warto byłoby rozważyć i ten aspekt sprawy.

Szkola nasza musi w nowy sposób dostrzec swoje zadania w warunkach rozwoju środków masowego przekazu i stwierdzonego faktu akceleracji rozwoju umysłowego dzieci. Trezba przede wszystkim wyciągnąć właściwe wnioski z faktu, że współczesne dziecko przychodzi do szkoły z pokazywanym już zasobem rozmaitych informacji o świecie. Szkoła nie jest już ich jedynym, jak było dawniej, dostarcicielem. Zatem musi nastąpić przesunięcie akcentów z funkcji interpretacyjnej na funkcję interpretatorską (wyjaśniającą i porządkującą) szkoły.



Foto: Cz. Górski

Wokół reformy NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

KOMITETOWI EKSPERTÓW

W świetle tego stwierdzenia wydaje się niesłuszne założenie (str. 2—3 projektu), że dopiero w klasie III: „uwagę koncentruje się na budowie i funkcjach różnych części u roślin i zwierząt”, a dopiero w klasie IV: „rozpatruje się współzycie roślin i zwierząt w skupiskach takich jak las, pole uprawne oraz życie pszczół i mrówek”. W klasie I dzieci mają poznawać różnorodne rośliny (głównie od strony nomenklatury), a w klasie II — zbiorowiska roślin.

Podział taki jest bardzo sztywny, a przede wszystkim uniemożliwia realizację funkcji interpretacyjnej szkoły w poznawaniu faktów i zjawisk ze świata otaczającego. Będzie też skądolwie przeciwdziałać wytwarzaniu się w umysłach uczniów odpowiednich struktur myślenia przyrodniczego; przyczyni się do pogłębiania zjawiska dezintegracji wiedzy.

Jestem przekonany, że o wiele słuszniej byłoby od samego początku nauczania dawać możliwie pełne i różnorodne oświelenie

mniejszej ilości wybranych faktów i zjawisk, niż powierzchownie poruszać wiele tematów. Wydaje się, że rację miał Bruner, stwierdzając, że „różnica między dzieckiem uczącym się elementów fizyki a uczonym-fizykiem pracującym w laboratorium nie ma charakteru jakościowego, lecz jedynie ilościowy”. Zatem: zamiast „wszecz” — bardziej „w głąb”. Przy proponowanym w projekcie programu ujęciu treści nauczania wykresponowana została funkcja informacyjna szkoły. Tymczasem należałoby wykresponować jej funkcje interpretatorskie.

Treści nauczania związane z szeroko podjętym przyrodoznawstwem szczególnie się do tego nadają. Materiał nauczania powinien narastać w poszczególnych klasach nie na zasadzie ciągłego wracania do tych samych tematów (układ koncentryczny) w celu ich głębszego (w założeniu szerszego i głębszego) ujęcia. Stwarza się w ten sposób możliwość powstawania w odczuciu dzieci różno-

go dla efektów kształcenia zjawiska nudy — „przecież myśmy się o tym już uczyli!”.

Narastanie materiału powinno więc opierać się na zasadzie poznawania coraz to większej liczby faktów, dostrzegania między nimi różnic i podobieństw, przy równoczesnym wzbogacaniu metodologicznej strony poznawania. Inaczej mówiąc, chodzi o konsekwentne zastosowanie zasady strukturalizacji treści (co tak wspinał się w projekcie nowego programu nauczania matematyki), jaki został w pełnym brzmieniu ogłoszony drukiem w „Ziuci Szkoły” nr 2/1971, str. 36—42. Chodzi też o realizację postulatu zbliżenia nauki szkolnej do warsztatu pracy naukowej, co znalazło swój wyraz w „Założeniach” (str. 6 omawianego projektu).

Cytując: „Dla pracy z uczniami w klasie I—IV można by sformułować następujące hasła: patrz, dostrzegaj, znajdź relacje, sprawdzaj hipotezy, postępuj racjonalnie, bądź humanitarny w obcowaniu z przyrodą”. Niestety, moim zdaniem, nie znalazło to adekwatnego wyrazu w części projektu programu przyrody zatytułowanej: „Materiał nauczania”.

Główną wadę proponowanego w projekcie „materiału nauczania” widzę nie tyle w doborze faktów i zjawisk, ile w ich układzie. Odnoszę wrażenie, że nie różni się z twórcami projektu programu przyrody w poglądach na charakter nowoczesnego programu nauczania tego przedmiotu, różnie się natomiast w zapatrywaniach na sposób realizacji tych samych zresztą założeń.

W odniesieniu do samych treści nauczania, proponowanych w projekcie programu, pragnę jeszcze zaznaczyć, że można by zrezygnować z ich ilości na rzecz jakości opracowania przez nauczycieli z uczniami w toku przyszłej realizacji nowego programu. Współczesnemu dziecku nie tyle trzeba dostarczać w szkole wielu informacji (robi to za nas telewizja i inne środki masowego przekazu), ile trzeba nauczyć je orientacji w wielości posiadanych informacji. Trezba je nauczyc interpretować fakty i zjawiska otaczającego świata; wyjaśniać je sobie i rozumieć w oparciu o przesłanki racjonalne. Trezba by uzbroić w narzędzia racjonalnego poznawania świata.

Ślad rzeczą konieczną wydaje się pozostawienie większego marginesu swobody doborcia treści nauczania zależnie od potrzeb konkretnego środowiska; swobody doboru treści zgodnych z życiowym doświadczeniem, które byłoby najlepszym punktem wyjścia do kształtowania nie tyle zasobu gotowych informacji, ile zasobu narzędzi poznawczych, które z kolei stwarzałyby podstawę myślenia przyrodniczego.

Nad omawianym projektem programu, mimo zasadniczych i słusznych zmian w jego założeniach, ciąży jeszcze tradycja „materializmu dydaktycznego” w jego części szczegółowej — w „ma-

teriale nauczania”. Tradycja — powiadająca przestarzałą koncepcję „człowieka oświeconego”¹⁾. Tradycję tę trzeba przełamać, gdyż wymaga tego samo życie. Warto to zrobić już teraz, jeśli chcemy, aby projektowana reforma nauczania początkowego nie okazała się połowiczna i nie wymagała zmian zaraz po jej wprowadzeniu. Wprawdzie bowiem zmian, i to nawet dość częstych, nie da się w ogóle uniknąć, chodzi jednak o to, aby obecne przygotowawane zmiany miały charakter perspektywny w zakresie możliwym do osiągnięcia.

Obok wyrażonych wyżej wniosków i ocen natury ogólnej, pragnę jeszcze uosunkować się do wybranego zagadnienia szczegółowego. Chodzi mi o dział IV projektu programu, zatytułowany: „Człowiek i zachowanie zdrowia; bezpieczeństwo”. Myślę, że trzeba byłoby zdecydować się — i to począwszy już od klasy pierwszej — na wprowadzenie do programu treści, które stwarzałyby podstawy wychowania seksualnego. To, co na ten temat znajdujemy w projekcie programu, i to dopiero w klasie IV, razi niezdecydowaniem i wręcz naiwnością, a także przestarzałym poglądem na rolę kobiety, „słabej płci” wymagającej opieki ze strony mężczyzny. Daje to o sobie znać jeszcze wiek XIX i to sprzed okresu ruchu emancypacyjnego kobiet (vide str. 13 omawianego projektu).

Przed rozwiązaniem przez szkołę zagadnienia wychowania seksualnego nie da się już dłużej uchylać. Niemożliwe są tu żadne uniki czy też próby załatwiania dziury byle jakim kompromisem. To, co znalazło w tym zakresie wyraz w projekcie programu, jest, niestety, przejawem takiego kompromisu. Niczego w ten sposób nie załatwimy i lepiej w takim razie zrezygnować z podobnych treści w ogóle.

Symptomatyczne jest umieszczenie hasła „dojrzwianie” tuż po hasle „wydalanie moczu”. Sprawy wychowania seksualnego nie wolno sprowadzać do spraw fizjologii organizmu człowieka; a związane hasła, zresztą archaiczne i pojętego, o zawartości moralno-wychowawczej: „Kobieta potrzebuje pomocy i opieki, właściwy stosunek mężczyzny do kobiety miernikiem kultury” (w dodatku jedynego z tego zakresu w całym projekcie programu) z kwestią miesiączkowania (vide str. 13) dowodzi o takim właśnie potraktowaniu sprawy.

Współczesne dzieci cierpią nie tyle na brak informacji o zagadnieniach seksualnych, ile na brak rzetelnego oświelenia nurtujących je w związku z tymi informacjami (często zwulgaryzowanymi, z reguły nieuporządkowanymi, powierzchownymi) pytań i problemów. Rodzice nie umieją, szkoła — jak dotychczas — nie chce. Stanowi to doikliwy brak w projekcie nowego programu nauczania przyrody, a więc przedmiotu obok języka polskiego, szczególnie do tego predestynowanego. Brak ten musi zostać usunięty. Bez wypełnienia tej luki poważnie zostałyby zagrożony sens dokonywanej reformy.

Kończąc, wyrażam przekonanie, że omówiony projekt programu nauczania przyrody w klasach I—IV wymaga jeszcze poważnego przepracowania układu i dopracowania treści.

MIRON Z. MALYJASIAK
Gdańsk-Oliwa

¹⁾ Instytut Pedagogiki, Pracownia Nauczania Początkowego: Projekt programu przyrody — klasy I—IV (materiały na prawach rękopisu, Warszawa 1971).
²⁾ Porównaj: J. Kozielecki: Kształcie ludzi oświeconych czy twórczych? „Kultura” nr 11/1971.
³⁾ Porównaj: M. Z. Maljasiak: Wielka szkoła — „Nowa Szkoła” nr 5/1971, str. 30—34.
⁴⁾ Porównaj: J. Kozielecki: op. cit.

GŁOS NAUCZYCIELSKI — 5



W czytelni Wyższej Szkoły Nauczycielskiej

Fot. Cz. Górski

traktowania go w sposób całkowicie odrębny; potrzebę ściślej-szego wiązania nauki z funkcją wychowawczą, a nawet opiekuńczą. Więc jak? A może zatem specjalista-przedmiotowiec z podspecjalista-przedmiotowcem, budowa w postaci przygotowania do nauczania początkowego? Pytanie chyba nadal pozostaje otwarte.

Inny problem w dalszym ciągu dyskusyjny i nierozstrzygnięty: jak, a przede wszystkim gdzie powinni odbywać praktykę kandydaci na przyszłych pedagogów? W szkołach normalnych czy też w specjalnych szkołach ćwiczeń?

Zwolennicy pierwszego postulatu argumentują swoje propozycje koniecznością przygotowywania pedagogów w takich warunkach, w jakich przyjdzie im kiedyś pracować, a więc w klasach o dużej liczebności dzieci, z rozmaitym „materiałem” uczniowskim, w szkołach odczuwających często gęsto braki w wyposażeniu, niedostatków lokalowo, cierpiących na różne, znane nam z codziennej praktyki bolączki. Jednym słowem, chodzi im o to, aby nie stwarzać warunków w normalnym „życiu” zawodowym nieralnych.

Jeśli jednak przyjmiemy te-tezę za słuszną, czy potrafimy odpowiedzieć na pytanie, gdzie w takim razie mają się rodzić nowe, doskonałe metody, gdzie przyszły nauczyciel może nauczyć się operowania pełnym zestawem pomocy naukowych, gdzie — zakład kształcenia nauczycieli, który jak



W projekcie prac Komitetu Ekspertów) znajdują się problemy i zagadnienia pierwszorzędnej wagi dla naszej edukacji narodowej. A więc: ideowe założenia socjalistycznego systemu oświaty na tle perspektywicznego przemian społecznych i gospodarczych kraju; nowoczesne metody i treści kształcenia; przygotowanie zawodowe i społeczne kadry nauczającej; organizacja szkolnictwa; rola oświaty pozaszkolnej

i środków masowego przekazu w nowoczesnym systemie oświaty i wiele innych, arcyważnych problemów. Naturalnie, listę spraw i zagadnień, którymi powinien zająć się Komitet Ekspertów, można wydłużyć w nieskończoność, bo w zasadzie nie ma takich dziedzin, które nie wazywałyby się — bardziej lub mniej bezpośrednio — z szeroko rozumianym systemem oświaty,

KOGO CHCEMY WYCHOWAĆ?

Chodzi mi jednak nie o sprawy szczegółowe, o zaproponowanie komitetowi takiego lub innego tematu wynikowego, lecz o problem — w moim odczuciu — generalny: o to mianowicie, czy w projektach tych wszystkich prac nie mówi się zbyt mało o wychowaniu. Bo niepokoił budzi fakt, że wśród zagadnień, jakimi zamierza zająć się komitet, znajduję się w zasadzie tylko jeden temat dotyczący systemu zintegrowanego wychowania młodzieży i udziału w nim domu, szkoły, organizacji społeczno-politycznych, środowiska pozaszkolnego oraz środków masowego przekazu. I jakkolwiek jest to jeden z głównych syntetycznych tematów wychowawczych, to mimo wszystko — po zaznajomieniu się z całością zamierzeń Komitetu Ekspertów — trudno oprzeć się wrażeniu, że problematyka wychowawcza została potraktowana zbyt marginalnie.

Czyż można istotnie stworzyć model perspektywicznego rozwoju oświaty, bez jednoczesnego zarysowania systemu wychowania? Czy można stawiać pytanie: jakich fachowców i w jakim sy-

stemie mamy wykształcić, by najlepiej i najracjonalniej zaspokajali potrzeby naszej gospodarki, z pominięciem lub też marginalnym potraktowaniem pytania: kogo, jakiego człowieka mamy wychować, by odpowiadał naszym wyobrażeniom o człowieczeństwie i zgadzał się z naszymi humanistycznymi ideałami? Taka 2000 wymagają przecież nie tylko należycie wykształconych, lecz także odpowiednio wychowanych ludzi. I w równym stopniu musi nam chodzić o znakiomitych, jak najlepiej przygotowanych fachowców, którzy potrafią tworzyć nową cywilizację, jak i po prostu — o odpowiednio ukształtowanych ludzi, którzy potrafią, w sposób mądry i umiejętny z niej korzystać. A więc problemy kształcenia i wychowania są ze sobą integralnie powiązane i trudno rozpatrywać jeden z nich, nie uwzględniając w należytym stopniu — drugiego.

Jak poważnie niebezpieczeństwo niesie ze sobą zwracanie głównej uwagi tylko na kształcenie, na kwalifikacje, widzimy bardzo wyraźnie na przykładzie wielu krajów zachodnich, gdzie zbagate-

lowanie wykształcenia humanistycznego doprowadziło do sytuacji, która poważnie dziś niepokoi wielu pedagogów.

Nie możemy pozwolić sobie na popolepienie tego błędu. Dlatego też zachowanie złotego środka pomiędzy wiedzą techniczną a humanistyczną, jaką młodzież wyniesie ze szkół powinno się stać jedną z ważniejszych trosk komitetu. I nawet wtedy, gdy musi on rozwiązywać tak wiele podstawowych problemów, jak dostosowanie kształcenia do potrzeb naszej gospodarki i do wymogów rewolucji naukowo-technicznej, charakteryzującej tak bardzo nasze czasy — nie może chyba pominąć również istotnego, problemu kształtowania człowieka.

Jest sprawą oczywistą, że to, co nazywamy umownie kształtowaniem człowieka, a przez co rozumiem rozwijanie jego właściwości społecznej, kształtowanie jego poglądów, etyki, postawy zajmowanej w życiu, wymaga rozważań bardzo wielu różnorodnych — ogólnych i bardziej szczegółowych — problemów, które nie sposób nawet zasygnalizować w krótkim artykule.

Chciałbym więc zwrócić uwagę tylko na jeden: jaką rolę w ogólnym kształceniu i wychowaniu człowieka powinna odgrywać sztuka — i to sztuka we wszystkich jej formach — która przecież coraz powszechniej wkracza do naszego codziennego życia i w coraz silniejszym stopniu nas kształtuje?

A skoro już mowa o różnych dziedzinach sztuki i o jej rosnącej roli w życiu codziennym człowieka, musimy jednocześnie pamiętać, że dodatkowo obowiązki nakłada na nas fakt, że za 20—30 lat czas wolny będzie się wydłużał i że wobec tego absolwent szkół, których nową strukturę chcemy właśnie opracowywać, będą się znacznie częściej kontaktować ze sztuką, aniżeli dzisiaj. Czy możemy ich w tym względzie pozostawić samym sobie?

Problem ten tylko sygnalizuję — nie chodzi mi bowiem o szczegółowe rozwinięcie tego zagadnienia, lecz o przykład uką-

zujący, jak wiele kwestii musiałby podjąć Komitet Ekspertów, chcąc traktować system kształcenia jako nierozłączną całość z systemem wychowania. Czy jednak istotnie podejmie problemy wychowania? Przecież jego pełna nazwa brzmi: Komitet Ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty i perspektyw jej rozwoju. A również i sam skład komitetu, w którym na 23 członków znajduje się w zasadzie tylko jeden pedagog zajmujący się szeroko rozumianą problematyką wychowania, pogłębia mój niepokój.

Być może, w sytuacji, gdy komitet musi rozwiązywać tyle podstawowych problemów z zakresu ekonomiki oświaty i dostosowania jej do potrzeb naszej gospodarki, uwagi te mogą się wydać niebýt ważne. Czy jednak tak jest w istocie? Czy możemy naprawdę rozpatrywać problem: kogo chcemy wykształcić, z pominięciem pytania: kogo chcemy wychować?

HENRYKA WITALEWSKA

^{*)} W „Głosie” pisano już o nim kilkakrotnie, między innymi w numerze 23 z dnia 16 maja 1971 r.

Proszę o głos w społecznej dyskusji nad modelem systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej. Ścisłej mówiąc, chodzi mi o problematykę oświaty i kultury dorosłych, w zakresie której nie prowadzi się, jak dotychczas, wszechstronnych badań i studiów; zaś liczba pracowników naukowych podejmujących w tym zakresie działalność naukowo-badawczą zdaje się uzasadniać nawet tolerowanie „znachorstwa” przed którym przestrzega nas redakcja „Głosu Nauczycielskiego” w artykule zatytułowanym „Oświata a przyszłość narodu” („Głos” nr 22 z 30 maja bieżącego roku).

Jest faktem obiektywnym, iż trwające z górą ćwierć wieku starania o skonstruowanie optymalnego modelu polskiego szkolnictwa nie znalazły żadnego odzwierciedlenia w dynamicznie rozwijającej się i przybierającej coraz poważniejsze zażyłowania dziełnie pracy oświatowej z dorosłymi.

Szkolne formy kształcenia dorosłych korzystają, rzecz jasna, z dobrodziejstw kolejnych reform dokonywanych w strukturze szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego, dokonuje się to wszelako na zasadzie niebezpiecznych, bo nie sprawdzonych, analogii.

Potężniący z każdym rokiem mur kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz pozazawodowego dorosłych obywateli PRL urasta tymczasem w zwiol.

Wprowadzony stosunkowo niedawno formularz sprawozdawczy GUS nie dostarcza, niestety, zadowalających informacji o ilościowym rozwoju placówek pozaszkolnej oświaty dorosłych oraz przyroście liczby uczestników różnych form kształcenia i doskonalenia obywateli, ponieważ jego zasięg nie obejmuje pewnej części nieuspołeczniczonych placówek zajmujących się wymienioną działalnością, jak również ogromnego obszaru specyficznej problematyki społeczno-oświatowej, na którym rozwija się typowa oświata dorosłych — samokształcenie.

Kompleks zjawisk, umownie określanych terminem „oświata dorosłych” i stanowiących przedmiot zainteresowania młodej dyscypliny — andragogiki, pozostał więc nieznanym zarówno dla przedstawicieli nauki zajmujących się tym problemem, jak i dla organów administracji państwowej, odpowiedzialnych za stan oświaty w naszym kraju.

Dużo na łamach „Głosu Nauczycielskiego” prowadzi się dyskusję na temat nauczania i wychowania, ale moim zdaniem — zbyt mało mówi się o pracy w internatach, o młodzieży tam mieszkającej i nielatających problemach wychowawców. Sądę, że sprawa jest warta przemyslenia. W tym roku po raz pierwszy w życiu zostalem kierownikiem internatu, a ponieważ w zawodzie nauczycielskim pracuję już dziesiąty rok, mam pewne doświadczenia, mogę porównać pracę nauczyciela przedmiotu z pracą wychowawców internatu, zwłaszcza zaś z pracą kierownika.

KTO ZOSTAJE KIEROWNIKIEM?

Pytanie wcale nie takie najwiecej, jak by się mogło wydawać. Kto zostaje? — Ten kto musi. To nie przesada, to prawda. Kiedy kilka lat temu szukałem pracy w kilku województwach (z wykształcenia jestem polonistą), najczęściej proponowano mi etat kierownika internatu, te bowiem posady zawsze wakowały. Wszędzie zachwalano mi pracę, obiecywano mieszkanie służbowe, ale nie miałem odwagi i ochoty. Wybrałem funkcję nauczyciela języka polskiego. W tym roku, ponieważ chciałem przenieść się na własną prośbę, zostałem w końcu kierownikiem internatu.

Jak żententowałem się z kilku konferencji kierowników internatu, reprezentują oni bardzo różne wykształcenie i specjalności — sporo magistrów historii (wiadomo, trudno dostać pracę), trochę polonistów i wielu przedstawicieli innych dyscyplin. Czy są wśród nich ludzie specjalnie przygotowani do pracy w internacie? Nie stwierdziłem. Powody podjęcia tej funkcji? Mogą to być przeniesienia się do innej

istnieje teoretyczna możliwość sporządzenia potrzebnego bilansu w drodze indukcyjnej — poprzez uogólnienie rezultatów szczegółowych bądź przyczynkarskich badań nad niektórymi zjawiskami, wchodzącymi w skład problematyki andragogicznej —

jak dotychczas jednak próby w tym zakresie nie były podejmowane.

Wobec braku materiału faktograficznego sceptycznie traktować wypada też tezę, iż w zakresie andragogiki niedostatki teorii są rekompensowane przez postęp i rozwój jakościowy praktyki. Wprawdzie łatwo zaobserwować korzystne zmiany w poziomie wykształcenia podstawowej kadry realizatorów zadań andragogicznych; przesłankami owych zmian są jednak raczej zjawiska nie inspirowane przez teorię

Niestety, brak możliwości sterowania procesami selekcji — nawet w zakresie trwałego wiązania z oświatą dorosłych najbardziej przydatnych jednostek — przy równie znikomych możliwościach upowszechniania indywidualnego dorobku metodycznego, w znacznej mierze przekreśla przytoczone poprzednio pozytyw.

Wypada stwierdzić, iż dalsze odkładanie reformy systemu oświaty dorosłych w Polsce Ludowej byłoby niedopuszczalnym marnotrawstwem społecznych sił i środków, lekceważeniem jednej z najpilniejszych potrzeb narodowego systemu edukacji i tym samym rezygnacją ze spełnienia istotnego warunku szeroko pojętego rozwoju społecznego i ekonomicznego naszego kraju.

Integracji oświaty dorosłych można dokonać dwójako: w trybie administracyjnym, to jest poprzez koncentrację i „upamiętnienie” rozproszonych w różnych pionach, resortach i sektorach placówek andragogicznych wraz z ich dorobkiem kadrowym i organizacyjno-metodycznym oraz wyposażeniem technicznym i warsztatowym; lub też poprzez działania pośrednie, w trybie rzeczowej konfrontacji stanu potrzeb i możliwości wspomnianych placówek i powierzenie ich opiece właścicieli, w tym celu powołanego, organu.

Scałenie placówek tak różnych od siebie, jak przyzakładowy kurs bhp i studium podplomowe, spółdzielczy ośrodek krzewienia wiedzy praktycznej, uniwersytet ludowy i centralny ośrodek doskonalenia kadr kierowniczych etc. jest zabiegiem niezwykle ryzykownym i skomplikowanym, wymaga bowiem porozumień

W SPRAWIE OŚWIATY DOROSŁYCH



Fot. Cz. Górski

INTERNACKIE IMPRESJE

Kierownik musi być nie tylko autorem — sensownych planów wychowawczych, ale musi pilnować, aby plany te były realizowane.

Następnie jego obowiązkiem jest hospitowanie zajęć prowadzonych przez wychowawców, inspirowanie działalności Rady Mieszkańców, dbanie o rozrywkę kulturalną. Odpowiada też za zachowanie i postawy wychowanków.

To dopiero początek jego zajęć. Kierownik musi ponadto znać się na ekonomii, księgowości, budżecie, handlu, rozliczeniach, wyliczeniach, jego obowiązkiem jest kontrola intendenta.

Następny dział: kuchnia: obowiązkiem kierownika jest troska o wyżywienie (stawka taka mała, a uczniowie domagają się jak najwięcej i najlepiej), musi wobec tego znać się na sprawach kulinarnych (wiadomo: pańskie okonia tuczy).

Do jego obowiązków należą sprawy sanitarne, musi znać i stosować przepisy przeciwpożarowe, przepisy bhp. Najgorzej, gdy zacząć jeździć się, wizytować, jedena po linii finansowej, druga — pedagogicznej, następna — sanitarno-epidemiologiczna. Można

oświaty dorosłych i potrzeby praktyki. Przyczyna może tu być ogólny przyrost pracowników z wyższym wykształceniem (nieandragogicznym) oraz system finansowania działalności oświatowej wśród dorosłych (np. w świetle uchwały nr 239 Rady Ministrów jest ona atrakcyjna dopiero dla pracowników naukowych w randze docenta).

Trzeba stwierdzić, iż nie ma przypadkowości kryteriów doboru kadry, mającej spełniać kluczową rolę w procesach kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych, wysoki stopień trudności zadań dydaktycznych stanowi czynnik sprzyjający naturalnej selekcji tej kadry, co więcej, zauważyć można gromadzenie się interesujących, nowatorskich koncepcji metodycznych.

Niestety, brak możliwości sterowania procesami selekcji — nawet w zakresie trwałego wiązania z oświatą dorosłych najbardziej przydatnych jednostek — przy równie znikomych możliwościach upowszechniania indywidualnego dorobku metodycznego, w znacznej mierze przekreśla przytoczone poprzednio pozytyw.

Wypada stwierdzić, iż dalsze odkładanie reformy systemu oświaty dorosłych w Polsce Ludowej byłoby niedopuszczalnym marnotrawstwem społecznych sił i środków, lekceważeniem jednej z najpilniejszych potrzeb narodowego systemu edukacji i tym samym rezygnacją ze spełnienia istotnego warunku szeroko pojętego rozwoju społecznego i ekonomicznego naszego kraju.

Integracji oświaty dorosłych można dokonać dwójako: w trybie administracyjnym, to jest poprzez koncentrację i „upamiętnienie” rozproszonych w różnych pionach, resortach i sektorach placówek andragogicznych wraz z ich dorobkiem kadrowym i organizacyjno-metodycznym oraz wyposażeniem technicznym i warsztatowym; lub też poprzez działania pośrednie, w trybie rzeczowej konfrontacji stanu potrzeb i możliwości wspomnianych placówek i powierzenie ich opiece właścicieli, w tym celu powołanego, organu.

Scałenie placówek tak różnych od siebie, jak przyzakładowy kurs bhp i studium podplomowe, spółdzielczy ośrodek krzewienia wiedzy praktycznej, uniwersytet ludowy i centralny ośrodek doskonalenia kadr kierowniczych etc. jest zabiegiem niezwykle ryzykownym i skomplikowanym, wymaga bowiem porozumień

z innymi placówkami, np. matematyki. Mniemanie to znalazło również wyraz w zatwierdzonej liczbie godzin: etat wychowawcy, podobnie jak kierownika, wynosi 42 godziny tygodniowo, czyli 7 godzin dziennie, nie licząc niedziel. A często dyżury przypadają w niedziele (jakoś wtedy nie płaci się więcej, choć prawie wszędzie tak jest). Co prawda kierownik internatu ma 21 godzin na załatwianie różnego rodzaju spraw urzędowych, ale nie wiem jednak, czy znajdzie się taki, który zmieści się w tym czasie. Sądę, że praca wychowawcy internatu wcale nie jest łatwiejsza, a nawet — śmiem twierdzić — wymaga o wiele więcej czasu i zaangażowania. Praca wychowawcy polega, jak sama nazwa wskazuje, na wychowywaniu, a nie na podkresle się w dyżurach, że jest to zadanie o wiele trudniejsze od nauczania. Zadanie tym trudniejsze, że nie „wyposażone” w żadne sankcje w postaci ocen niedostatecznych. Trudniej też osiągnąć autorytet. Trzeba naprawdę mieć dużo taktu i być doskonałym pedagogiem, żeby wzbudzić zaufanie i swoich wychowanków.

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

JOZEF SADOWSKI
Siennica
pow. Mińsk Mazowiecki

międzyresortowych i ustaleń wykonawczych na bardzo odległych poziomach zarządzania, a także interwencji w system samorządowy organizacji społecznych i stowarzyszeń prowadzących różne formy oświaty dorosłych.

Ustalenie zasad współpracy rozproszonych, niestety konkurencyjnych ze sobą placówek, dla wspólnej realizacji określonego programu działania, nastrożuje poważne trudności kompetencyjne i merytoryczne zarówno ewentualnemu „zjednoczeniu wiedzęmu”, jak organowi o randze Komitetu Nauki i Techniki, który nie może przecież zarządzać bezpośrednio działalnością oświatową, powoławego domu kultury czy dorywczo tworzonych ośrodków.

Być może problem rozwiązać więc należy inaczej, być może również jest on niemożliwy do absolutnie zadowalającego rozwiązania, jak to stwierdził w rozmowie z „Trybuna Ludu” przed kilku laty dyrektor Zbigniew Kierieskiński z ówczesnego Departamentu Oświaty Dorosłych w Ministerstwie Oświaty.

Uczestnicy majowej konferencji naukowej TWMP, zwołanej w Krakowie w celu przedyskutowania problemów kształcenia ustawicznego dorosłych, przedstawili w obszernych referatach stan i potrzeby działań andragogicznych w rozmiarach wręcz imponujących. Dotyczy to zarówno badań naukowych, jak i działalności praktycznej, a w jej ramach działań tak złożonych i różnorodnych, jak alfabetyzacja, kształcenie ogólne, kształcenie i doskonalenie zawodowe, praca wychowawcza w związkach zawodowych i w spółdzielczości, upowszechnianie kultury i wiele innych.

Warto przytoczyć na zakończenie niniejszych wywodów fragment tekstu, zamieszczzonego w biuletynie informacyjnym dla uczestników konferencji: „Dokonując się pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej głębokie przemiany gospodarcze, społeczne i kulturalne wymagają łączenia akcji oświatowej z problematyką społeczno-wychowawczą i kształtowania modelu osobowości człowieka dorosłego na miarę potrzeb wyznaczonych przez nowe tendencje społeczne i naukowe”.

Aby spełnić ten postulat — ukształtować należy jak najszybciej zintegrowany model polskiej andragogiki teoretycznej i system jej praktycznego funkcjonowania.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

ANDRZEJ TATKOWSKI
Zakład Pedagogiki AGH
Kraków

Pragnę zwrócić jeszcze uwagę na pogląd, często zakorzeniony nawet w kręgach nauczycielskich, że wychowawcy internatu, to jakas gorsza grupa pedagogów. Opinie takie należy bezwzględnie zaważać, są one bowiem krzywdzące i bezpodstawne.

chowanie i w rodzinie” lub „Książka pomoże ci wychować dziecko” itp. Tematyka oświatowo-wychowawcza, zwłaszcza praktyczna wskazówki dotyczące postępowania z dzieckiem — to zagadnienia szczególnie preferowane w pracy z rodzicami, głównie młodymi matkami, które odczuwają niedostatek wiedzy z tej dziedziny.

Liga Kobiet interesuje się też od dawna pracą komitetów rodzicielskich. W 1960 roku przedstawicielki organizacji kobiecej zostały przez Ministerstwo Oświaty włączone do uczestnictwa w komitetach wszystkich szkół w kraju. W ciągu tych lat zapoznaliśmy się dokładnie z trudnościami i niedostatkami działalności na tym polu oraz przeprowadziliśmy badania pozwalające na wyłączenie wniosków do dalszej pracy.

Jakie więc środki należałoby przedstawić, aby podnieść poziom pracy tej instytucji. Nielatwy ten problem stanowił przed-

miot ówczesnej dyskusji na posiedzeniu Prezydium Zarządu Głównego Ligi Kobiet, które odbyło się w dniu 21 czerwca w Warszawie, z udziałem przedstawicieli władz oświatowych, naukowych i dziennikarskich.

Działalność organizacji kobiecej wśród rodziców i w szerszym środowisku nastawiona jest na tworzenie jednolitego frontu wychowania w domu i w szkole. Skupia się ona przede wszystkim na organizowaniu różnorodnych form tzw. pedagogizacji rodziców. W ciągu lat Liga Kobiet zdobyła sporo doświadczenia. Zwalczając dobre rozwija się praca w przy-

szkolnych Kołach Matek. W ciągu lat 1966—1969, z inicjatywy Ligi Kobiet zorganizowano 361 uniwersytetów dla rodziców, które objęły swym zasięgiem przeszło 24 tys. osób. Duże znaczenia w dziedzinie popularyzowania wśród rodziców wiedzy pedagogicznej mają organizowane przez Ligę Kobiet konkursy czytelnicze, np. konkurs na temat „Wy-

chowanie i w rodzinie” lub „Książka pomoże ci wychować dziecko” itp. Tematyka oświatowo-wychowawcza, zwłaszcza praktyczna wskazówki dotyczące postępowania z dzieckiem — to zagadnienia szczególnie preferowane w pracy z rodzicami, głównie młodymi matkami, które odczuwają niedostatek wiedzy z tej dziedziny.

Liga Kobiet interesuje się też od dawna pracą komitetów rodzicielskich. W 1960 roku przedstawicielki organizacji kobiecej zostały przez Ministerstwo Oświaty włączone do uczestnictwa w komitetach wszystkich szkół w kraju. W ciągu tych lat zapoznaliśmy się dokładnie z trudnościami i niedostatkami działalności na tym polu oraz przeprowadziliśmy badania pozwalające na wyłączenie wniosków do dalszej pracy.

Jakie więc środki należałoby przedstawić, aby podnieść poziom pracy tej instytucji. Nielatwy ten problem stanowił przed-

miot ówczesnej dyskusji na posiedzeniu Prezydium Zarządu Głównego Ligi Kobiet, które odbyło się w dniu 21 czerwca w Warszawie, z udziałem przedstawicieli władz oświatowych, naukowych i dziennikarskich.

Działalność organizacji kobiecej wśród rodziców i w szerszym środowisku nastawiona jest na tworzenie jednolitego frontu wychowania w domu i w szkole. Skupia się ona przede wszystkim na organizowaniu różnorodnych form tzw. pedagogizacji rodziców. W ciągu lat Liga Kobiet zdobyła sporo doświadczenia. Zwalczając dobre rozwija się praca w przy-

szkolnych Kołach Matek. W ciągu lat 1966—1969, z inicjatywy Ligi Kobiet zorganizowano 361 uniwersytetów dla rodziców, które objęły swym zasięgiem przeszło 24 tys. osób. Duże znaczenia w dziedzinie popularyzowania wśród rodziców wiedzy pedagogicznej mają organizowane przez Ligę Kobiet konkursy czytelnicze, np. konkurs na temat „Wy-

chowanie i w rodzinie” lub „Książka pomoże ci wychować dziecko” itp. Tematyka oświatowo-wychowawcza, zwłaszcza praktyczna wskazówki dotyczące postępowania z dzieckiem — to zagadnienia szczególnie preferowane w pracy z rodzicami, głównie młodymi matkami, które odczuwają niedostatek wiedzy z tej dziedziny.

Liga Kobiet interesuje się też od dawna pracą komitetów rodzicielskich. W 1960 roku przedstawicielki organizacji kobiecej zostały przez Ministerstwo Oświaty włączone do uczestnictwa w komitetach wszystkich szkół w kraju. W ciągu tych lat zapoznaliśmy się dokładnie z trudnościami i niedostatkami działalności na tym polu oraz przeprowadziliśmy badania pozwalające na wyłączenie wniosków do dalszej pracy.

Jakie więc środki należałoby przedstawić, aby podnieść poziom pracy tej instytucji. Nielatwy ten problem stanowił przed-

miot ówczesnej dyskusji na posiedzeniu Prezydium Zarządu Głównego Ligi Kobiet, które odbyło się w dniu 21 czerwca w Warszawie, z udziałem przedstawicieli władz oświatowych, naukowych i dziennikarskich.

Działalność organizacji kobiecej wśród rodziców i w szerszym środowisku nastawiona jest na tworzenie jednolitego frontu wychowania w domu i w szkole. Skupia się ona przede wszystkim na organizowaniu różnorodnych form tzw. pedagogizacji rodziców. W ciągu lat Liga Kobiet zdobyła sporo doświadczenia. Zwalczając dobre rozwija się praca w przy-

szkolnych Kołach Matek. W ciągu lat 1966—1969, z inicjatywy Ligi Kobiet zorganizowano 361 uniwersytetów dla rodziców, które objęły swym zasięgiem przeszło 24 tys. osób. Duże znaczenia w dziedzinie popularyzowania wśród rodziców wiedzy pedagogicznej mają organizowane przez Ligę Kobiet konkursy czytelnicze, np. konkurs na temat „Wy-

chowanie i w rodzinie” lub „Książka pomoże ci wychować dziecko” itp. Tematyka oświatowo-wychowawcza, zwłaszcza praktyczna wskazówki dotyczące postępowania z dzieckiem — to zagadnienia szczególnie preferowane w pracy z rodzicami, głównie młodymi matkami, które odczuwają niedostatek wiedzy z tej dziedziny.

Liga Kobiet interesuje się też od dawna pracą komitetów rodzicielskich. W 1960 roku przedstawicielki organizacji kobiecej zostały przez Ministerstwo Oświaty włączone do uczestnictwa w komitetach wszystkich szkół w kraju. W ciągu tych lat zapoznaliśmy się dokładnie z trudnościami i niedostatkami działalności na tym polu oraz przeprowadziliśmy badania pozwalające na wyłączenie wniosków do dalszej pracy.

Jakie więc środki należałoby przedstawić, aby podnieść poziom pracy tej instytucji. Nielatwy ten problem stanowił przed-

miot ówczesnej dyskusji na posiedzeniu Prezydium Zarządu Głównego Ligi Kobiet, które odbyło się w dniu 21 czerwca w Warszawie, z udziałem przedstawicieli władz oświatowych, naukowych i dziennikarskich.

Działalność organizacji kobiecej wśród rodziców i w szerszym środowisku nastawiona jest na tworzenie jednolitego frontu wychowania w domu i w szkole. Skupia się ona przede wszystkim na organizowaniu różnorodnych form tzw. pedagogizacji rodziców. W ciągu lat Liga Kobiet zdobyła sporo doświadczenia. Zwalczając dobre rozwija się praca w przy-

szkolnych Kołach Matek. W ciągu lat 1966—1969, z inicjatywy Ligi Kobiet zorganizowano 361 uniwersytetów dla rodziców, które objęły swym zasięgiem przeszło 24 tys. osób. Duże znaczenia w dziedzinie popularyzowania wśród rodziców wiedzy pedagogicznej mają organizowane przez Ligę Kobiet konkursy czytelnicze, np. konkurs na temat „Wy-

chowanie i w rodzinie” lub „Książka pomoże ci wychować dziecko” itp. Tematyka oświatowo-wychowawcza, zwłaszcza praktyczna wskazówki dotyczące postępowania z dzieckiem — to zagadnienia szczególnie preferowane w pracy z rodzicami, głównie młodymi matkami, które odczuwają niedostatek wiedzy z tej dziedziny.

Liga Kobiet interesuje się też od dawna pracą komitetów rodzicielskich. W 1960 roku przedstawicielki organizacji kobiecej zostały przez Ministerstwo Oświaty włączone do uczestnictwa w komitetach wszystkich szkół w kraju. W ciągu tych lat zapoznaliśmy się dokładnie z trudnościami i niedostatkami działalności na tym polu oraz przeprowadziliśmy badania pozwalające na wyłączenie wniosków do dalszej pracy.

Jakie więc środki należałoby przedstawić, aby podnieść poziom pracy tej instytucji. Nielatwy ten problem stanowił przed-

miot ówczesnej dyskusji na posiedzeniu Prezydium Zarządu Głównego Ligi Kobiet, które odbyło się w dniu 21 czerwca w Warszawie, z udziałem przedstawicieli władz oświatowych, naukowych i dziennikarskich.

Działalność organizacji kobiecej wśród rodziców i w szerszym środowisku nastawiona jest na tworzenie jednolitego frontu wychowania w domu i w szkole. Skupia się ona przede wszystkim na organizowaniu różnorodnych form tzw. pedagogizacji rodziców. W ciągu lat Liga Kobiet zdobyła sporo doświadczenia. Zwalczając dobre rozwija się praca w przy-

szkolnych Kołach Matek. W ciągu lat 1966—1969, z inicjatywy Ligi Kobiet zorganizowano 361 uniwersytetów dla rodziców, które objęły swym zasięgiem przeszło 24 tys. osób. Duże znaczenia w dziedzinie popularyzowania wśród rodziców wiedzy pedagogicznej mają organizowane przez Ligę Kobiet konkursy czytelnicze, np. konkurs na temat „Wy-

chowanie i w rodzinie” lub „Książka pomoże ci wychować dziecko” itp. Tematyka oświatowo-wychowawcza, zwłaszcza praktyczna wskazówki dotyczące postępowania z dzieckiem — to zagadnienia szczególnie preferowane w pracy z rodzicami, głównie młodymi matkami, które odczuwają niedostatek wiedzy z tej dziedziny.

Liga Kobiet interesuje się też od dawna pracą komitetów rodzicielskich. W 1960 roku przedstawicielki organizacji kobiecej zostały przez Ministerstwo Oświaty włączone do uczestnictwa w komitetach wszystkich szkół w kraju. W ciągu tych

Z BADAŃ nad OŚMIOKLASISTAMI

Zarząd Oddziału ZNP w Ostrołęce przy dużej pomocy wielu nauczycieli i ognisk przeprowadził interesujące badania wśród ośmioklasistów oraz młodzieży z różnych typów szkół średnich. Łącznie przebadano ponad 1100 uczniów, w tym najwięcej z klas VIII (94). Wyniki badań stanowiły przedmiot rozważań II zjazdu tegorocznych rejonowych konferencji. Chodziło również, by z materiałów zebranych z własnego terenu wyciągnąć odpowiednie wnioski zmierzające do usprawnienia działalności wychowawczej.

Pomimo że zebrane materiały mają ograniczony zasięg, pochodzą bowiem z jednego powiatu, mogą jednak zainteresować wielu nauczycieli i rodziców. Nie sposób, oczywiście, w krótkim artykule wnikać w różne szczegóły związane ze sposobem i procedurą badań. Trudno też byłoby w jednej relacji przedstawić wszystkie wyniki wspomnianego wyżej przedsięwzięcia. Toteż ograniczamy się do skróconego zaprezentowa-



Foto: Cz. Górski

nia niektórych tylko zagadnień będących przedmiotem badań. Stwierdzamy też, że zebrane materiały są i z tego względu godne uwagi; że stanowią próbę sondażu dokonanego przez samych nauczycieli — praktyków pod kątem pracy samokształceniowej.

•

Często mówimy o zainteresowaniach młodzieży szkolnej. Pedaia najrozsadnie, czasami wręcz krainowo różne stwierdzenia i opinie. Nie mamy bowiem w tym względzie jakiegos pełniejszego rozeznania. Toteż każda próba odpowiedzi na ten temat, oparta na szerszym materiale sondażowym, jest warta zastanowienia.

Czym się interesuje badana przez nas grupa ośmioklasistów licząca 944 uczniów, w tym 322 ze szkół miejskich. Czy w ogóle wykazują jakieś zainteresowania? Czy sprzyjają one nauce szkolnej? I wreszcie, czy są adekwatne do problemów naszej gospodarki narodowej i socjalistycznej kultury?

Oczywiście, nie jest łatwo jednoznacznie odpowiedzieć na wyżej wymienione i im podobne pytania. Należy też pamiętać, że uczniowie klasy VIII, a więc młodzież w wieku lat 15—16, nie mają na ogół jakichś raz na zawsze ustalonych zainteresowań. W tym wieku zaczynają się dopiero rysować ich kierunki. Ale kierunki godne uwagi. Stanowią bowiem jeden z zasadniczych elementów późniejszego życia człowieka. Jedną z ludowych porzekadeł mówi: „Czyn skrupka za młodu nasłaknie, tym na starość trąci”. Co można więc powiedzieć na temat zainteresowań młodzieży w

kim po trosze”, a tylko nieliczni (z miasta nikt) ujawnili, iż niczym się nie interesują.

A jakie zagadnienia ich najbardziej pasjonują? Otóż najczęściej pytanym wymienia sport. W ten sposób odpowiadało aż 46 proc. ogółu badanych uczniów z miasta i 32 proc. ich kolegów ze wsi. Widać jednak tutaj poważne różnice między obydwooma grupami młodzieży. Oto np. 7 proc. uczniów, z miasta wymieniło muzykę, teatr, film, telewizję, zaś niewiele ich rówieśników ze wsi wykazało analogiczne zainteresowania. Mało podano zainteresowań związanych z rozwojem współczesnej nauki i techniki, jak np. chemia, elektronika, mechanika, maszynoznawstwo itp.

Znamienny jest fakt, iż spośród 612 uczniów ze wsi, tylko 17 oświadczyło, że interesuje się rolnictwem. Dodajmy też, że blisko połowa tej młodzieży z grupy badanej nie wiąże swego losu i przyszłości z pracą i pobytem na wsi. I choć niewątpliwie cieszy fakt, iż prawie wszyscy ośmioklasisci chcieliby się dalej uczyć, mały zaletwie odsetek wyraża chęć dalszej nauki w szkołach rolniczych. Co więcej, 47 proc. młodzieży przyznaje się, że nie lubi pracy rolnika, znaczna zaś część wyraża postawę niezdecydowaną. Tylko 28 proc. dało pozytywną odpowiedź.

Interesujące odpowiedzi padały na pytanie: „Ludzie wygłaszają różne opinie o zawodach, a według Ciebie jak? Zawód jest najlepszy?” Trudno w tym względzie spodziewać się od uczniów jakichś ustalonych opinii, niejedno pewno ulegnie jeszcze zmianie. Jednak cokolwiek by się nie powiedziało, jest sprawą interesującą, jakie wyobrażenia mają uczniowie będący w przededniu ukończenia szkoły podstawowej i podejmowania ważkiej decyzji: wyboru dalszego kierunku kształcenia, a zatem wyboru zawodu. Jakie więc opinie ujawniła badana grupa? Około 10 proc. nie ma jeszcze w tej sprawie określonego zdania. Pozostali zaś (około 90 proc.) wymienili różne zawody. Przy czym uznają za najlepsze wymagające na ogół wysokich kwalifikacji, takie jak: lekarz, inżynier, oficer, prawnik, aktor, nauczyciel, lotnik itp. Za bezspornie pozytywny należy uznać fakt, że bardzo wielu uczniów i to z obydwu środowisk najwyżej sobie cení zawody wymagające specjalistycznego wykształcenia. Mało jednak podawano zawodów wymagających wykształcenia na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, co ma swoją określoną wymowę.

Warto też podać, iż w ocenach, który zawód jest najlepszy, zachodzą dość znaczne różnice między młodzieżą z miasta a jej rówieśnikami ze wsi. Ci ostatni najczęściej uznają takie zawody za najlepsze, które wymagają wykształcenia na poziomie szkoły średniej czy zawodowej. Nie wchodząc w dalsze szczegóły należy stwierdzić, iż ośmioklasisci stojący tuż przed wyborem zawodu, nie mają jeszcze pełnego wyobrażenia o poszczególnych pracach. Z pewnością w tych wyobrażeniach jest wiele elementów fałszywych. Zauważa się również u dużej liczby uczniów (dotyczy to szczególnie miasta) dość wysokie, często zbyt wygórowane aspiracje. Wynikają stąd określone wnioski dla działań wychowawczych szkoły i domu rodzinnego.

STANISŁAW PAJKA
Ostrołęka

NOWE ENCYKLOPEDIA PWN

Wchodząc naprzeciw zapotrzebowaniu społeczeństwa, a zwłaszcza potrzebom młodzieży uczęcej się i studiującej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe opracowało koncepcję encyklopedii uniwersalnej średniego typu. Będzie to encyklopedia czterotomowa w nowoczesnym formacie o objętości około 930 arkuszy wydawniczych, zawierająca około 75 tysięcy haseł i obejmująca wszystkie dziedziny kultury, nauki i techniki oraz życia politycznego, społecznego i gospodarczego. Encyklopedia uwzględni przemiany związane z rozwojem budownictwa socjalistycznego i rewolucji naukowo-technicznej w Polsce i na świecie, odpowiadać więc będzie

również potrzebom czytelnika lat 1975—1980. PWN wydało dotychczas dwa typy encyklopedii uniwersalnych: jednotomową Małą Encyklopedię Powszechną i Wielką Encyklopedię Powszechną w 13 tomach. Obydwa wydawnictwa nie zaspokoiły zapotrzebowania. Dobrze się więc stało, że PWN zdecydowało się na opracowanie dzieła średniej objętości, będzie ono bowiem bardziej dostępne szerokiemu odbiorcy już choćby ze względu na mniejszy stosunkowo wydatek niż 13-tomowa Wielka Encyklopedia. Jeden tom kosztuje bowiem 300 złotych, w sumie więc cena nowej encyklopedii wyniesie 1 200 złotych. Na całym świecie odchodzi się już od wydawania wielotomowych dzieł, któ-

rych opracowanie rozkłada się na lata, bowiem wiedza w nich zawarta dezaktualizuje się obecnie coraz szybciej. Jej aktualność oblicza się maksimum na 10 lat. Bardziej celowe jest więc dostarczenie na rynek wydawniczy dzieł skromniejszych objętościowo, a za to częściej aktualizowanych i wzbogacanych o nowe zdobycze nauki i techniki.

Pierwszy tom nowej encyklopedii ukaze się na przełomie roku 1973—1974, następne tomy wychodzić będą w rocznych odstępach. Nakład — 300 tysięcy — zostanie rozprowadzony w subskrypcji. Encyklopedię można będzie zamówić w każdej księgarni „Domu Książki” już w październiku bieżącego roku. Będzie to wydawnictwo opracowane bardzo

starannie, bogato wyposażone w tabele, diagramy, ilustracje, tablice barwne i rotograficzne oraz mapy, co podnosi jego walory informacyjne i kształcejące oraz stanowi nowość w stosunku do średnich encyklopedii uniwersalnych wydawanych dotychczas.

W pierwszym półroczu 1972 roku ukaze się również pierwszy tom Encyklopedii Fizyki PWN. To trzytomowe dzieło opracowane przez kilkadziesiąt wybitnych naukowców polskich na podstawie pięciotomowego radzieckiego Encyklopedycznego Słownika Fizyki wydanego w latach 1960—1966 jest pierwszą specjalistyczną encyklopedią z zakresu fizyki w języku polskim. Obejmuje ona wiadomości ze wszystkich dziedzin fizyki oraz nauk pokrewnych, ze szczególnym uwzględnieniem najnowszych osiągnięć w szybko rozwijających się dziedzinach, jak np. fizyka cząstek ele-

mentarnych, chemia kwantowa itp. Encyklopedia, której nakład wynosi 40 tysięcy egzemplarzy przeznaczona jest dla szerokiego kręgu odbiorców z wyższym wykształceniem — fizyków oraz specjalistów z dziedzin pokrewnych, takich jak geofizyka, astronomia, chemia, biologia, medycyna. A także dla pracowników naukowych, nauczycieli i studentów oraz inżynierów-praktyków różnych specjalności. Całość składać się będzie z trzech tomów, zawierających łącznie około 43 000 haseł, 3 500 ilustracji, wielobokowe wkładki, tabele oraz skróty.

Obecnie istnieją cztery zasadnicze pionierzy zajmujące się zagadnieniami szkolnictwa i masowej oświaty rolniczej, a mianowicie: Ministerstwo Rolnictwa, Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Związek Młodzieży Wiejskiej. Niezależnie od tego, różnego rodzaju instytucje i zakłady zajmują się na własną rękę prowadzeniem masowej oświaty rolniczej.

Mimo teoretycznych uzgodnień i licznych centralnych ustaleń, sytuacja w terenie jest bardzo złożona i nie sprzyjająca prawidłowej pracy szkół. Nadal w wielu rejonach „konkurują” między sobą ZSR, SPR i PR w pozyskiwaniu kandydatów do nauki. Wielu nauczycieli i inspektorów szkolnych zgłasza na konferencjach uwagi dotyczące przyjmowania absolwentów ZSR i SPR do 3-letnich techników rolniczych. Według tych opinii często dyrektorzy techników nie chcą przyjmować absolwentów SPR i ZSP z resortu oświaty. Chętnie natomiast widzą uczniów klas II ZSR Ministerstwa Rolnictwa. Tym bardziej, że przy 3-letnich technikach rolniczych uruchomiono oddziały ZSR, w których uczą ci sami nauczyciele i w rezultacie obie szkoły (technikum i ZSR) są pod jedną dyktando.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie rolniczym wskazuje, że powinno ono podlegać jednemu resortowi. Najbardziej predestynowane do tego jest Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Skupić ono powinno nie tylko szkolnictwo rolnicze, ale całą oświatę zawodową.

Podział resortowy powoduje nie tylko zróżnicowanie programowe, ale stwarza również duże dysproporcje w bazie dydaktycznej szkół. Wpływa to ujemnie na warunki decydujące o prawidłowym przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz na wyniki nauczania. Stwarza również trudności w jednolitym doskonaleniu nauczycieli.

Trzeba wreszcie na ten problem spojrzeć i od strony ekonomicznej. Łącząc całe szkolnictwo rolnicze w jeden resort, będzie można należycie wykorzystać nauczycieli, bazę dydaktyczną szkół, zlikwidować przerosty administracji szkolnej, a także odpowiednio zaplanować i regulować sieć szkół rolniczych.

Pół wieku doświadczenia, niejednokrotnie przykrego w szkolnictwie ro

BELETRYSTYKA

Zofia Byszczyńska: KOLTUNKA. „Czytelnik”, Warszawa 1971; s. 210, cena 13 zł.

Ludwik Flaszen: CYROGRAF. WL, Kraków 1971; s. 210, cena 22 zł.

Stefan Themerson: KARDYNAŁ POLATUO. WL, Kraków 1971; s. 157, cena 10 zł.

Ludmiła Marjańska: POWRÓCIĆ DO MIŁOŚCI. PIW, Warszawa 1971; s. 240, cena 16 zł. Jest to debiut prozatorski poetki i tłumaczki poezji angielskiej i amerykańskiej. Pobyt w Stanach Zjednoczonych nasunął autorce pomysł tej powieści, w której krajobraz amerykański stanowi tło uczuciowych perypetii bohaterki.

Elisabeth Langgässer: DROGA PRZEZ MOZARY. PIW, Warszawa 1971; s. 275, cena 28 zł.

Stanisław Czernik: SNY I WIDMA. LSW, Warszawa 1971; s. 208, cena 12 zł.

Józef Ignacy Kraszewski: HEROD-BABA. LSW, Warszawa 1971; s. 596, cena 65 zł.

Władysław Rymkiewicz: PORTRET KROLOWEJ. „Czytelnik”, Warszawa 1971; s. 142, cena 10 zł. Jest to nieco groteskowa opowieść współczesna o zawiłych perypetiach młodego historyka opętanego obsesją legendy narosłej wokół postaci królowej Jadwigi.

Witold Michałowski: WYPRAWA DO PIECIU BOGÓW. LSW, Warszawa 1971; s. 179, cena 16 zł.

Władysław Dunarowski: SERCE NA WIETRZE. LSW, Warszawa 1971; s. 213, cena 13 zł.

Jan Bolesław Ożóg: NA MOJEJ DRODZE. WL, Kraków 1971; s. 198, cena 16 zł.

J. B. Priestley: POZA MIASTEM. Tłum. M. Zborowska. KiW, Warszawa 1971; s. 276, cena 32 zł. Autor przedstawia w krótkim zwiastku satyrę przedstawicieli środowisk naukowych i innych w Anglii i na Zachodzie.

Andrzej Strug: ZOŁTY KRZYŻ. „Czytelnik”, Warszawa 1971; cena 1/11 t. 50 zł.

Krystyna Siesicka: ZAPACH RUMIANKU. LSW, Warszawa 1971; s. 136, cena 12 zł.

Wilfrid Schilling: SIEWCY STRACHU. KiW, Warszawa 1971; s. 364, cena 27 zł. Autorem książki jest pisarz zachodnoniemiecki, który przedstawia dzieje niemieckiego antyfaszysty Linka.

SWIAT, POLITYKA

Michał Sadowski: SYSTEM PARTYN PRL. KiW, Warszawa 1971; s. 277, cena 22 zł.

Stanisław Pawlik: OKINAWA. Wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1971; s. 256, cena 8 zł.

Władysław Sliwa-Szczerbiec: RYŻ I DYNAMIT. KiW, Warszawa 1971; s. 377, cena 30 zł.

INSTYTUT GOSPODARSTWA SPOŁECZNEGO. KANADA. Pamiętniki emigrantów. KiW, Warszawa 1971; s. 484, cena 70 zł.

POPULARNONAUKOWE

Władysław Dobrzycki: POWSTANIA ŚLĄSKIE. PZWS, Warszawa 1971; s. 174, cena 9 zł.

Bronisław Masłanka: CZTERY OBlicza MILITARYZMU. MON, Warszawa 1971; s. 381, cena 50 zł.

Krystyna Wyczańska: POLACY W KOMUNIE PARYSKIEJ 1871. Wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1971; s. 368, cena 37 zł.

Jean Dorst: ZANIM ZGINIE PRZYRODA. Tłum. Z. Sikora. WP, Warszawa 1971; s. 460, cena 50 zł. Cykl Złota Seria, która obejmuje książki wybitne pod względem poznawczym i literackim.

Zbigniew Jaworowski: RADIOAKTYWNOŚĆ A ZDROWIE LUDZKIE. WP, Warszawa 1971; s. 178, cena 15 zł. Cykl: Omegi.

Zbigniew Płochocki: 500 ZAGADEK Z TECHNIKI NA CO DZIEŃ. WP, Warszawa 1971; s. 202, cena 15 zł.

PODRĘCZNIKI

Krystyna Flis, Wanda Konaszewska: ZASADY ŻYWIENIA. Dla ZSZ. PWSZ Warszawa 1971; s. 282, cena 16 zł.

Czesław Kosiński: RYSUNEK ZAWODOWY W MEBLARSTWIE. Cz. I, PWSZ, Warszawa 1971; s. 282, cena 16 zł. ZASADY ŻYWIENIA. Dla ZSZ. 16 zł.

Antoni Reński: TECHNOLOGIA PIEKARSTWA. Cz. II. PWSZ, Warszawa 1971; s. 269, cena 13 zł.

RÓŻNE

Jurij Apresjan: KONCEPCJE I METODY WSPÓŁCZESNEJ LINGWISTYKI STRUKTURALNEJ. PIW, Warszawa 1971; s. 397, cena 40 zł.

Salomea Kowalewska: HUMANIZACJA PRACY. Wyd. Związkowe CRZZ, Warszawa 1971; s. 185, cena 17 zł.

Krystyna Wrocław: PROBLEMY PRACY KOBIET. Wyd. Związkowe CRZZ, Warszawa 1971; s. 154, cena 15 zł.

Czesław Siwiński: SZKOLNICTWO EKONOMICZNE W POLSCE LUDOWEJ. PZWS, Warszawa 1971; s. 155, cena 20 zł.

Leonia Kozierowska, Irena Bańkowska: IGRASZKI Z IGŁĄ. Watra, Warszawa 1971; cena 48 zł.

Wera Tuszyńska: ROBOTY RECZNE. Watra, Warszawa 1971; cena 28 zł.

Z PRASY PEDAGOGICZNEJ

JAK DOBRZE UCZYĆ?



Pytanie to, stawiane przez każdego pedagoga od niepamiętnych czasów, staje się aktualne szczególnie w czasach nam współczesnych. Gwałtowne zmiany, jakie zachodzą dziś w sposobach uprawiania i upowszechniania nauki, dyktują potrzebę zmian w stylu postępowania pedagogicznego. A więc, jakimi metodami i środkami należy się posługiwać, aby osiągnąć należyta pedagogicznie i ekonomicznie efektywność kształcenia?

Jak dotychczas, efekty pracy szkoły są niezadowalające, i to zarówno szkoły podstawowej, jak średniej i wyższej. Przyczyny tego są złożone, że wspomnę choćby o tych niedostatkach, które tkwią w warunkach pracy szkół, w programach i podręcznikach. Nie łudźmy się jednak, że usunięcie tych licznych przecież niedostatków automatycznie zapewni sukces. W ślad za zmianami w warunkach pracy pójść muszą zmiany w sposobach przekazywania wiedzy. A w tej dziedzinie mamy jeszcze wiele do zrobienia.

Sprawa kapitalną staje się więc przygotowanie nauczyciela do roli dobrego organizatora i realizatora procesów dydaktyczno-wychowawczych. Czy przygotowanie to jest dziś wystarczające, czy wprowadzanie młodych w tajniki dydaktycznej działalności może zadowalać?

Próbie odpowiedzi na te właśnie pytania dają trzy autorzy. Prof. dr Zofia Kietlińska i prof. dr Wincenty Okoń na łamach „Dydaktyki Szkoły Wyższej” (nr 1) dzielą się uwagami na temat kształcenia pedagogicznego nauczycieli akademickich; doc. dr Józef Kozłowski z WSN w Siedlcach zgłasza propozycję stworzenia nowego systemu praktyk pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli („Ruch Pedagogiczny” nr 2). Wszystkie trzy publikacje wnoszą wiele nowych i cennych myśli do toczącej się na ten temat od wielu lat dyskusji.

Zacznijmy od propozycji w sprawie praktyk pedagogicznych. Zdaniem J. Kozłowskiego, ciąży na nich tradycjonalizm „Nauczyciel z tradycyjnym wykształceniem — czytamy w artykule — umie świetnie operować różnymi metodami nauczania, natomiast brak mu należytego przygotowania do poznania i rozumienia sytuacji wyjściowej oraz umiejętności opisywania i wartościowania skutków tego działania (...) Chcąc zatem organizować proces kształcenia nauczycieli na zasadach naukowych, musimy posiadać — proponuje J. Kozłowski — określoną koncepcję programowania treści i działania. Jedno z drugim musi chodzić w parze. Najbardziej przydatną koncepcją dla tych celów może być teoria schematów dynamicznych, rozwijana w Polsce przez J. Reykowskiego i T. Tomaszewskiego. Pozwała ona poszukiwać rozwiązań w zakresie kształtowania postawy badawczej i operatywnej kandydatów na nauczycieli oraz jest bardzo pomocna przy poszukiwa-

niu związków i zależności między praktyczną działalnością a rozwojem osobowości przyszłego nauczyciela.

Dotychczas umiejętności tych, niestety, nie uczymy. Zdaniem autora, „nie dopracowaliśmy się jeszcze rzetelnej metodyki praktycznego wdrażania teorii. Kierujemy się nadal zasadą, że czyjeś doświadczenie najlepiej przemawia na zasadzie naśladownictwa i dlatego wzór i pouczenie słowne są najczęściej stosowanymi sposobami wprowadzania adeptów w kunszt pedagogiczny. Nie wiemy więc, co jest czynikiem sterującym i regulującym w złożonej działalności wychowawczej”; ba, nie dopracowano się nawet „rejestru umiejętności, jakie należy opanować w czasie praktyki”.

Adept sztuki pedagogicznej musi posiadać umiejętności w sterowaniu przebiegiem działania. Co to znaczy? Autor stawia tu szereg problemów wymagających rozstrzygnięcia. Oto np. „czy wystarczy poznanie sytuacji, by wiedzieć, jak należy działać, czy potrzebny jest obrazowy wzór lub przykład (jaka jest percepcja, obraz, wzoru oraz w jaki sposób następuje adaptacja wzoru), czy naśladownictwo jest równoznaczne z kopiowaniem? Jaka jest rola słowa w działaniu, w jakim sen-

sie słowo kieruje drogę działania, jakie informacje są niezbędne dla przeprowadzenia skutecznego działania? Należałoby też opracować warunki skutecznego działania, świadomego i kontrolowanego czynu”.

Autor daje też propozycję nowego programu praktyk, które przygotowywałyby młodego człowieka do obserwacji i poznania rzeczywistości wychowawczej. Daje również projekt schematu organizacyjnego. Zgłasza także potrzebę opracowania nowej terminologii, co ułatwiłoby rozumienie nowego sposobu organizowania praktyk. Artykuł — jak zastrzega autor — ma charakter dyskusyjny i w takim tonie idą propozycje zmian.

O potrzebie dalszych reform w pedagogicznym kształceniu młodej kadry — tym razem nauczycieli akademickich — pisze na łamach „Dydaktyki Szkoły Wyższej” prof. dr Zofia Kietlińska. Artykuł jest uogólnieniem kilku letnich doświadczeń wyższych uczelni w zakresie pedagogicznego doskonalenia młodej kadry, zawiera też szereg wniosków, pod którymi w całości trzeba się podpisać. Autorka postuluje w nich:

„1) Pełne upowszechnienie kształcenia pedagogicznego i ob-

jęcie nim wszystkich uczelni wyższych...”

2) Podjęcie próby ustalenia najwłaściwszego modelu (bądź modeli) szkolenia pedagogicznego i jego programu. W oparciu o dotychczasowe doświadczenia wydaje się, że można by tu zaproponować dwa rodzaje systemu kształcenia: pierwszy rodzaj o charakterze **obowiązkowym**, o niezbyt rozbudowanym zakresie programu, obejmującym 70—80 godzin zajęć i stwarzającym podstawę do dalszego samokształcenia (...) oraz drugi o charakterze **dobrowolnym** mający znacznie szerszy zakres programu i traktowany jako pedagogiczne studium podyplomowe (dla niepedagogów).

3) Jednolite ustalenie zakresu obowiązkowości kształcenia pedagogicznego tak, by w perspektywie **każdy** pracownik naukowo-dydaktyczny mógł się wykazać odbyciem szkolenia”.

Zdaniem Z. Kietlińskiej, przygotowanie pedagogiczne kadry naukowo-dydaktycznej jest obecnie niewystarczające i, mimo prób w tym zakresie, nie dopracowano się prawie nigdzie żadnych własnych materiałów pomocniczych i opracowań syntetycznych z zakresu realizowanego programu. Jedyny wyjątek stanowi tu Politechnika Warszawska.

Tak więc istnieje już pełna jasność co do tego, że kształcenie pedagogiczne kadry naukowej ma być **powołane i obowiązkowe**. A jak ma wyglądać? Koncepcje tego kształcenia w przyszłości przedstawia na łamach „Dydaktyki” W. Okoń. Stwierdza tam, że „systematyczne kształcenie pedagogiczne kadry naukowo-dydaktycznej powinno być realizowane po rozpoczęciu pracy w charakterze asystenta (lub stażysty), a zakończone przed rozpoczęciem przewodu habilitacyjnego”. Przy tym „w procesie kształcenia nie chodzi o to, by nauczyć ich, czego i jak mają uczyć młodzież akademicką, lecz oto głównie, by obok pewnego kwantum wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej dać im coś niezwykle ważnego i cennego, a mianowicie — stworzyć zachętę do samodzielnego myślenia pedagogicznego, a więc do śledzenia faktów pedagogicznych, analizowania ich i uogólniania oraz do wyprowadzenia wniosków dla własnej praktyki”.

Czy kształcenie to należy zamknąć w dwóch cyklach jak proponuje to Zofia Kietlińska? Zdaniem W. Okonia propozycja ta wymaga sprawdzenia. Gdyby — pisze — przyjąć system dwustopniowy, to w pierwszym — program miałby charakter ogólny (100 godzin), w drugim — specjalny, zależny od rodzaju uczelni. Obydwa cykle należałoby zamknąć odpowiednim egzaminem.

Oczywiście, pomyślny rozwój kształcenia pedagogicznego pracowników naukowo-dydaktycznych w szkole wyższej zależy od tego, czy w porę zorganizowane zostanie odpowiednie zaplecze naukowe, wspierające działanie poszczególnych ośrodków. Jak dotychczas nie wyszliśmy w tej dziedzinie poza barierę prób.

LEKTOR

Odpowiadamy

Informujemy

Radzimy

Kol. A.L. z województwa warszawskiego pisze: „Jestem nauczycielką w szkole podstawowej. W okresie wakacji będę na kursie, na który zostałam wytypowana przez władze oświatowe. Kurs ten zajmie mi około trzech tygodni wakacji. W związku z tym chciałabym wiedzieć, jak w świetle przepisów przedstawia się sprawa urlopu nauczycieli, jak długi urlop mi przysługuje”.

Z nieco innym pytaniem zwraca się kol. B.S. który wyznaczony został do pełnienia przez dwa tygodnie w okresie ferii letnich zastępstwa za kierownika szkoły i chciałby wiedzieć, czy jest zobowiązany podporządkować się tej decyzji.

Podobne pytania napływały — w związku z rozpoczynającymi się wakacjami — i od innych czytelników. Dlatego też wyjaśniamy tę kwestię na łamach „Głosu”.

Otóż sprawę urlopu reguluje art. 15 ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli. Ustęp 1 tego artykułu brzmi: „Ferie szkolne są okresem urlopu wypoczynkowego nauczyciela”. W zasadzie więc urlop nauczyciela trwa przez całe ferie.

Czy jednak władza szkolna nie ma prawa obciążyć nauczyciela w tym czasie żadnymi obowiązkami? Pytanie to rozstrzyga ustęp 2 wspomnianego już artykułu pragmatyki. Wynika z niego, że nauczyciel może być zobowiązany przez przełożonego, w porozumieniu z zakładową organizacją związkową, do wykonywania w czasie ferii szkolnych tylko niektórych czynności w szkole, w której pracuje. Może mianowicie być powołany do pełnienia zastępstwa kierownika lub dyrektora szkoły, do przeprowadzania egzaminów, do prac związanych z zakończeniem roku szkolnego oraz przygotowaniem nowego roku szkolnego. Jednak wymienione wyżej czynności nie mogą zająć nauczycielowi więcej niż 15 dni.

Nieco inaczej przedstawia się sprawa dyrektorów i kierowników szkół, a także tej grupy nauczycieli, którzy zatrudnieni są w placówkach oświatowych, prowadzących zajęcia przez cały rok kalendarzowy. I tak dyrektorom oraz kierownikom szkół przysługuje prawo (ust. 3, art. 15) do co najmniej 30-dniowego nieprzerwanego urlopu wypoczynkowego w okresie ferii. Wynika z tego, że dyrektorzy i kierownicy szkół

mogą — jeśli są ku temu warunki — korzystać z urlopu w większym wymiarze. 30 dni — to po prostu urlop minimum, który musi otrzymać każdy dyrektor i kierownik. Ci kierownicy i dyrektorzy, którzy z ważnych przyczyn służbowych, stwierdzonych przez władzę szkolną nie mogli wykorzystać urlopu w okresie ferii w wymiarze 30 dni, mają prawo do tego urlopu lub jego nie wykorzystanej części w czasie trwania roku szkolnego.

Również nauczyciele zatrudnieni w placówkach prowadzących zajęcia cały rok mają prawo (art. 15, ust. 5) do 30 dni urlopu. Otrzymują go jednak niekoniecznie w lipcu lub w sierpniu, lecz w czasie ustalonym w planie urlopów danej placówki.

Z kolei nauczycielom zatrudnionym w szkołach przysposobienia zawodowego, zakładach opiekuńczo- i leczniczo-wychowawczych oraz w przedszkolach przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze 6 tygodni, w czasie ustalonym w planie urlopów.

I jeszcze jedna informacja, interesująca już tylko mężczyzn. Otóż w przypadku, gdy nauczyciel nie wykorzystuje urlopu, ze względu na to, iż odbywał w tym czasie zasadniczą służbę wojskową, należy mu się ekwiwalent pieniężny za czas przysługującego mu urlopu.

W okresie wakacji wielu nauczycieli przebywać będzie na

kursach szkoleniowych. Jedni w charakterze wykładowców, inni jako słuchacze. Jak zatem przedstawia się sytuacja tych nauczycieli?

Otóż powołanie nauczyciela do pracy na kursie w charakterze wykładowcy, może nastąpić tylko za jego zgodą, ponieważ jest to czynność nie przewidziana w ust. 2, art. 15 pragmatyki. Jeżeli nauczyciel otrzymuje z tytułu pracy na kursie wynagrodzenie, wówczas nie przysługuje mu prawo do przesunięcia na czas trwania nauki, w szkole części urlopu zużytego na pracę na kursie. Prawo to przysługuje tylko wówczas, jeśli nauczyciel nie otrzymuje dodatkowego wynagrodzenia za pracę na kursie.

Inaczej natomiast przedstawia się sprawa z nauczycielami, którzy biorą udział w kursach w charakterze słuchaczy. Kursy te są bowiem organizowane przez władze szkolne, ewentualnie przez ZNP, w celu umożliwienia nauczycielom pogłębienia ich wiadomości fachowych. Zaś w myśl art. 3 pragmatyki — nauczyciel obowiązany jest systematycznie podnosić swój poziom ideologiczny, naukowy i zawodowy. Stąd obowiązek uczestniczenia w kursach w okresie ferii letnich. Dlatego też udział w kursie w charakterze słuchacza nie może być traktowany jako praca zlecona uzasadniająca przyznanie nauczycielowi dodatkowego urlopu wypoczynkowego w okresie trwania nauki.

W ośrodkach wypoczynkowych i leczniczych Związku Nauczycielstwa Polskiego organizuje się życie kulturalno-oświatowe, rozrywkę, wypoczynek, turystykę i krajoznawstwo oraz zajęcia sportowe przy ścisłej współpracy z radami turnusów, aktywnym kulturalnym i sportowo-turystycznym.

Nie trzeba przekonywać, że pozyskanie do współpracy społecznego aktywu umożliwi w poważnym stopniu uatrakcyjnienie i wzbogacenie planu zamierzeń kulturalno-rozrywkowych i sportowo-turystycznych, sama zaś działalność odpowiadając będzie zainteresowaniomczasowiczów, a ponadto uzyska cenną pomoc w rozwiązywaniu szeregu czynności i spraw natury organizacyjnej.

Bezpośrednim natomiast obowiązkiem kierownictwa sezonowych domów wypoczynkowych w zakresie pracy kulturalno-oświatowej jest przygotowanie i zapewnienie odpowiednich warunków lokalowych, sprzętu i urządzeń dla prowadzenia tej działalności.

W ośrodkach wypoczynkowych i leczniczych przyjmujących w turnusie ponad 100 osób przewiduje się stanowisko instruktora kulturalno-oświatowego, który podlega bezpośrednio kierownikowi domu wypoczynkowego ZNP, a działalność swą prowadzi przy ścisłej współpracy z radami turnusów oraz aktywnym kulturalnym i sportowo-turystycznym.

Podczas wizytacji ośrodków wypoczynkowych spotykamy się z bardzo różnorodną oceną instruktora kulturalno-oświatowego i to zarówno przezczasowiczów, jak i kierowników domów. Dlatego też trzeba nieco szerzej powiedzieć, czego należy oczekiwać od tego pracownika.

Moim zdaniem do obowiązków instruktora kulturalno-oświatowego należy przede wszystkim

WYPOCZYNEK TO TAKŻE DOBRA ROZRYWKA

zumieniu z radą turnusu — planu zajęć kulturalno-rozrywkowych, dokonanie podziału zadań wśród członków rady, odpowiada on także za realizację przyjętych do planu zamierzeń. A więc jest odpowiedzialny za organizowanie wieczorków towarzyskich, zabaw, konkursów, quizów, gier lub rozrywek sportowych, wycieczek turystyczno-krajoznawczych oraz spotkań z działaczami społeczno-politycznymi, ludźmi nauki, kultury i sztuki.

Jestem przekonany, że kierownictwa sezonowych domów wypoczynkowych ZNP dążą do zrealizowania możliwie najatrakcyjniejszego planu imprez. Ponieważ jednak nie wszystkie ośrodki czasowe mają jednakowe wa-

czną. Przyznawane dotacje wydatkowane są na zakup lub konserwację sprzętu, prenumeratę prasy codziennej i czasopism, uzupełnianie księgozbiorów, dopłatę do niektórych imprez wyróżniających się walorami ideowo-artystycznymi, honoraria dla prelegentów, wynagrodzenie dla przewodników, wycieczek, zakup symbolicznych nagród i dyplomów dla zwycięzców w organizowanych zawodach, konkursach itp.

Koszty związane z zakupem biletów do teatrów i kin, za przejazdy, udział w wycieczkach autobusowych, statkiem, koleją lub innymi środkami lokomocji pokrywają sami czasowicze. Często zdarza się, że na życzenie ogółu organizuje się zabawy czy wieczorki taneczne w lokalach lub wynajmuje orkiestrę. Wówczas rady turnusów powinny rozprowadzić wśród chętnych odpowiednio skalkulowane, pokrywające koszty imprezy karty wstępu.

Uprzywilejowane są tylko wczasie miejskie, kulturalno-oświatowe, organizowane dla nauczycieli pracujących na wsi i w małych miasteczkach. Realizowany jest bowiem na nich wyraźnie określony program zajęć mający na celu zapoznanie czasowiczów z życiem kulturalnym wielkiego miasta, zabytkami kultury narodowej, cennymi wydaniami artystycznymi, z osiągnięciami budownictwa socjalistycznego w naszym kraju oraz z określonymi formami upowszechniania kultury w środowisku. W zamian za podporządkowanie się wymogom rozkładu zajęć uczestnicy tych wczasów korzystają bezpłatnie z różnorodnych imprez kulturalno-rozrywkowych i turystyczno-krajoznawczych.

Wczasowicze mają prawo korzystać bezpłatnie z urządzeń kulturalnych (klub, świetlica, biblioteka, czytelnia) i sportowych (sala, boiska itp.) znajdujących się na terenie domu wypoczynkowego ZNP. Urządzenia te w większości wypadków są jeszcze skromne i nie mogą zaspokoić wszystkich życzeń. Dlatego czyni się starania udostępnienia basenów, pływalni, kortów tenisowych, lodowisk i innych znajdujących się w okolicy urządzeń. Zrozumiałe jest, że korzystanie z miejskich lub klubowych obiektów pociąga za sobą opłaty. Domy wypoczynkowe ZNP w niektórych wypadkach uzyskują dla swoich gości zniżki pod warunkiem, że przestrzegając oni będą określonego w umowie czasu korzystania z urządzeń oraz obowiązującego tam regulaminu.

Niepopularne, ale niestety, konieczne i wszędzie praktykowane jest pobieranie przez domy wypoczynkowe opłat za wynajem własnych kajaków, łodzi, rowerów i sań. Sprzęt ten jest bardzo kosztowny i wymaga stałej konserwacji. W naszych warunkach wynajmuje się go za symboliczną opłatą, którą przeznaczają się w całości na jego konserwację.

Nieprzypadkowo pracy biblioteki poświęcić pragnę osobne miejsce. Książka bowiem nieodłączna i wszędzie towarzyszy nauczycielowi. Nakłada to na kierownictwo domów i instruktorów kulturalno-oświatowych dodatkowe obowiązki.

Skoro nie możemy ze zrozumiałych względów sprostać za-

daniu tworzenia własnych, bogatych i atrakcyjnych księgozbiorów w sezonowych domach wypoczynkowych ZNP, to musimy poszukiwać innych rozwiązań w tym zakresie. Nie wystarczy, moim zdaniem, udostępnić księgozbiory biblioteki szkolnej, jeśli dom czasowy zlokalizowany jest w obiekcie szkolnym. Lepšie to zawsze niż nic. Ale nie można przecież oferować czasowiczom-nauczycielom tych samych pozycji, z którymi stykają się przez cały rok w swej pracy.

Proponuję więc inne wyjście z sytuacji, a mianowicie wypożyczenie z bibliotek publicznych, zakładowych lub organizacji społecznych wybranych zestawów książek na okres wczasów. Przy odrobinie dobrej woli z obu stron sprawę tę można załatwić bez większego kłopotu. Książka dotrze do rąk czytelnika, a to jest przecież celem działalności wszystkich bibliotekarzy i działaczy kulturalnych.

Instruktor kulturalno-oświatowy sprawuje bezpośrednio opiekę nad biblioteką i zobowiązany jest wypożyczać książki codziennie w określonej i podanej do wiadomości wszystkich godzinie. Tym samym ma on możliwość propagowania nowości i wartościowych pozycji oraz sprawowania bezpośredniego stałego nadzoru nad obiegami książek.

Na wczasach rodzinnych staramy się tworzyć własne biblioteczki dziecięco-młodzieżowe. W perspektywie kilku lat mogą one przekształcić się w odpowiednie księgozbiory, pod warunkiem starannego ich ewidencjonowania, przechowywania i wypożyczania.

Powierzamy je szczególnej trosce wychowawców-instruktorów pracy wśród dzieci, zatrudnionych na wczasach rodzinnych. Zachęcamy jednocześnie do udostępnienia dzieciom bibliotek szkolnych.

Na marginesie pracy bibliotek warto jeszcze przypomnieć, że każdy czasowicz obowiązany jest na dzień przed wyjazdem zwrócić do biblioteki pobrane książki. W wypadku zaś uszkodzenia lub zagubienia książki pobiera się jej równowartość wraz z opłatą.

I na zakończenie jeszcze jedna uwaga: organizacja imprez w domach wypoczynkowych ZNP nie sprowadza się tylko do ich atrakcyjności i kosztów. Nie wolno nam ani na chwilę zapominać, że wśród czasowiczów znajdują się ludzie, którzy nie mogą z różnych względów lub po prostu nie chcą sobie uczestniczyć w imprezach.

Musimy w stosunku do nich odnosić się z pełnym szacunkiem i respektować ich pragnienie spokoju i ciszy. Dlatego też należy bezwzględnie przestrzegać zasady, że wieczorki taneczne organizowane w naszych ośrodkach mogą trwać tylko do godziny 23,00 w domach czasów czternastodniowych i do godz. 22,00 w domach profilaktyczno-leczniczych i rodzinnych. Przedłużenie zabawy może nastąpić jedynie po uzyskaniu w przeddzień imprezy zgody ogółu czasowiczów potwierdzonej przez kierownika domu wypoczynkowego ZNP, a przez lekarza w domach profilaktyczno-leczniczych.

ADAM KANIA

FESTIWALOWY KONKURS NA RECENZJĘ

W związku z dużym zainteresowaniem, jakie wywołał wśród czytelników „Głos Nauczycielski” konkurs pod hasłem: „KSIĄŻKA, KTÓRĄ SZCZEGÓL-NIE CENIE” — Zarząd Główny ZNP postanowił przedłużyć termin nadsyłania prac konkursowych do dnia 31 sierpnia 1971 roku. Stwarza to wszystkim miłośnikom literatury naukowej i pięknej wśród nauczycieli dodatkową szansę zaprezentowania swojej opinii na temat wybranych, najwartościowszych pozycji książkowych.

Przypominamy, że konkurs dotyczy publikacji książkowych wydanych w ciągu ostatnich lat z dwu działów:

— literatury pedagogicznej i pokrewnej (wychowanie i nauczanie — psychologia, socjologia itp);

— literatury pięknej (proza, poezja, eseje).

W obu działach przyznane zostaną następujące równorzędne nagrody i wyróżnienia:

I nagroda — 1500 zł
II nagroda — 1000 zł
III nagroda — 750 zł
pięć wyróżnień po 300 zł

Organizator konkursu zastrzega sobie prawo innego podziału nagród, z tym, że suma przeznaczona na nagrody i wyróżnienia nie zostanie zmieniona.

W konkursie mogą wziąć udział wszyscy nauczyciele i wychowawcy — członkowie ZNP.

Prace konkursowe (w zasadzie o objętości do 10 stron maszynopisu lub rękopisu o formacie A-4) można zgłaszać do obu działów, lecz tylko pod jednym godłem. Do prac konkursowych opatrzonej godłem należy dołączyć zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem autora. Prace należy nadsyłać pod adresem Zarządu Głównego ZNP, Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8, z dopiskiem na kopercie: „Festiwalowy konkurs na recenzję”.

Nagrodzone i wyróżnione recenzje zostaną opublikowane w czasopismach związkowych. Autorzy opublikowanych prac otrzymają honoraria według obowiązujących stawek.

STUDIA DOKTORANCKIE Z FIZYKI

Na Wydziale Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego działa od dwóch lat trzyletnie Studium Doktoranckie Fizyki. Objęte nim są specjalności: fizyka ciała stałego, optyka kwantowa, fizyka jądrowa, fizyka statystyczna, biofizyka, fizyka cząstek elementarnych, klasyczna i kwantowa teoria pola oraz metody matematyczne fizyki. Z tych dziedzin można robić prace doktorskie zarówno doświadczalne, jak i teoretyczne.

O przyjęcie na studium mogą ubiegać się absolwenci (z tytułem magistra) wydziałów fizyki oraz pokrewnych kierunków.

Od kandydatów wymagana jest znajomość fizyki w zakresie pod-

stawowych wykładów programów uniwersyteckich fizyki.

Doktoranci otrzymują stypendium w wysokości 1900 zł — na pierwszym roku; 2200 zł — na drugim roku; 2500 zł — na trzecim roku, zaś w przypadku gdy są delegowani przez instytucję zatrudniającą ich, otrzymują swoje dotychczasowe uposażenie.

Dla zamiejscowych doktorantów istnieje możliwość zakwaterowania w domach studenckich.

Kolokwium kwalifikacyjne odbędzie się w końcu września bieżącego roku.

Dodatkowe informacje można uzyskać w sekretariacie studium — Warszawa, ul. Hoża 69.

Głos Nauczycielski

Adres redakcji: Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8. Telefon: 26 10-11, 26-34-20, 27-66-30. Redaguje zespół. Wydawca: Wydawnictwo Współczesne RSW „PRASA” Warszawa, ul. Włocławskiej 12, telefon 26-53-30 oraz wszystkie biura ogłoszeń RSW „Prasa” w miastach wojewódzkich. Ceny ogłoszeń: ramkowe — 15 zł za 1 cm kw., nekrologi — 10 zł za 1 cm kw., ogłoszenia drobne — 4 zł za wyraz. Cena prenumeraty: kwartalna — 10,40 zł, półroczna — 20,80 zł, roczna — 41,60 zł. Prenumeratę indywidualną mogą opłacać prenumeratę w urzędach pocztowych i u listonoszy, lub dokonywać wpłat na konto PKO Nr 1-6-100020 — Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Towarowa 28 (w terminie do dnia 10 miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty). Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 40 proc. droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23, konto PKO Nr 1-6-100024. Sprzedaż egzemplarzy numerów zdezaktualizowanych, na uprzednie pisemne zamówienia, prowadzi Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Towarowa 28. Druk: Prasowe Zakłady Graficzne RSW „Prasa”. Warszawa Al. Jerozolimskie 125. Nie zamówionych artykułów i zdjęć redakcja nie zwraca. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania materiałów nie zamówionych.



»AKROPOLIS«

W KRAKOWSKIM TEATRZE MIĘDZYSZKOLNYM

W Teatrze im. J. Słowackiego w Krakowie Zespół Krakowskiego Teatru Miedzy- szkolnego (70 osób) wystawił w ubiegłym miesiącu „Akropolis” Stanisława Wyspiańskiego, w reżyserii i inscenizacji dyrektora Stanisława Potoczka. Przedstawi- enie było formą uczczenia stu- lecia V Liceum Ogólnokształcące- go im. Augusta Witkowskiego w Krakowie.

Jest to już 18 premiera szkolne- go teatru. Założony w 1955 roku przez Stanisława Potoczka, dyrek- tora V Liceum Ogólnokształcące- go w Krakowie rokrocznie pre- zentuje repertuar dramaturgii narodowej, nie tylko dla zrealizo- wania edukacji teatralnej wśród młodzieży, ale przede wszystkim z myślą o uwrażliwieniu jej na wartości kultury, humanizmu i patriotyzmu. Te wychowawcze cele, głęboko powiązane z reali- zacją programu nauczania z je- zyka polskiego, historii, wycho- wania muzycznego i plastycznego, są zasadniczym programem dzia- łalności młodzieżowego teatru w Krakowie.

Metody pracy, stosowane przez dyrektora Potoczka, przypomina- ją prowadzenie zajęć fakultatywnych w profilu humanistycznym. Młodzież pod jego kierownictwem sama wciąga się w krąg zaintere- sowań teatrem i twórczością dra- matyczną, rozwija swe poglądy, utrwala przekonania, kształtuje opinie literacko-artystyczne. Na „próbach-lekcjach” niepotrzebny jest przymus, oceny, noty. Oczy- wiście, nie bez znaczenia jest en- tuzjizm dyrektora Potoczka i je- go głęboka wiara w wychowaw- czy sens pracy z młodzieżą w teatrze szkolnym.

Krakowski Teatr Miedzy- szkolny repertuar swój opiera na du- żych formach teatralnych. Są to utwory przeważnie mało lub wca- le nie grane przez teatry zawodo- we. Wprowadzając duże formy, bez jakichkolwiek chęci naślado- wania teatrów zawodowych, dyr. Potoczek, jako wyznawca teatru integralnego, opracowuje reper- tuar w wymiarach teatru poetyc- kiego, wysuwając na plan pierw- szy elementy nastroju, widowi- ska, wizji scenicznej, syntezy sztuk w teatrze. Stąd np. we wszystkich inscenizacjach ogrom- ną rolę odgrywa muzyka, którą od 15 lat znakomicie opracowuje dla teatru mgr Barbara Peszat, pracownik Polskiego Radia w Krakowie. Nie zapominając, że Młodzieżowy Teatr jest powola- ny do wielkiej roli wychowywa- nia przez sztukę, organizator główny nacisk kładzie na sam proces przygotowywania utworu dramatycznego do wystawienia na scenie.

Umilowanym dramaturgiem Krakowskiego Teatru Miedzy- szkolnego jest St. Wyspiański (młodzież wysunęła kiedyś na ła- mach prasy projekt budowy pom- nika wielkiego poety u stóp Wa- welu). Krakowska scena (z wyją- tkiem Teatru Rapsodycznego) od 1926 roku nie wystawiała „Akro- polis”, tego najpiękniejszego ut- woru Stanisława Wyspiańskiego, nazwanego przez poetę „pieśnią Wawelu”. Ale Wyspiański nie zamknął swego arcydzieła w mu- rach katedry wawelskiej i w obrę- bie krakowskiego zamku. U- tworem swoim apelował do całe- go narodu spletanego zaborami, by podjął czyn wyzwolenia przez pracę nad sobą; ogłosił afirmac- ję życia — czynnika odradzania się i rozwoju na gruzach zamar- łych wartości, zaklętych w ka- mienny świat grobów, sarkofa-

gów i posągów wawelskiego ne- kropolis.

Reżyser przedstawienia, dyrek- tor Potoczek, w opracowanym ko- mentarzu do programu teatralne- go pt. „Sen nocy wawelskiej” wy- jaśnia związek ideowy i history- czny między poszczególnymi o- brazami utworu. W jego interpre- tacji każdy akt „Akropolis” jest sumą wskazań dla narodu.

Wzięcie na warsztat szkolnej sceny najtrudniejszego, w pow- szecznej opinii, utworu Wyspiań- skiego wymagało nie tylko ogro- mnej pracy, ale i gorącego en- tuzjizmu 70-osobowego zespołu młodzieżowego.

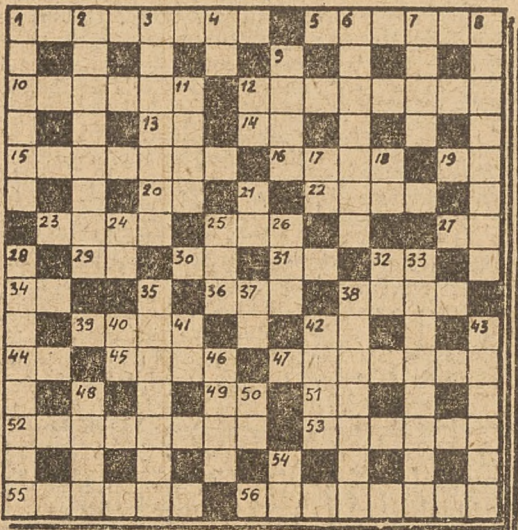
Wystawienie zaś sztuki Mię- dzyszkolnemu Teatrowi przynosi zaszczyt. Reżyser przedstawienia utrzymał każdy obraz sceniczny w nastroju misteryjnym, potego- wanym barwnością kostiumów, rekwizytów, efektów świetlnych, piękną oprawą muzyczną. Pod względem aktorskim przedstawi- enie było na ogół wyrównane. Wy- konawcy ról zrozumieli bardzo dobrze tekst dramatu, w którym Wyspiański posługuje się języ- kiem staropolskim, wprowadza sceny i postacie aluzyjne do spraw polskich, stosuje zawiłą symbolikę i trudną mowę rzeczy- wielkich.

Niezwykle staranną pracę nad tekstem znać w każdej wypowie- dzi młodocianych odtwórców ról. Na pochwałę zasługuje też sta- ranność w wypowiadaniu tekstu, wyrazistość dykcji, swoboda w operowaniu piękną polszczyzną. Pochwalić należy piękne scenicz- ne obrazy o kolorystyce starych sztychów. Subtelnie została odda- na atmosfera katedry wawel- skiej, delikatnie brzmi muzyka organowa.

Największe uznanie należy się młodzieży za jej pracę, za umie- jętność przygotowania bardzo trudnego tekstu i jego trafną in- terpretację oraz za wysoki poziom gry. Takie przedstawienie nale- żałoby ocalić od zapomnienia i pokazać na innych polskich sce- nach. Jest ono bowiem świadec- twem patriotyzmu, zdolności i wrażliwości na piękno naszej młodzieży.

dr WITOLD GRZYBEK
Kraków

KRZYŻÓWKA



POZIOMO: 1) stan w USA lub imię żeńskie, 5) miasto w pn. Jugosławii, 10) miesiąc zginający koń- czone w stawie łokciowym, 12) półwysep w pn. wsch. Kanadzie, 13) kawalek rzeki we wsch. Wielkiej Bry- tanii, 14) domek pszczoły, 15) usuwanie obudowy z opuszczonych wyrobisk, 16) czynny wulkan w Euro- pie, 19) rzeka w pn. Włoszech, 20) jeden z czoło- wych poetów polskiego romantyzmu (1812—1859), 22) rzeka, granica pokoju, 23) czynność rolnika, 25) prawy dopływ Wisły, 27) bóg Słońca w mitologii staroegip- skiej, 29) symbol pierwiastka chemicznego, 30) nuta, 31) litera fonetyczna, 32) powieściopisarz i dramaturg rosyjski (inicjały) 1875—1958, 34) następuje po 31, 36) załobna tkanina, 38) zmierzch, 39) rzeka we wsch.

Azji, 42) inicjały wieszczki, 44) symbol pierwiastka chemicznego, 45) księstwo w pld. wsch. części Półwy- spu Arabskiego pod protektoratem brytyjskim, 47) se- dziwa niewiasta, 49) United Press Association w skró- cie, 51) skrót organizacji podziemnej w II wojnie światowej (wspak), 52) drugie co do wielkości miasto w Grecji, 53) prowadzi ją adwokat, 55) miasto i port w Iranie, 56) wyspa duńska na Morzu Bałtyckim.

PIONOWO: 1) futerał skórzany na pistolet, 2) mia- sto powiatowe w woj. opolskim, 3) mieszkanka pn. Skandynawii, 4) symbol pierwiastka chemicznego, 6) miasto w pld. Albanii 7) dyscyplina sportowa popu- larna w Japonii, 8) prowincje Sudanu, 9) są na morzu lub radiowe, 11) port w pn. zach. części Morza Czer- wonego, 12) początek kołysanki dla małych dzieci, 17) nie tamto, 18) miara powierzchni, 21) nuta, 24) poło- wa kruka, 25) sieć na ryby, 26) prawy dopływ Warty, 28) stan w USA ze stolicą Lincoln, 32) symbol pierwia- stka chemicznego, 33) rzeka w pld. części USA w sta- nie Teksas, 35) kraj w pld. wschodniej części Europy, 37) połowa państwa w Azji Pld. Zach. ze stolicą Ba- gdad, 38) przyladek w Pld. Grecji, 40) czuwa nad na- szym bezpieczeństwem, 41) część raty 42) pseudonim autora powieści „Burzany”, 43) materiał stosowany w miotaczach ognia i bombach lotniczych, 46) pierw- sza część nazwy wyspy w Archipelagu Markizy, 48) wyspa na M. Śródziemnym, miejsce pobytu Napoleo- na I, 50) ludolfina, 54) wymarły ptak Nowej Zelandii bez „ogona” (bez ostatniej samogłoski).

ROZWIĄZANIE KRZYŻÓWKI Z HASŁEM NR 14

Poszukiwane hasło powinno brzmieć: „Oszczędzaj z myślą o wczasach”. Nagrody w postaci bonów to- warowych wartości 100 zł każdy ufundowane przez Wojewódzki Oddział PKO w Warszawie wylosowali kol. kol. Tadeusz Czostek — Warszawa, Eugenia Re- kosiiewicz — Płock, Maria Gorejowska — Częstochó- wa. Nagrody książkowe otrzymują: Mirosława Jasiń- ska — Elk, Józef Chmielowski — Tarnów, Janina Ja- niczek — Podlesie Sl., Marian Gasiński — Pniewy, Witold Krzyworączka. — Milicz. Nagrody wysłamy pocztą.

Sprostowanie: W numerze 25 z dnia 20.VI. br., poda- liśmy błędnie nazwisko kol. Zdzisławy Łękowski, zam. w Mościcach, pow. Wołów. Za pomyłkę prze- prasujemy.



FRASZKI

NAGROBEK MATEMATYKA

Tu leży Logarytmus —
nieszczęsne matmy dziecię,
rażone gromem całki,
wtłoczone w ciągów zamęt...
Niech tangens wiekiusty dwu-
mianem jemu świeci
na sinus cosinusów
i contangensów — amen!

Eugeniusz Matkowski

PECHOWIEC

Znów musiał odłożyć swaty,
bo koza zjadła mu kwiaty.
Józef Bułatowicz

WYJĄTEK

Brak pieniędzy — żaden
wstyd.
Innymi słowy:
Ubóstwo nie hańbi.
Poza umysłowym.

Bogusław Wieczorek

MYŚLI TAKIE SOBIE

Święcona woda nie przepę-
dza zabobonów, ale je mnoży.

*

Najwięksi moralisej rekru-
tują się spośród zniedołężnia-
łych grzeszników.

Każdy człowiek ma prawo
do błędów. Niektórzy jednak
zbyt często z niego korzysta-
ją.

*

Marzenia małego zera: zo-
stać dużym zerem.

Kazimierz Chyla



Rys. A. Stok

— Widzisz stary — ja już z tego wyrosłem...



— ON CHCE ŻEBYM MU ZROBIŁA STRIP-TEASE —

RYS. A. STOK