Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!

Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 50 WARSZAWA, 11 GRUDNIA 1955 R. CENA 30 GR.

To również poważna sprawa szkoły

TAK już się jakoś utarło, że każdy kto występuje przeciwko alkoholizmowi, naraża się u słuchaczy na uśmiech politowania. „Jeszcze jeden maniak zwariowany na punkcie wódki!" — myślą w duchu, udają, że słuchają, po czym z ulgą pozbywają się natręta. Przyznam się, że sam należę do tych właśnie sceptyków, których nie przerażają perspektywy zwyrodnienia wątroby, byczego serca, nieżytu jelit i innych plag, którymi lekarze straszą amatorów „jednego głębszego" pod śledzika w occie. Toteż jeśli piszę ten artykuł, to bynajmniej nie dlatego, abym wyznawał pogląd, że wszyscy ludzie mają być jak ryby, które niczego poza wodą nie piją. Z tego jednak nie wynika, że mamy przechodzić obojętnie wobec straszliwego w swych skutkach społecznych alkoholizmu, który jak rak trawi nasze społeczeństwo, rujnuje rodziny i wikła losy poszczególnych ludzi.

Ostatnio dyskusje na temat alkoholizmu i środków jego zwalczania przybrały ponownie na sile (wystarczy wspomnieć choćby komentarze „Naszym zdaniem", które wygłasza przed mikrofonem Wiktor Grosz); działacze społeczni i szerokie rzesze społeczeństwa domagają się podjęcia zdecydowanych kroków dla ukrócenia klęski alkoholizmu. Zdaje się, że wśród tych głosów nie może zabraknąć także głosów nauczycieli, którzy są żywotnie zainteresowani w uzdrowieniu stosunków rodzinnych ucznia, uchronieniu go przed niewłaściwym przykładem, przed zarażaniem alkoholizmem.

Alkoholicy in spe

W dyskusjach publicznych i prywatnych mówi się na ogół o tych nieszczęśliwcach, którzy już teraz, aktualnie są niewolnikami wódki. Ale przecież jak w każdym leczeniu chorób społecznych, tak też i w przypadku alkoholizmu ważniejszym od leczenia objawowego jest leczenie profilaktyczne, zapobiegawcze. Mamy tu na myśli naszą młodzież, która nie uodporniona na powaby alkoholu, w sposób konieczny będzie powiększać (i powiększa!) szeregi stałych klientów monopolu spirytusowego. Sądzę, że w tej profilaktyce antyalkoholowej szczególne miejsce przypada właśnie nauczycielom, wychowawcom i profesorom.

Aby przekonać się, jak ten stan rzeczy przedstawia się w chwili obecnej, zebraliśmy dane w jednej szkole podstawowej i jednej licealnej w pewnym miasteczku woj. poznańskiego. Przeprowadziliśmy rozmowy indywidualne i zbiorowe z 30 uczniami (dziewczynki i chłopcy) klasy VII i z 14 uczniami (sami chłopcy) klasy X. Otrzymane w wyniku tych rozmów informacje były, niestety, bardzo przykre, jeśli nie alarmujące.

Sądzę, że nie będzie stratą miejsca, jeśli podamy liczbowe wyniki tych badań.

	Na 30 ucz. kl. VII	Na 14 ucz. kl. X
przynajmniej raz jeden piło wódkę	11	12
przynajmniej raz jeden piło wino	27	14
upiło się do stanu ciężkiego zatrucia alkoholem	1	5
kupuję wódkę dla własnych potrzeb	1	6
kupuje wino dla własnych potrzeb	8	9
reguralnie pije	6	4

Nie wydaje mi się, aby trzeba było komentować te liczby odnoszące się do uczniów mających lat 14 (w kl. VII) i 17 (w kl. X). A przecież trzeba pamiętać, że cyfry te mogą budzić zastrzeżenie jedynie w tym kierunku, że są niższe od rzeczywistych. Niełatwo bowiem uczniowi, nawet wobec jak najsolenniejszych gwarancji o nietykalności i dyskrecji ze strony nieznanego mu „pana z redakcji", przyznać się do tak poważnych naruszeń regulaminu szkolnego. Poza tym badania odbyły się w małym miasteczku (1500 mieszk.), gdzie także te sprawy wyglądają nieraz lepiej niż w dużych ośrodkach miejskich.

Przeprowadziliśmy również rozmowy z 12 studentami wyższych uczelni (WSP-Warszawa, UMK-Toruń, UW, UP). Wśród nich wszystkie pytania skierowane poprzednio do uczniów klasy VII i X otrzymały odpowiedzi pozytywne. Zaprzeczyli jedynie temu, że piją regularnie, wyjaśniając, że brak pieniędzy zezwala im na urządzanie libacji tylko po wypłacie stypendium; libacje tego rodzaju stały się zresztą niepisanym prawem obyczajowym na naszych wyższych uczelniach. Powstaje pytanie, czy ci młodzi ludzie, ci uczniowie, którzy szczerze przyznali się, „że lubią sobie wypić" — są alkoholikami? Oczywiście nie. W każdym bądź razie jeszcze nie. Czy narastający z wiekiem procent pijących, „lubiących" wypić oznacza, że rośnie kadra nowych alkoholików, że części tej tak wcześnie zaznajomionej z kieliszkiem młodzieży grozi nałogowy alkoholizm? — niewątpliwie tak! I to czyni sprawę zapobiegania alkoholizmowi dzieci i młodzieży sprawą pilną. Żeby jednak zapobiegać chorobie, trzeba znać jej bakcyle i drogi przedostawania się mikroba do organizmu...

Źródła zakażenia

Źródła te są różne. Rozpatrzmy krótko te źródła, które polegają na bezpośrednim stykaniu się z alkoholem, stwarzaniu okazji do wychylenia pierwszego „kielicha", do zainteresowania wódką i przeżyciami związanymi z zamroczeniem alkoholowym.

Zajrzyjmy znów do danych liczbowych uzyskanych z rozmów przeprowadzonych z wyżej wzmiankowanymi 44 uczniami klasy VII i X.

	Na 30 ucz. kl. VII	Na 14 ucz. kl. X
rodzice zachęcają do picia wódki, gdy sami piją	2	10
rodzice zachęcają do picia wina, gdy sami piją	19	12
rodzice posyłają dzieci po kupno wódki	15	8
rodzice leczą wódką, gdy dziecko jest chore	9	5
widziało ojca pijanego	21	12

I tu chyba komentarze są zbyteczne. Wniosek jeden — gdyby nawet nie działały żadne wpływy kolegów, obserwacje czynione na ulicach i w szynkach, dziecko ma dość okazji do zapoznania się z zakazanym smakiem wódki i to jak najoficjalniej, za wiedzą, a nieraz i za wolą rodziców.

Czy pan naprawdę wierzy, że wódka szkodzi?

Suche zestawienia cyfr, które tu podaję, są wymowne, ale przecież nie przekazują tego wrażenia paniki, jaka mnie ogarnęła, gdy słuchałem doskonale i wiernie opisywanych przeżyć występujących w różnych stadiach upojenia alkoholowego, dokonywanych przez 14-letnich bąków w klasie VII, lub „fachowych" rozważań na ten temat, która wódka idzie „do głowy", a która „w nogi", jaki trzeba robić „podkład" z zakąsek, aby uniknąć przykrych następstw pijaństwa, jak zapobiegać „kociokwikowi" nazajutrz po pijaństwie, o czym informowali mię w zaufaniu uczniowie klasy X i studenci wyższych uczelni (20-letni).

Z odbytych rozmów wynikała niezbicie jeszcze jedna rzecz. Oto uczniowie nasi naprawdę zupełnie, ale to zupełnie nie zdają sobie sprawy ze szkodliwości wódki dla młodego organizmu. „Wódka jest zła — powiadali — bo człowiek jak się upije, to nie wie, co robi". „Wódka jest zła, bo drogo kosztuje i nie starcza potem na życie". Niemal żaden jednak z moich rozmówców nie podkreślał ujemnych skutków zdrowotnych, szczególnie morderczych dla młodziutkiego jeszcze rozwijającego się organizmu. Jeden ze studentów WSP, gdy go przekonywałem o straszliwej pracy serca zatrutego alkoholem, pochylił się ku mnie z odcieniem poufności i zapytał: „Czy pan naprawdę wierzy w to, że wódka jest szkodliwa? Mój dziadek żył 90 lat, a codziennie wychylał szklankę spirytusu...".

Parę wniosków

W Powiatowym Zarządzie GS poinformowano mię, że przeciętna ilość wódki spożywanej przez mieszkańców powiatu wynosi 8 wagonów o przybliżonej wartości 2 milionów 400 tysięcy złotych. Proszę sobie dobrze uzmysłowić — 8 wagonów, dwa i pół miliona złotych miesięcznie. Cyfry te dotyczą tylko wódki. Trzeba do tego dodać jeszcze hektolitry wina i piwa, aby otrzymać prawdziwą ilość alkoholu spożywanego przez 60.000 mieszkańców tego powiatu. Wg szacunku dyrekcji PZGS około 80% wódki sprzedaje się w terenie wiejskim. Nie udało mi się uzyskać danych o sprzedaży na wsi spirytusu denaturowanego, który jest błyskawicznie rozkupowany w każdej ilości, w jakiej zostanie dostarczony, tak że szkoły mają trudności w zaopatrywaniu pracowni fizycznych w spirytus skażony. Jest publiczną tajemnicą, że denaturat po domowym oczyszczeniu jest także używany dla celów konsumpcyjnych.

Czyż nie wystarczy tego, co powiedziano, aby ukazać całą ostrość problemu walki z alkoholizmem w miastach i na wsi?

Zatem jak najpilniejszym zadaniem jest wszczęcie akcji uświadamiającej o skutkach alkoholizmu zarówno wśród dorosłych, jak i wśród młodzieży. Co prawda, nie dysponujemy w chwili obecnej wystawkami i planszami antyalkoholowymi, ale domagając się wydania ich przez PZWS lub Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich, trzeba już od razu, od dziś zająć się pracą uświadamiającą. Jeśli chodzi o młodzież i dzieci, trzeba koniecznie usunąć źródło domowego zarażania alkoholizmem. Przekonywać rodziców, że nie mają prawa posyłać dzieci po wódkę, że nie mogą częstować ich przy libacjach ludzi dorosłych, ani leczyć grypy spirytusem itp. Podejmować dyskusję z rodzicami i przekonywać ich, że mit o nieszkodliwości wódki jest straszliwym w skutkach kłamstwem.

Poza tym musimy wyrugować absolutnie alkohol z zabaw szkolnych i wszystkich imprez odbywających się na terenie szkoły. Alkohol rozumiemy tu bardzo szeroko — do win owocowych i piwa włącznie.

Wydaje się też, że nie wystarczy wskazywać uczniom na szkodliwość alkoholu, lecz trzeba również przedstawiać powstrzymywanie się od picia alkoholu we wszelkiej postaci jako problem etyczny, jako próbę siły woli, okazję do kształcenia pełnowartościowego, naprawdę „męskiego" charakteru. Niezrozumiałe jest np., dlaczego w Prawie Harcerskim opuszczono zakaz picia alkoholu. Czy uważamy, że problem ten nie istnieje u dzieci do lat 14? Nasze badania zadają temu kłam. A chyba nie sądzimy, aby picie w tym wieku było dopuszczalne?

Trzeba by się również zastanowić, czy picie alkoholu nie powinno być wyraźnie, organizacyjnie zakazane członkom ZMP, przynajmniej w kołach szkolnych, jeśli nie da się tego zrobić w stosunku do wszystkich.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że cała akcja uświadamiająca będzie zawieszona w próżni, jeśli wódka będzie nadal najłatwiej dostępnym artykułem niestety „masowego spożycia", jeśli nie podejmie się radykalnych zarządzeń i uchwał w poważnym stopniu utrudniających nabywanie alkoholu dorosłym, a zupełnie uniemożliwiających kupowanie choćby wina uczniom i młodzieży szkolnej. Dlatego też do głosów domagających się takiego radykalnego ograniczenia możliwości nabywania alkoholu dołączymy i my także nasz, nauczycielski głos. W artykule niniejszym podaliśmy tylko pierwszy sygnał ostrzegawczy na temat alkoholizmu w szkole. Szerszemu omówieniu objawów i przyczyn alkoholizmu, także wśród nauczycieli, poświęcimy następny artykuł.

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ

Ferie zimowe

MINISTERSTWO OŚWIATY komunikuje, że ferie zimowe w bieżącym roku szkolnym będą trwały od dnia 23 grudnia do dnia 6 stycznia włącznie.

Z ROKU MICKIEWICZOWSKIEGO W MOSKWIE

W Państwowej Bibliotece Literatury Obcej im. Lenina w Moskwie otwarto wystawę poświęconą Mickiewiczowi. Na zdjęciu: fragment wystawy.

Dyskutujemy o kształceniu nauczycieli

TRZY KONCEPCJE

TYTUŁ artykułu prof. Wroczyńskiego w sprawie kształcenia nauczycieli narzuca, moim zdaniem, dyskusji niewłaściwy kierunek. Problem: uniwersytet czy WSP jest problemem ważnym, ale jego rozstrzygnięcie musi być dokonane nie z punktu widzenia sytuacji absolwentów uniwersytetu, lecz z punktu widzenia potrzeb szkoły ogólnokształcącej, która staje obecnie przed nowymi zadaniami. Moim zdaniem, problem nie sprowadza się do tego, jaki resort ma kształcić nauczycieli dla klas licealnych szkoły ogólnokształcącej, ale do tego, jaka powinna być treść nauczania w tej uczelni wyższej, która stanowi ogniwo systemu kształcenia nauczycieli.

Większość krajów budujących socjalizm stoi obecnie przed zadaniem reorganizacji systemu kształcenia nauczycieli. Wynika to z nowych zadań, jakie podejmuje szkolnictwo ogólnokształcące przede wszystkim w dziedzinie wychowania moralnego oraz kształcenia politechnicznego. I u nas konieczność zmiany systemu kształcenia nauczycieli jest aktualna. Mówił o tym minister oświaty, tow. W. Jarosiński na V Krajowym Zjeździe ZZNP. Powszechnie żąda się podniesienia stanu wiedzy nauczycieli w zakresie określonej dziedziny nauki oraz polepszenia ich przygotowania pedagogicznego.

Postulat, aby szkoły wyższe kształcące nauczycieli dla klas licealnych dały swym absolwentom solidne, szerokie i trwałe przygotowanie naukowe oraz twórcze umiejętności pracy pedagogicznej — ten postulat nie budzi dziś w nikim żadnych wątpliwości. Niemniej jednak istnieją znaczne różnice poglądów w tej dziedzinie. Powstają one wtedy, gdy mowa o konkretnych propozycjach w sprawie planu studiów.

Zarysowują się tutaj trzy koncepcje.

Zwolennicy pierwszej formułują następującą tezę: proces przygotowania dydaktycznego przyszłego nauczyciela rozpocząć można dopiero wtedy, gdy student posiada dostatecznie szeroki zasób wiedzy w danej dziedzinie nauki. Po ukończeniu studiów w zakresie wybranej dyscypliny przyszły nauczyciel otrzymuje dydaktyczne przygotowanie np. w jednorocznych pedagogiach. Zwolennicy tej koncepcji wskazują, że taki system studiów pozwala na należyte przygotowanie przyszłych pracowników naukowych i uważają to zadanie szkoły wyższej za podstawowe. Wskazują również na to, że powyższy system studiów pozwala na wybór zawodu nauczycielskiego zgodnie z zainteresowaniami.

Zwolennicy drugiej koncepcji twierdzą: przygotowanie dydaktyczne powinno odbywać się równolegle ze studiami w określonej dziedzinie wiedzy. Prymat w tym wypadku otrzymują zadania w dziedzinie przygotowania naukowego. Zadanie wyposażenia przyszłych nauczycieli w wiadomości i umiejętności pracy dydaktycznej realizuje się wyłącznie w toku studiów odpowiednio dobranych przedmiotów pedagogicznych — psychologii, pedagogiki, metodyki kierunkowego przedmiotu nauczania. Zasadniczy wniosek praktyczny z tych propozycji jest następujący: kwalifikacje nauczyciela wyznacza przede wszystkim dobra, gruntowna i rozległa znajomość danej dziedziny nauki. Zakres i treść wiedzy naukowej, którą studiujący powinien otrzymać, nie jest powiązany z tym, że ma on pracować jako nauczyciel. Przygotowanie pedagogiczne organizują wykładowcy psychologii, pedagogiki i metodyki, niezależnie od pracy pozostałego grona pedagogicznego, bez ich udziału i współpracy.

Tezy zwolenników trzeciej koncepcji kształcenia nauczycieli klas VIII—XI są następujące: proces szkolenia nauczycieli jest całością integralną i może odbywać się tylko w takiej szkole wyższej, której cały plan studiów jest podporządkowany zadaniu przygotowania absolwentów do przyszłego zawodu. Zwolennicy tej koncepcji wysuwają tezę pedagogizacji, tj. uzawodowienia procesu studiów, która to teza oznacza konieczność doboru treści wiedzy naukowej studenta wyższej szkoły również z punktu widzenia programu nauczania szkoły średniej. Odpowiedzialność za zawodowe przygotowanie przyszłego nauczyciela ponoszą wszyscy wykładowcy zarówno przedmiotów kierunkowych, jak i pedagogicznych.

Podporządkowanie treści studiów zawodowemu aspektowi wyższej uczelni jest szczególnie konieczne w kształceniu nauczycieli fizyki, matematyki, chemii i biologii ze względu na kształcenie politechniczne. Jak wiadomo, w ZSRR i w NRD plan studiów w zakładach kształcących nauczycieli tych przedmiotów przewiduje dość pokaźną ilość godzin na podstawy elektrotechniki, maszynoznawstwa i radiotechniki (dla nauczycieli fizyki), na wybrane zagadnienia z zakresu technologii chemicznej (dla nauczycieli chemii), oraz na agrotechnikę i agrobiologię (dla nauczycieli biologii). Oprócz tego studenci tych wydziałów zobowiązani są do odbycia oprócz praktyki pedagogicznej, praktyki produkcyjnej w odpowiednich przedsiębiorstwach przemysłowych lub rolniczych. W związku z tym nastąpiła zasadnicza przebudowa planu studiów na tych kierunkach, co pociągnęło za sobą konieczność stworzenia odpowiedniej bazy materialnej dla praktycznej realizacji programu studiów przedmiotów technicznych. W ZSRR organizuje się nowy kierunek studiów dla nauczycieli praktyk wprowadzonych w roku bieżącym do szkół ogólnokształcących.

W niedalekiej przyszłości u nas również nastąpi zmiana programu nauczania w szkole ogólnokształcącej z punktu widzenia zadań kształcenia politechnicznego. Trzeba już obecnie dokonać zasadniczej zmiany w procesie studiów nauczycieli fizyki, chemii, matematyki i biologii, aby przygotować ich do nauczania politechnicznego i pracy pozalekcyjnej w zakresie techniki.

Zasadniczym przedmiotem dyskusji jest problem zakresu wiedzy naukowej studenta. Przeciw zawodowemu charakterowi szkoły wyższej kształcącej nauczycieli wysuwa się argument, że realizacja takiego postulatu pociągnie za sobą obniżenie poziomu pracy naukowej wyższej uczelni oraz przekreśli możliwości kształcenia pracowników nauki przez uniwersytety. Obawa powyższa nie jest jednak uzasadniona.

Szkoła wyższa o nieokreślonym profilu zawodowym traci coraz bardziej rację bytu i ustępuje miejsca szkołom o charakterze zawodowym. Dzieje się to z różnych powodów. Najbardziej istotne przyczyny tego faktu sprowadzają się do tego, że wzmogła się jedność teorii i praktyki, że pojmujemy dziś w sposób słuszny, po nowemu rolę nauki, której funkcją jest torowanie drogi praktyce budownictwa socjalistycznego. Zgodnie z dekretem Rządu ZSRR z maja br. uniwersytety radzieckie nie są instytucjami przygotowującymi kadry naukowe. 80% ich absolwentów zatrudnionych będzie w szkołach, a 20% w innych zawodach.

Zawodowy profil szkoły wyższej nie jest wcale sprzeczny z wymaganiami wysokiego poziomu naukowego przedmiotów kierunkowych. Mamy wiele przykładów świadczących o tym, że takie szkoły jak politechniki, szkoły techniczne a także inne dają absolwentom solidne przygotowanie teoretyczne umożliwiające wielu spośród nich zajęcie się w przyszłości pracą naukową. Zależy to od poziomu naukowego wykładowców, od ich wymagań i metod pracy.

Rozważając problem doboru treści nauczania w szkołach wyższych kształcących nauczycieli określić również należy rolę tzw. przedmiotów ideologicznych — zagadnień marksizmu, materializmu dialektycznego i historycznego oraz ekonomii politycznej. Dotychczasowe doświadczenia wskazują na to, że programy tych przedmiotów powinny być zróżnicowane, a w zakładach kształcenia nauczycieli selekcję materiału naukowego przeprowadzić należy biorąc pod uwagę przyszły zawód absolwenta. Tak więc dobór i treść nauczanych przedmiotów ideologicznych opierać się powinny na materiale kierunkowego przedmiotu oraz przedmiotów pedagogicznych. Z drugiej strony wysunąć należy szczególnie pod adresem nau-

(dokończenie na str. 2)

W nowych murach

W nowym budynku szkolnym na osiedlu Raków II w Częstochowie uczą się dzieci pracowników Huty im. Bolesława Bieruta. Mają one do dyspozycji szereg jasnych sal, gabinetów naukowych, świetlicę oraz jadalnię. Na zdjęciu: uczniowie klasy IXa podczas zajęć w gabinecie biologicznym.

Na tematy międzynarodowe

ECHA WYBUCHU

KOMUNIKAT agencji TASS donoszący, że w ZSRR spowodowano najpotężniejszy z dotychczasowych wybuchów bomby wodorowej, głośnym echem odbił się na całym świecie.

W jakim kierunku idą komentarze prasy światowej, która wiadomości tej poświęca niewiele mniej miejsca niż triumfalnej wizycie Bułganina i Chruszczowa w Indiach?

Prasa zachodnia, nie kryjąc zresztą swego zaniepokojenia tym faktem, podkreśla, że przeprowadzona w ZSRR doświadczalna eksplozja bomby wodorowej wykazała, iż Związek Radziecki wyprzedził USA w dziedzinie badań nad bronią atomową i wodorową. I tak np. angielski dziennik „Daily Express" stwierdza, że *„metoda zastosowana przez Rosjan celem dokonania eksplozji bomby na znacznej wysokości oraz działanie tej bomby wprawiają w zdumienie specjalistów wojskowych. Uważają oni to za oszałamiające osiągnięcie techniczne"*. Podobną myśl wyraża francuski dziennik „Combat", który pisze, że *„w chwili obecnej Amerykanie są w tyle za Rosjanami o 6 miesięcy — jeśli nie w zakresie badań naukowych, to co najmniej w zakresie przeprowadzania prób"*.

Wiele dzienników zwraca uwagę na to, że wybuchu dokonano na znacznej wysokości, gdzie nie ma materialnych cząstek, których radioaktywność mogłaby okazać się szkodliwa. Jak wiadomo, amerykańska bomba wodorowa, której doświadczalny wybuch przeprowadzono na Bikini, wybuchła na ziemi i wyrzuciła w atmosferę masy promieniotwórczego pyłu, który spowodował ciężkie oparzenia rybaków japońskich, przebywających o setki kilometrów od miejsca eksplozji. Fakt, że wybuchu dokonano na znacznej wysokości, świadczy, że radziecka bomba wodorowa jest stosunkowo łatwo przenośna, podczas gdy USA — jak to wynika z głosów prasy amerykańskiej — nie udało się dotychczas wyprodukować bomby o takiej sile i którą można by transportować samolotem.

Jednym słowem, w huku doświadczalnej eksplozji bomby wodorowej w ZSRR, rozwiał się ostatecznie mit o rzekomej przewadze Zachodu w dziedzinie produkcji broni atomowej i wodorowej. Chcąc nie chcąc musi to przyznać amerykański dziennik „New York Herald Tribune" pisząc: *„Jeśli kiedykolwiek istniała tendencja do umniejszania sowieckich osiągnięć w tej dziedzinie, to przestała już istnieć"*.

Należy mieć nadzieję, że doświadczalna eksplozja bomby wodorowej w ZSRR da coś niecoś do myślenia tym politykom zachodnim, którzy początkowo wierząc w monopol atomowy USA, a następnie w przewagę USA w tej dziedzinie uporczywie sprzeciwiali się radzieckim propozycjom bezwzględnego zakazu broni atomowo-wodorowej, zniszczenia zapasu bomb atomowych i wodorowych, zakazu produkcji tych broni, a nawet po prostu potępieniu ich użycia.

Jakże charakterystyczne jest oświadczenie doradcy prezydenta Eisenhowera do spraw rozbrojenia, Stassena, który na wieść o eksplozji w ZSRR oświadczył korespondentowi agencji INS, że niedawne próby w ZSRR spowodują, iż rokowania w sprawie rozbrojenia staną się *„bardziej owocne niż dotychczas"*. Podobną myśl możemy odnaleźć w niektórych komentarzach prasy zachodniej. I tak np. angielski dziennik „Times" pisze, że *„bomba wodorowa uczyniła wojnę światową przedsięwzięciem nie do pomyślenia"*, a francuski dziennik „Monde" rzuca pytanie *„czy nie nadeszła chwila wznowienia ofensywy na rzecz zakazu eksperymentów atomowych?"*.

Stanowisko Związku Radzieckiego w tych sprawach jest jasne i konsekwentne. Jak stwierdza agencja TASS, *„rząd radziecki był i jest za zakazem broni atomowej i wodorowej oraz za wprowadzeniem skutecznej kontroli międzynarodowej"*. *„Przeprowadzając te doświadczenia w celu zapewnienia swego bezpieczeństwa* — czytamy w komunikacie agencji TASS — *ZSRR będzie nadal domagał się w Organizacji Narodów Zjednoczonych zawarcia porozumienia w sprawie zakazu broni atomowej i wodorowej oraz redukcji wszystkich innych rodzajów zbrojeń, w sprawie dalszego złagodzenia napięcia międzynarodowego i stworzenia atmosfery zaufania między państwami, jak również w sprawie utrzymania i utrwalenia powszechnego pokoju"*.

„Zmuszono nas do zajmowania się tym straszliwym rodzajem broni — mówił Chruszczow w czasie wizyty w Indiach, na wiecu w Bangalore. — *Nie budzi to w nas entuzjazmu. Pracujemy z wielkim zapałem nad tym, by wyprodukować więcej różnych maszyn, traktorów, pługów, by uzyskiwać więcej pszenicy, ryżu, bawełny, by ludność miała dość mięsa, warzyw, ryb i innych artykułów. Oto czego pragniemy i nad czym pracujemy... Będziemy szczęśliwi, jeśli bomby te nigdy nie wybuchną nad miastami i wsiami. Niech te bomby sobie leżą i działają na nerwy tym, którzy chcieliby rozpętać wojnę. Niech wiedzą, że wojny rozpętać nie wolno, ponieważ kto ją rozpocznie, otrzyma należytą odpowiedź"*.

Dziś jest już dla każdego jasne, że fakt, iż ZSRR posiada broń atomową i wodorową jest jednym z tych podstawowych czynników, które powstrzymały awanturników wojennych od rozpętania wojny atomowej. Wystarczy przypomnieć sobie te czasy, kiedy to pewne pisma i pewni generałowie czy politycy snuli rozważania, że trzecią wojnę światową nietrudno będzie wygrać, gdy amerykańskie bomby atomowe spadną na Moskwę, Leningrad czy Pekin. Dziś o podobnych rozważaniach ani nie usłyszysz, ani nie przeczytasz. Piewcy wojny atomowej wyraźnie spuścili z tonu. Świadczy to wymownie o tym, że siła obronna ZSRR zmusza ich do zastanowienia.

Światowa opinia publiczna, w pełni zdając sobie sprawę, jak wielkie znaczenie dla utrzymania pokoju ma potęga obronna ZSRR, z całą stanowczością domaga się zawarcia takich międzynarodowych porozumień, by, jak to mówił Chruszczow, bomby atomowe i wodorowe nigdy nie wybuchły nad miastami i wsiami. To stanowisko opinii publicznej znalazło wyraz w oświadczeniu prof. Joliot-Curie, przewodniczącego Światowej Rady Pokoju, który stwierdził, że *„nic nie stoi na przeszkodzie natychmiastowemu podjęciu zobowiązania przez zainteresowane rządy, iż nie użyją broni atomowej i położą kres próbnym eksplozjom"*. Stanowisko to znalazło wyraz również w doniosłej inicjatywie Indii, które w Komisji Politycznej Zgromadzenia Ogólnego NZ złożyły projekt rezolucji, wzywającej do zawieszenia światowego wyścigu zbrojeń i do podjęcia rozmów wielkich mocarstw w sprawie powstrzymania się od wszelkich prób z bronią atomową i wodorową do czasu osiągnięcia porozumienia w sprawie rozbrojenia.

MARIAN RÓŻYCKI

O wzmocnienie działalności ZMP na wsi

OSTATNIO obradowało w Warszawie Plenum ZG ZMP. Zasadniczym tematem obrad była praca ZMP na wsi. Zarówno referat sprawozdawczy, jak i dyskusja krytycznie oceniły tę pracę podkreślając jej niedociągnięcia.

Oprócz szczegółowych rozważań, związanych z zasadniczym tematem obrad, padły na Plenum wypowiedzi o charakterze ogólniejszym — wypowiedzi ważne dla każdego wychowawcy i pedagoga.

Tow. M. Kamińska, sekretarz ZG ZSCh, powiedziała między innymi: „Myślę, że najważniejsze, co trzeba dziś młodzieży powiedzieć, to skończyć z systemem „daj" w stosunku do państwa, a zacząć mówić do niej ze stanowiska „twórz".

Tow. L. Stasiak, członek ZG ZMP, wystąpił przeciwko mniemaniu sugerowanemu przez niektórych dyskutantów, jakoby wśród naszej młodzieży w ogóle nie istniało zjawisko bezideowości. „To uspokaja nas — a bezideowość narasta. Wyraża się ona nie tylko w zobojętnieniu na sprawy ogólne, społeczne, ale na całkiem ludzkie sprawy, na ludzką krzywdę. Nie możemy się uspokajać, że bezideowości nie ma — musimy z nią walczyć".

Uchwała Plenum przyjęta na zakończenie obrad wytycza kierunek pracy organizacji zetempowskiej na wsi i ma doprowadzić do zasadniczych zmian w charakterze tej pracy. Uchwała głosi, że „...trzeba w zasadniczy sposób tak zmienić pracę ZMP na wsi, by Związek stał się organizacją, która w codziennej działalności zespalać będzie słuszne dążenia i potrzeby młodzieży z walką o realizację zadań budownictwa socjalistycznego". Uchwała podkreśla między innymi, co jest szczególnie ważne dla nauczycieli zetempowców, że „ZMP na wsi musi być organizatorem życia kulturalno-oświatowego, wypoczynku i rozrywki młodzieży".

W numerze:

NA STR. 2
Działacz, uczony, pedagog
Kodeks karny czy kodeks etyczny

NA STR. 3
Z rozmów o teatrze szkolnym
Przeciwko „gorsetom"

NA STR. 4
O czasopiśmie „Dom Dziecka"
Ostrym piórem: „Niech wie"

Trzy koncepcje

(dokończenie ze str. 1)

czania filozofii, wymagania, aby tworzyło ono podstawę do nauczania pedagogiki. Można nawet bliżej określić kierunek problematyki z zakresu filozofii, która ma szczególne znaczenie dla pedagogiki. Dla przykładu wymienię następujące zagadnienia z tego zakresu — świadomość i byt, baza i nadbudowa, formy walki klasowej w dziedzinie ideologii, marksistowsko leninowska teoria poznania, rola języka, klasycy marksizmu-leninizmu o wychowaniu itp. Powiązać należy również nauczanie zagadnień marksizmu z historią wychowania.

Każda wyższa uczelnia prowadzi pracę wychowawczą. Jedność procesu studiów i procesu wychowania jest podstawowym postulatem również w pracy wyższej uczelni. Praca wychowawcza powinna tam mieć określony kierunek wynikający z podstawowych zadań danej uczelni. Zakład kształcenia nauczycieli musi organizować taką pracę wychowawczą zarówno w toku zajęć obowiązkowych, jak i nie przewidzianych w planie studiów, aby wychować przyszłego nauczyciela. To zadanie wpływa na charakter pracy organizacji młodzieżowej, zrzeszeń studenckich, kół naukowych oraz na pracę kulturalno-masową (czytelnictwo, spotkania z wybitnymi ludźmi, dyskusje, wycieczki, praca społecznie użyteczna itp). Taki punkt widzenia na pracę wychowawczą w wyższej uczelni kształcącej nauczycieli wydaje się być jedynie słuszny, ale i trudny do realizacji, wymaga bowiem zrozumienia tego postulatu przez wszystkich pracowników naukowych w danej uczelni.

Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że kształcenie nauczycieli klas licealnych szkoły ogólnokształcącej odbywać się powinno w szkole wyższej typu zawodowego. Nie wyklucza to możliwości kształcenia nauczycieli na uniwersytecie, którego odpowiednie wydziały zostaną zreorganizowane. Organizacja nauczania w szkole wyższej powinna spełniać następujące warunki:

- Kandydat wstępujący na studia wyższe powinien wiedzieć, że po ich ukończeniu czeka go praca w szkole.
- Doboru treści i zakresu nauczania przedmiotów kierunkowych (zwłaszcza przyrodniczych) należy dokonać między innymi z punktu widzenia przyszłej pracy pedagogicznej absolwenta.
- W planie studiów należy przewidzieć odpowiednią ilość czasu na nauczanie przedmiotów pedagogicznych (psychologii, pedagogiki, historii wychowania) oraz na ciągłą praktykę pedagogiczną studentów — wszystko to w ścisłym wzajemnym powiązaniu z nauczaniem przedmiotów kierunkowych.
- Praca pedagogiczna wyższej uczelni (zajęcia przewidziane w planie studiów, praca ZMP oraz praca masowo-kulturalna) służyć powinna ukształtowaniu cech potrzebnych do pełnienia zawodu nauczycielskiego.
- Nauczanie przedmiotów ideologicznych powinno być powiązane z treścią nauczania przedmiotów kierunkowych oraz służyć zrozumieniu problematyki z zakresu psychologii i pedagogiki.

ROMAN POLNY

Artykuł w „Prawdzie" — Komsomoł a szkoła

Artykuł wstępny gazety „Prawda" (nr 333 z dnia 29.XI.br.) ocenia krytycznie pracę organizacji komsomolskiej w szkole.

W artykule czytamy m. in. „W szczególności za nienormalne należy uznać następujące zjawisko: dużą szkolną organizacją komsomolską liczącą niekiedy 250—300 osób kieruje najczęściej uczeń klasy VIII—IX, który ani nie posiada odpowiedniego doświadczenia, ani też nie może poświęcić tej pracy dostatecznej ilości czasu. Zarówno to zagadnienie, jak i wiele innych problemów dotyczących kierowania pracą Komsomołu w szkole, wymaga od KC Komsomołu powzięcia pewnych konkretnych uchwał".

W 200-ną rocznicę urodzin St. Staszica

Działacz, uczony, pedagog

ŻYCIE Staszica przypada na okres, kiedy w Polsce feudalna baza zaczyna coraz bardziej rysować się i pękać, kiedy podstawowe konflikty społeczne feudalnych stosunków stają się coraz ostrzejsze i kiedy wraz z rozkładem feudalizmu i powstawaniem stosunków kapitalistycznych narastają nowe sprzeczności i nowe formy wyzysku.

Narodziny kapitalistycznego rynku pracy, rozkład stosunków feudalnych powoduje powstanie wśród poszczególnych klas społecznych licznych przeciwstawiających się sobie obozów.

Do wyraźnego rozdwojenia doszło również w stanie mieszczańskim, do którego należał Staszic. Zamożne mieszczaństwo zawiera sojusz z magnatami i bogatą szlachtą, a plebs miejski pozostawiony jest samemu sobie.

Bogate mieszczaństwo nie chce reprezentować interesów biedoty miejskiej ani chłopów, nie dąży do obalenia szlacheckiego państwa, ale — do zlikwidowania magnackiej samowoli i bezprawia w imię stworzenia bezpiecznych warunków dla rozwoju handlu i przemysłu, w czym bezpośrednio przecież jest zainteresowane. Obóz ten będzie szczerze dążył zarówno do uratowania kraju od rozbiorów, jak również do utrzymania potrzebnego dla kapitalizmu jednolitego bytu narodowego.

W obozie tym znalazł się również Stanisław Staszic, którego poglądy są na ogół zgodne z ideologią zamożnego mieszczaństwa; jednak ostrością i radykalnością antyfeudalnych wystąpień, zwłaszcza w dziedzinie wychowania Staszic będzie się w pewnym stopniu od swego obozu odcinać.

Głębokie zrozumienie dziejów Polski, jej wzlotów i przyczyn upadku, jak również zgodna z filozofią Oświecenia wiara, że wychowanie jest czynnikiem decydującym o przyszłości społeczeństwa i kierunku jego rozwoju, skłoniły Staszica, przede wszystkim polityka w tym okresie, do tego, aby drogę ratowania chylącego się do upadku państwa widział głównie w wychowaniu nowej osobowości polskiego szlachcica, wyzwolonej od ciemnoty, konserwatyzmu i pychy.

Tak więc program pedagogiczny Staszica miał służyć realizacji jego poglądów politycznych i społecznych, miał dopomóc w nadrobieniu zapóźnienia w gospodarczym i społecznym rozwoju kraju.

Jedną z podstawowych wad dotychczasowego nauczania było, według Staszica, bezwzględne panowanie w szkole teologii, podporządkowanie ciasnemu wykształceniu teologicznemu całego programu nauczania.

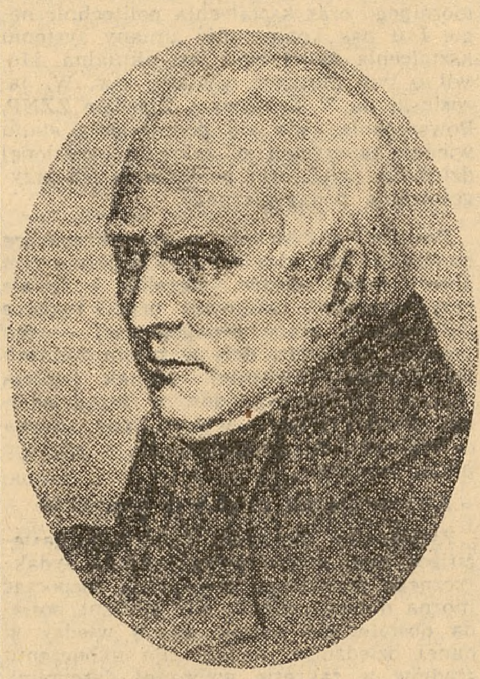
Zdaniem Staszica, ten zasadniczy błąd sprawiał, że szkoła zamiast przygotowywać oświeconych, wolnych od zacofania obywateli, wypuszczała ze swych murów ludzi przywiązanych do najgorszych tradycji sarmackiej Polski.

Patriotyzm, głęboka troska o byt niepodległy państwa każą Staszicowi ujmować problem wychowania nie jako sprawę samą w sobie, nie jako pracę przygotowującą młodzież do służby Bogu, czy kościołowi, ale jako pracę przygotowującą młodzież użyteczną ojczyźnie. Dlatego też wychowanie, zdaniem Staszica, powinno pójść w tym kierunku, aby wykształcić obywatela zdolnego stanąć w pierwszym szeregu bojowników o postęp polityczny, gospodarczy i społeczny, obywatela, który potrafi służyć krajowi jako żołnierz, poseł, urzędnik czy ziemianin.

Wysuwając na czoło sprawę wychowania szlachcica na człowieka użytecznego ojczyźnie, uderzał w ten sposób Staszic w magnacko — szlachecką samowolę, w wybujały indywidualizm szlachty oraz przygotowywał jednocześnie grunt dla mocnego, nowożytnego państwa narodowego, wolnego od feudalnej anarchii.

Później, w czasie obrad Sejmu Czteroletniego, kiedy walka o reformy przybierze na sile, kiedy pogłębi się proces przemian ekonomiczno-społecznych, wystąpienia Staszica staną się jeszcze ostrzejsze.

Uwidacznia się to wyraźnie w *Przestrogach dla Polski*, szczególnie w postulatach wysuwanych w sprawie mieszczaństwa. W dziele tym przepojonym również namiętną walką o polepszenie doli chłopa, w porywającej apostrofie do nauczycieli publicznych, która jest zakończeniem *Przestróg dla Polski*, Staszic woła: *„Róbcie z młodzieży szlacheckiej i miejskiej jeden naród. Niszczcie między nimi niechęć. Zakrzewiajcie wzajemną miłość. Dajcie im równie uczuć: że gdy się wspólnie trzymać będą, Polska zostanie wolną, mocną i sławną"*. Domagając się w ten sposób stworzenia silnego, jednolitego państwa narodowego ze szlachty i mieszczan, Staszic przeciwstawiał się



feudalnej strukturze gospodarczo-społecznej i związanemu z nią poglądowi na świat.

Z czasem, w okresie tzw. późnego Oświecenia, działalność Staszica przybierze inny charakter. W odróżnieniu od jego poglądów w okresie Sejmu Czteroletniego, nabrzmiałych troską o przygotowanie walki narodowo-wyzwoleńczej, nie wierzył już Staszic później w skuteczność walki zbrojnej, uważał natomiast, że najsłuszniejszą drogą postępowania jest w nowych warunkach walka o utrzymanie w społeczeństwie poczucia polskości, o to, aby naród polski manifestował swoje istnienie przez włączenie się do wielkiego przemysłowego ruchu, który organizował się wśród narodów Europy.

W związku z tak pojętą służbą dla kraju Staszic był nie tylko jednym z najgorliwszych rzeczników odrodzenia kraju przez stworzenie w nim przemysłu, ale stał się zarazem gruntownym znawcą tego zagadnienia.

Stąd też, kiedy w Królestwie powstał wydział przemysłu, rzemiosła i kunsztów, Staszic został powołany na generalnego dyrektora tego wydziału. Na stanowisku tym popierał on gorliwie powstawanie fabryk, do których rozwoju przyczyniał się często sam własnymi funduszami. Szczególną uwagę zwrócił Staszic na kopalnie krajowe, będące od wielu lat w zaniedbaniu i na tym polu zdziałał tak wiele, że go nawet nazwano twórcą górnictwa polskiego. Doskonalenie górnictwa, wykorzystanie zasobów surowcowych, uważał Staszic za pierwszy stopień, za podstawę zamożności kraju.

Rozwijając niezwykle aktywną działalność w organizacji przemysłu nie mógł pozostać Staszic obojętny na sprawę przygotowania dla niego odpowiednio wykwalifikowanych kadr. I chociaż głównie teraz troszczyć się będzie o taką organizację szkół, *„iżby do przemysłu młodzież sposobiły, tj. aby wiadomości, a nie naukę, praktykę, a nie teorią za cel miały"* (*Pisma pedagogiczne*, str. 253), to jednak w tej dziedzinie oddał Staszic, jako członek Izby, a później Dyrekcji Edukacji Publicznej, nieocenione usługi. Kursy, praktyki, a szczególnie szkoły niedzielne, do których miał obowiązek uczęszczać każdy terminator — oto wprowadzane przez Staszica, nieznane dawniej w Polsce środki kształcenia.

Z jego też inicjatywy powstają takie szkoły, jak Szkoła Górnicza w Kielcach, Szkoła Agronomiczna na Marymoncie czy też Szkoła Inżynierii Cywilnej Dróg i Mostów w Warszawie.

Tak więc Staszic rozwijając obok publicystyki czynną działalność nad podniesieniem przemysłu, zmierzając w swej pracy państwowej do wychowania fachowców, do podnoszenia wartości produkcji przewyższał w ten sposób Kołłątaja i innych ideologów Oświecenia, albowiem był nie tylko teoretykiem, ale przyczyniał się również konsekwentną działalnością praktyczną do przekształcania rolniczego państwa feudalnego w państwo kapitalistyczne.

Ukoronowaniem wysiłków Staszica zmierzających do przygotowania ludzi, którzy by potrafili racjonalnie eksploatować zasoby surowcowe kraju i rozbudowywać przemysł, była organizacja Instytutu Politechnicznego. Instytut ten miał, według wypowiedzi Staszica, przygotować ludzi, którzy po całym kraju rozpowszechnią *„praktyczne nauki przemysłu, którzy... staną się nauczycielami w praktycznych szkołach specjalnych, rzemieślniczych"* itp. (*Pisma*, str. 54).

Przedstawiając założenia pedagogiczne Staszica możemy stwierdzić, że przede wszystkim wstydziło go i bolało zacofanie Polski, anarchia i nieudolność polityczna, nie mógł pogodzić się ze słabością własnego kraju. Ideał wychowawczy, który wskazywał Staszic, miał charakter nie kościelny, ale narodowo-polityczny.

I chociaż w okresie późnego Oświecenia stępiło się ostrze ideologicznych wystąpień Staszica, niemniej pozostał on do końca tym, dla którego miłość ojczyzny, chęć uczynienia bytu człowieka łatwiejszym i lepszym były główną treścią życia.

Przywiązując tyle uwagi do zagadnień pedagogicznych Staszic był przekonany, że nowa, racjonalistyczna szkoła, obywatelskie wychowanie, zniszczenie przesądów stanowych, stworzą użytecznych dla państwa ludzi, którzy potrafią zbudować nowy, burżuazyjny porządek, według niego jedynie słuszny i sprawiedliwy ustrój.

Tak więc u Staszica, podobnie jak i u innych ideologów Oświecenia, zaznaczyła się, obok materialistycznych elementów w pojmowaniu przyrody, idealistyczna koncepcja rozwoju społeczeństwa. Wierzył bowiem, że o ile zmienią się i uszlachetnią ludzie, zmieni się również i ulepszy ustrój społeczny.

Gdy podkreślamy, że Staszic pragnął dostosować wychowanie do konkretnych warunków i wymagań kraju, przygotować dla niego działaczy i praktyków, to należy zwrócić uwagę na to, że podsumowywał on w ten sposób postępowe postulaty polskiej myśli pedagogicznej (od Frycza Modrzewskiego począwszy); przeciwstawiając się zaś średniowiecznym tradycjom i jezuickiemu systemowi wychowania formułował podstawy szkolnictwa, które odpowiadały potrzebom rodzącego się społeczeństwa burżuazyjnego.

Zaznaczyć wreszcie należy, że obecnie w warunkach budownictwa socjalistycznego żywe i bliskie są dla nas niektóre elementy jego programu pedagogicznego, a zwłaszcza dążenia Staszica do wszczepiania młodzieży moralności społecznej, której miarą miał być jej czynny udział w budowaniu nowych, bardziej postępowych stosunków; poglądy pedagogiczne Staszica powstały bowiem w okresie postępowego nurtu naszej historii, nurtu walki o wolność narodową i sprawiedliwość społeczną, nurtu, do którego nawiązuje w codziennym działaniu Polska Rzeczpospolita Ludowa.

MARIAN GROCHOCIŃSKI
Gdańsk

Porozmawiajmy O SPRAWACH ZWIĄZKOWYCH

DRUGA ogólnopolska wystawa nauczycielska prac plastyków amatorów budzi szereg refleksji, które powinny być rozważone przez czynniki związkowe, odpowiedzialne za pracę kulturalną wśród członków ZZNP.

Pierwsza wystawa, zorganizowana przy okazji poprzedniego IV Zjazdu ZZNP, była bardzo przyjemną niespodzianką, gdyż udowodniła, że w szeregach nauczycielskich są jednostki umiejące w sposób zupełnie poprawny oddawać plastycznie własny obraz świata.

To bezinteresowne przywiązanie do sztuki, wzbogacające i uszlachetniające psychikę, a zarazem stanowiące wyraz wyższego poziomu kultury, wymaga ze strony Związku szczególnie troskliwej opieki, czego dotąd — niestety — dostrzec nie można. To bowiem, co Związek uczynił dotychczas, ogranicza się właściwie do zorganizowania dwu wystaw ogólnych połączonych z eliminacjami okręgowymi. Przy czym rola Związku polegała tu jedynie na zebraniu wszystkiego, co dokonywa się spontanicznie w szeregach nauczycielskich, pokazaniu tego dorobku podczas uroczystości zjazdowych (uświetniając zresztą w ten sposób same zjazdy), przyznaniu kilku nagród i zapisaniu tego wszystkiego w sprawozdaniu na rachunku aktywów w zakresie działalności kulturalnej ZZNP.

Nie byłoby więc dobrze, gdyby ten stan miał trwać nadal. Związek powinien poświęcić znacznie więcej uwagi twórczości amatorów - plastyków. Wprawdzie dzisiaj szczególnie „modne" są amatorskie zespoły teatralne, baletowe czy śpiewacze, ale nie wynika stąd bynajmniej, aby zaniedbywać inne działy samorzutnej twórczości. Oczywiście pomoc Związku nie oznacza bynajmniej, że ma on wkroczyć jako czynnik komenderujący, narzucający tematykę itp. Plastyk-amator musi zachować w całej pełni swoją niezależność i tego szczególnego przywileju nie można mu odmawiać. Dlatego bardzo rażą na ostatniej wystawie te prace, których autorowie bez żadnej konieczności rezygnują ze swobody i nakładają sobie kajdany tematyczne „pod kolor i pod kurs", zresztą już w zawodowej plastyce przebrzmiały i nieaktualny.

Nie wynika stąd bynajmniej, że amatora należy puścić samopas. Nie — trzeba go wychowywać i kształcić. Należy mu stworzyć warunki, aby mógł pogłębiać swą kulturę plastyczną, aby mógł doskonalić samo rzemiosło, a nie musiał kolosalnym wysiłkiem odkrywać tego, co już dawno zostało odkryte. W praktyce znaczy to, że trzeba umożliwić amatorom - plastykom korzystanie z wydawnictw artystycznych, albumów, opracowań z dziedziny historii sztuki, udostępnić zwiedzanie wystaw, zwłaszcza muzeów, organizować co pewien czas w klubach nauczycielskich dyskusje na aktualne tematy związane z plastyką, częściej organizować wystawy zbiorowe i indywidualne samych amatorów, pisać o nich, a przede wszystkim organizować zimowe i letnie kursy prowadzone pod kierunkiem doświadczonych i pełnowartościowych fachowców. Tam, gdzie to jest praktycznie możliwe, powinny powstawać zespoły amatorów-plastyków i pracownie prowadzone przez specjalnych instruktorów-zawodowców.

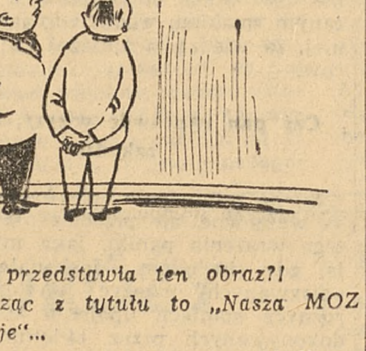
W całej tej akcji wyraźnie powinno się podkreślać, że Związek nie zamierza przeobrażać amatorów w zawodowców. Zdaje się, że to konieczne rozgraniczenie nie jest dostatecznie rozumiane przez Związek. Wyrazem tego było poważne nieporozumienie polegające na ulokowaniu w jednym worku, podczas ostatniej wystawy, amatorów i nauczycieli rysunku — zawodowców. Było to niesłuszne z wielu względów. Po pierwsze, świadczyło o nieodróżnianiu społecznej roli pracy artysty-zawodowca od twórczości amatora. Po wtóre, upośledzało amatorów przy ocenie. Po trzecie, było nieprzyjemne dla zawodowców, gdyż okazało się, że niektórzy amatorzy dali prace znacznie dojrzalsze pod każdym względem niż zawodowcy.

Jeżeli już mają dla jakichś względów te grupy występować na jednej wystawie (chyba dlatego, że obie używają farby i pędzla), to należy wyraźnie je rozgraniczyć i stosować inne kryteria ocen i przyznawania nagród.

Żyjemy w okresie ogromnego upowszechniania rozmaitych form pracy kulturalnej. Dlaczego nie miałby stać się ruchem masowym ruch nauczycieli amatorów-plastyków? Dlaczego spośród tej ogromnej masy nauczycieli raptem tylko kilkadziesiąt osób wystawiło swe prace na wystawie? Przecież sam nasz zawód wymaga umiejętności jakiego takiego rysowania, robienia szkiców na tablicy itp. Opanowanie rysunku i podstawowych technik plastycznych nie jest czymś szczególnie trudnym. Dlatego sądzę, że gdyby Związek przystąpił do tej akcji z całym zrozumieniem i zapałem, w krótkim czasie ruch amatorów-plastyków, dziś jeszcze niezorganizowany i słaby (bo pozbawiony opieki), mógłby opanować dość liczne koła nauczycielskie.

C. L. Jędraszko

NA WYSTAWIE PLASTYKÓW NAUCZYCIELI



— Co przedstawia ten obraz?!
— Sądząc z tytułu to „Nasza MOZ pracuje"...
— Ale tu przecież nic nie widać!!
— Właśnie. I dlatego to jest realistyczne.

(Nadesłał kol. W. Trębacki ze Świdra k. Warszawy)

Z NOTATNIKA KULTURALNEGO

CIEKAWY FILM OŚWIATOWY

Karol Marczak, reżyser Wytwórni Filmów Oświatowych w Łodzi zrealizował film eksperymentalny o rozwoju zarodka jaja. Temat ten był już wielokrotnie podejmowany przez wytwórnie zagraniczne, jednak nigdy nie udało się z przyczyn technicznych osiągnąć pożądanych wyników.

Marczak pokonał trudności techniczne budując specjalny szklany inkubator, w którym udało mu się utrzymać życie w otwartym jaju przez kilkanaście godzin. Umieszczając w inkubatorze kolejno coraz to nowe jaja zdołał on utrwalić na taśmie kolejne stadia rozwoju zarodka jaja w postaci ciągłego obrazu. Będziemy więc mogli oglądać na ekranie wszystkie kolejne stadia rozwoju życia wewnątrz skorupki aż do wylęgnięcia się pisklęcia.

NOWE CZASOPISMO

Ukazał się pierwszy numer czasopisma Polskiego Towarzystwa Geograficznego „Poznaj Świat — Magazyn Geograficzny". Numer jest ilustrowany, zawiera artykuły i reportaże dotyczące ciekawych zjawisk geograficznych z całego świata. Na przykład artykuły: „Laos — świat deskami zabity", „Nauka odkrywa po raz drugi Australię", „SOS Tajfun".

Numer zamykają stałe działy: Przez lądy i morza, Zagadki geograficzne, Świat w liczbach, Recenzje.

Kodeks karny czy kodeks etyczny

RZECZ działa się w jednym z miasteczek wielkopolskich. Przy pewnej uliczce mieszkały naprzeciw siebie dwie rodziny. Matka z 12-letnią córką — nazwijmy ją Joasią — i nauczyciel miejscowej szkoły podstawowej z żoną i dwojgiem dzieci. Córeczka nauczyciela i Joasia przyjaźniły się ze sobą.

Nauczyciel — nazwijmy go panem Łukaszem — uczył geografii i śpiewu w szkole podstawowej. Z zamiłowania był muzykiem i uzupełniał swe wykształcenie w średniej szkole muzycznej dojeżdżając do pobliskiego miasta wojewódzkiego. Nie był zwykłym człowiekiem, przynajmniej sam był jak najdalszy od takiego o sobie mniemania. Czuł się artystą, człowiekiem wyższym ponad zagoniony życiem małomiasteczkowy tłum, którym gardził. Skarżył się kiedyś w liście: *„Dlaczego ja ciągle jestem przez życie bity, dlaczego ciągle muszę karmić się goryczą tęsknoty, dlaczego ja tak muszę cierpieć, dlaczego? Czy dlatego, że mam duszę bardziej czystą, wrażliwszą od tych wszystkich, którzy mają tylko podłe ciało?"*

U podstaw każdego przestępstwa leży pogarda dla innych ludzi.

Pan Łukasz cenił tylko własne wartości i marzył o sławie. Dla niej komponował brzydkie pieśnidła o pracy, której zresztą nie lubił. Widział w sobie znamiona geniusza. Pisał do dziewczynki: *„Bądźmy geniuszami. Byli różni geniusze — myśli, czynu — dlaczego my nie możemy być geniuszami uczucia"*. Ale to było później. A przedtem...

W roku 1950 powstało w miasteczku upragnione, zwłaszcza przez młodzież, ognisko muzyczne. Znalazła się w nim również utalentowana w tym kierunku Joasia. Miała wtedy lat 13, jej nauczyciel — 39. I oto pewnego dnia pan Łukasz zobaczył w jej oczach podziw dla swej muzyki, zdolność zachwycania się każdym jego słowem i przepiękną wiarę w artyzm mistrza, do jakiej zdolne jest tylko dziecko. Rozmiłował się w tym dla siebie zachwycie, postanowił rozdmuchać go i utrwalić. Rozbudzał wyobraźnię dziewczynki, umiejętnie podsuwał „budującą" lekturę Mniszkówny (sic!), wyzwalał niezdrową ambicję i... takież tęsknoty.

Dziewczynka pisywała wiersze. Do tych wierszyków naiwnych, nieudolnych, komponował muzykę, tym samym niejako wciągając Joasię w orbitę swej pracy artystycznej. Tytułem „kompozytora" odurzał głowę dziewczynki, ten tytuł ustawiał go na wyżynie najwyższego autorytetu. Łaskawie, z uwagą, aby doceniła zaszczyt, podnosił ją na tę wyżynę, wyobcowywał ze środowiska młodzieży, uczył patrzeć na nie z góry. Była o tyle przecież inteligentniejsza i zdolniejsza, miała duszę artysty — jak on. Z tej wyżyny ukazywał świat na własną modłę ukształtowany. Czego w nim nie było! I wirujące sfery dźwięków, i beznamiętna potęga piękna, władztwo sztuki, czysta myśl geniusza. Grał przed sobą i przed nią aż się dziewczyninie w głowie mąciło od tych zawrotnych perspektyw.

Rodzina nauczyciela stała się dla niej jej własną rodziną. Zapracowana matka, zabiegająca o codzienny chleb i buty dla córki, schodziła w tym świecie na drugi plan. Matka zresztą nie czuła się pokrzywdzona. Cieszyła się, że dziecko tak dużo przebywa w rodzinie nauczyciela, to gwarantowało, że jest pod dobrą opieką. Aż pewnego dnia dziewczynka zwierzyła się, że pan Łukasz wyznał jej swą miłość. Zaniepokojona matka poinformowała o tym żonę nauczyciela, prosząc, aby więcej Joasi w ich domu nie przyjmowano. Pan Łukasz więc zaczął przemyśliwać nad tym, jakby małą spod wpływu matki usunąć. I nakłonił ją do wstąpienia do liceum muzycznego w mieście wojewódzkim. Przyszło mu to stosunkowo łatwo. Dziewczynka, zrozpaczona plotkami, jakie na jej i nauczyciela temat zaczęły już krążyć w miasteczku, skwapliwie tę propozycję podchwyciła. Przyjęcie do liceum miał ułatwić mający tam stosunki mistrz, a ułatwił m. in. w ten sposób, że przedłożył komisji egzaminacyjnej swoje kompozycje i podał je za utwory kandydatki, o czym ona nie wiedziała. Mógł więc teraz widywać ją swobodnie, ilekroć przyjeżdżał do miasta, matka temu przeszkodzić nie mogła.

Lecz czegoś jednak z taką precyzją działający mistrz nie przewidział. Nie przewidział, że ta rozegzaltowana dziewczyna, całkowicie dotychczas odizolowana od młodzieży, zasmakuje nagle w towarzystwie rówieśników, że otworzy oczy na życie szkoły i internatu — w codzienności zatopione, realne i jakże ciekawe! I że w tym porównaniu „symfonie sfer" mistrza wypadną niespodziewanie blado, ba, fałszywie. Pisał do niej z goryczą: *„Pojawiły się nowe zainteresowania u Ciebie, które teraz nie łączą nas. Masz nowe otoczenie, obce dla mnie, a stające się dla Ciebie bliższe z każdym dniem. Już Ciebie interesuje życie w gronie koleżanek i kolegów..."* Zląkł się, że straci swój cel, zanim zdążył po niego sięgnąć. Więc rzucił wszystko na jedną kartę... Zaproponował małżeństwo. Przerażona tą propozycją Joasia, bojąc się kompromitacji, napisała do pani Łukaszowej, zawiadamiając o tym i gorąco przepraszając za nieuczciwość wobec niej, jakiej mimo woli się dopuściła. Nie wiedziała, że ta piękna i czysta przyjaźń ma takie oblicze.

Mistrz jednak nie zrezygnował. Pisał do Joasi (przypominam, że to pisał 41-letni mężczyzna do 15-letniej dziewczynki): *„Rozbudziłaś mnie, dałaś mi życie nowe — czy ma teraz ktoś prawo odbierać mi życie? Jeżeli Ty mnie wskazałaś nowe życie, pchnęłaś na nie — a potem zabijesz we mnie to życie, czy wtedy zasługujesz na miano człowieka? Wierzę w Ciebie, żeś czysta, że nie uczynisz nikomu zła. Jeżeli kierujesz się sumieniem, to dobrze — ale nie można by nazwać kierowaniem się czystym sumieniem, gdybyś zabiła mnie. Mówisz — nie wolno mi odejść od żony, od dzieci — dobrze, gdy mnie nie będzie z powodu Twojego czystego sumienia, czyż żona nie będzie miała żalu do Ciebie, a dzieci nie nazwą Cię zabójcą? Gdy ktoś od kogoś odchodzi, jest jeszcze nadzieja, że wróci, ale gdy ktoś umrze, żadnej wtedy nie ma nadziei..."*

Niespokojna o córkę matka wychodziła do każdego pociągu po Joasię, ilekroć ta przyjeżdżała do domu, nie wypuszczała samej na ulicę, zamykała w mieszkaniu, kiedy wychodziła do pracy. Lecz w mieście wojewódzkim, dokąd pan Łukasz dojeżdżał do konserwatorium, strzec jej nie mogła. Tak więc stało się to, co „wytrawny pedagog" przygotowywał od dwóch z górą lat. Stało się to na polach między szkołą i internatem. Był wtedy marzec, padał deszcz ze śniegiem.

Matka Joasi skierowała sprawę do sądu powiatowego, pan Łukasz został uznany za winnego gwałtu i skazany na dwa lata więzienia. Wniósł apelację od wyroku. Lecz zanim przyszło do drugiej rozprawy, artysta, który pisał o swej czystej i wzniosłej duszy, obrzucił swą ofiarę na ulicy obelżywymi słowami, a następnie pobił. Sąd skazał go na 150 złotych grzywny za pobicie. Potem przyszła rozprawa apelacyjna. Pan Łukasz został uwolniony od zarzutu zastosowania przemocy fizycznej. Za podstawę takiego rozstrzygnięcia przyjęto listy dziewczynki, z których wynikało, że była w swym mistrzu zakochana, a to posłużyło jako przesłanka dla dowodu, że oddała się dobrowolnie.

Oczywiście, nie pora tu, ani miejsce na dyskutowanie słuszności wyroku, choć trudno powstrzymać się od wyrażenia żalu, że prokurator nie spojrzał na sprawę wnikliwiej. Że nie dostrzegł w niej aspektu społecznego i pedagogicznego — sprawy nauczyciela i uczennicy, a nie tylko mężczyzny i kobiety, abstrahując już od wieku obojga. Nie chęć podważenia wyroku podyktowała mi ten artykuł, tak jak nie ta chęć kierowała mną, gdy udawałam się do wydziału oświaty pewnej WRN. Chciałam tylko sprawdzić nieprawdopodobne — przynajmniej dla mnie — pogłoski, iż pan Łukasz pracuje nadal jako nauczyciel w państwowej szkole muzycznej i w liceum pedagogicznym. Trudno mi było w to uwierzyć. Bo jakże sensownie tłumaczyć sobie taką możliwość? Że dobry fachowiec? Ale od nauczyciela wymaga się nie tylko umiejętności. Nauczyciela obowiązuje surowszy, niż innych, kodeks etyczny. Jakąż etyką kierował się ten pedagog, latami z premedytacją deprawujący dziecko, wykoślawiający jego charakter? Jakie zasady moralne kierowały nim, kiedy starał się o przeniesienie jej do miasta wojewódzkiego, po to tylko, żeby wyrwać spod oka matki? Kiedy przedkładał komisji egzaminacyjnej liceum swe własne utwory i podawał je jako jej utwory? Kiedy ofiarowywał drobne pożyczki, by potem na rozprawie mówić o tym, jak niemal o dowodzie sprzedajności? Kiedy wreszcie pobił swoją ofiarę na ulicy? Kiedy prześladował ją swymi opiniami do tego stopnia, że zmuszona była dwie szkoły opuścić?

Nie wierzyłam więc w te pogłoski, ale potwierdzono je w wydziale oświaty. Bez żenady i ze szczerym zdumieniem, że ja się dziwię. Przecież został uniewinniony od zarzutu gwałtu. Powtórzę rozmowy z pracownikami tego wydziału i dyrektorem liceum pedagogicznego, gdyż ich stanowisko jest symptomatyczne. Symptomatyczne — moim zdaniem — w sensie groźnym.

Ja: — Pan, chyba, dyrektorze, nie wiedział o sprawie, którą miał pracujący w waszej szkole nauczyciel?

Dyr.: — O jakiej sprawie?... Ach, to... Owszem, wiedziałem, że miał nieprzyjemności z jakąś dziewczynką.

Ja: — Nieprzyjemności? Był skazany za gwałt.

Dyr. (sucho): — I uniewinniony.

Ja: — Więc, według pana, od nauczyciela należy wymagać tylko tyle, by formalnie nie popadł w kolizję z kodeksem karnym?

Dyr.: — Nie ma podstaw do pozbawiania go prawa nauczania. Gdyby został zasądzony, automatycznie by je stracił. A tak...

Dlaczego liczymy na jakąś automatykę? Ja, chociaż nie jestem nauczycielem, chociaż nie piastuję tej godności, bardzo wysokiej godności wychowawcy człowieka, jestem jak najgłębiej przekonana, że w tej sprawie wyrok nie jest istotny. Jeśli sąd uwolnił nauczyciela Łukasza od zarzutu gwałtu, nic nie może go uwolnić od zarzutu deprawacji małoletniej uczennicy. To oskarżenie pozostało, pozostał ogromnie ważny problem społeczny, problem odpowiedzialności moralnej szkoły i wychowawcy. Usiłuję przedstawić to zebranym. Pada odpowiedź:

— To dobry fachowiec. Postawił na nogi chór szkolny tak, że brał udział w eliminacjach. A poza tym, on jest u nas tylko na umowie. Jeśli wydział kultury może go zatrudniać jako pracownika etatowego w szkole muzycznej, to nie widzę powodu, żebyśmy my mieli rezygnować.

— Sądzicie — podejmuję jeszcze jedną próbę — że najważniejsze jest to — na etacie czy na umowie. Czy w ogóle takiemu nauczycielowi, który miał taką sprawę, można z całym zaufaniem, z całym poczuciem odpowiedzialności powierzyć młodzież, jej wychowywanie?

Dyrektor patrzy na mnie jak na przybysza z innej planety:

— To bardzo taktowny człowiek — zamyka dyskusję.

Wybaczcie, Drodzy Czytelnicy, że uczynię małą dygresję. Żadnych ludzi, którzy odegrali w moim życiu jakąś rolę, nie pamiętam tak dokładnie, jak moich nauczycieli. Od pierwszej klasy, aż po studia uniwersyteckie. I dzisiaj poznałabym każdego z nich. Byli to dobrzy nauczyciele. Zawsze, na każdym etapie oni byli tym ideałem, do którego, nawet nieświadomie, dorość się pragnęło. Oni uosabiali to, co w człowieku najcenniejsze: piękno moralne i wiedzę. W czymże więc posłannictwo nauczyciela zamykają teraz ci ludzie — sami nauczyciele? W słowie „taktowny"?

W liście do „Fali 49" skrzywdzona dziewczyna pisała tak:

„Państwo opiekuje się młodzieżą, daje jej szkoły, pedagogów, aby pod ich kierownictwem rozwijała swe zdolności i zainteresowania. Lecz niestety, stanowiska nauczycieli zajmują nieraz ludzie niegodni tej nazwy, którzy do naszych czasów jeszcze nie dorośli, którzy nie czują przed społeczeństwem odpowiedzialności za swe czyny. Jestem ofiarą tej smutnej prawdy. Dzisiaj skończyłam 18-ty rok życia i jako dojrzały obywatel Ludowej Ojczyzny piszę dlatego, gdyż nie chcę, aby podobne wypadki mąciły radość i szczęście moich kolegów".

Ta historia, niebanalna od początku, aż do stadium, w którym ją zastałam, nie ma — jak widzicie — zakończenia. Dopiszcie je sami. Wypowiedzcie się, mając na uwadze nie literę, a ducha praw, i wasz, nauczycielski kodeks etyczny. Brońcie godności tytułu **nauczyciela**, jego wysokiego morale, pomyślcie o niezwykle ważnym problemie odpowiedzialności moralnej szkoły wobec społeczeństwa, które oddaje wam największy swój skarb: dziecko.

ZOFIA POSMYSZ

Redaktor „Przyjaciółki”

O LISTACH RODZICÓW

W ZWIĄZKU z przeprowadzanymi ostatnio w szkołach wyborami do rad klasowych i komitetów rodzicielskich na pewno zainteresują nauczycieli uwagi rodziców nadchodzące do naszej redakcji, a dotyczące przede wszystkim sprawy ujednolicenia postępowania wychowawczego szkoły i domu rodzinnego ucznia.

Na wstępie kilka uwag ogólnych. Redakcja „Przyjaciółki“ otrzymuje dość dużo listów w sprawach wychowawczych — przeciętnie około 40 dziennie. Piszą matki, nierzadko i ojcowie, piszą o wszystkim, co dotyczy ich dziecka w szkole. Rzadziej dostajemy listy, w których czytelnik ustosunkowuje się do jakiegoś zarządzenia szkolnego, czy też ocenia wyniki nauczania i kierunek wychowawczy szkoły.

Najliczniej piszą ci rodzice, którzy popadli w konflikt z nauczycielem bądź kierownikiem szkoły w jakimś konkretnym przypadku i nie potrafią sami go rozwiązać.

Oczywiście, otrzymujemy i listy inne i to dość dużo — piszą matki, piszą ojcowie, piszą nieraz i komitety rodzicielskie o sukcesach wychowawczych szkoły, o ofiarnej pracy nauczycieli, o wpływie, jaki szkoła wywiera na życie kulturalne środowiska. Piszą i nauczyciele o swoich trudnościach w nauczaniu i wychowaniu, o swoich trudnościach materialnych i mieszkaniowych.

Ale dzisiaj chciałabym zapoznać Czytelników „Głosu Nauczycielskiego“ z problemami najczęściej powtarzającymi się w naszych listach od rodziców. Są to skargi na niezrozumienie przez nauczyciela warunków domowych dziecka, na lekceważenie zdrowia dziecka, wreszcie skargi na nieodpowiednie, obraźliwe w stosunku do rodziców i dzieci odezwanie się czy zachowanie się nauczyciela.

Oto kilka ilustracji:

Nauczycielka (powiat Konin) pozostawiła dziewięcioletnią dziewczynkę po lekcjach w klasie. Dziewczynka uciekła do domu, a nazajutrz nauczycielka za karę zabrała dziewczynce wszystkie książki szkolne i mimo interwencji, w ciągu trzech dni nie oddawała ich. Dziewczynka jest najstarszym dzieckiem wdowy z kilkorgiem dzieci, robotnicy PGR. Do domu uciekła dlatego, że matka wychodzi po południu do pracy, a ona musi się wtedy opiekować młodszym rodzeństwem.

Inny fakt: w drugiej połowie września nauczycielka wpisuje dziecku uwagę do dzienniczka, że powinno mieć szkolny fartuszek. Matka prosi nauczycielkę — za pośrednictwem dzienniczka — żeby do pierwszego października pozwoliła chodzić córeczce bez fartucha, bo dopiero wtedy będzie mogła go kupić dziecku. Odpowiedź nauczycielki: „Bez fartucha proszę Marysi nie posyłać do szkoły“. Podobne scysje wynikają też z powodu mundurków szkolnych.

Są to dwie, typowe zresztą skargi rodziców. Zdarza się, że nauczyciel nie wnika w warunki domowe dziecka traktując pewne przekroczenie dyscypliny wynikające z trudnych warunków domowych jako złośliwe przewinienie. Rodziców bardzo bolą te sprawy; po pierwsze dlatego, że od razu wpływają na gorszą sytuację ich dziecka w klasie, a po drugie dlatego, że zachowanie się nauczyciela wytwarza między nim a matką czy ojcem naprężone stosunki, szkodliwe dla dziecka, ujemnie odbijające się na jego nauce i zachowaniu. Rodzicom dano odczuć ich gorszą sytuację życiową jako coś, co szkodzi dziecku w jego starcie życiowym, zamiast starać się, by dziecko było traktowane tak jak wszystkie dzieci w klasie.

Drugi — często poruszany w listach rodziców problem dotyczący spraw szkoły, to zdrowie i odżywianie dziecka, które, zdaniem matek, jest często lekceważone przez szkołę. Liczne są skargi na przeprowadzanie lekcji gimnastyki w kostiumach na dworze w mroźne dni. Są i skargi na niewłaściwe, szkodliwe dla zdrowia, sposoby karania dzieci, za nieodrobienie lekcji. Tak na przykład nauczyciel z powiatu łaskiego za nieodrobione lekcje karał dzieci w ten sposób, że zmuszał je do spacerowania po dworze w mróz bez okryć, czapek i rękawiczek. Oczywiście dzieci zaziębiały się, mimo to nauczyciel nadal stosował tę „karę“ uważając ją za skuteczną.

Zdajemy sobie sprawę, że większość tego rodzaju skarg jest podyktowana przesadną troską o zdrowie dziecka, ale wiele przykładów dowodzi, że czasem nauczyciele nie są w porządku.

O wiele rzadziej piszą rodzice o nieodpowiednich, niesłusznych nawet metodach nauczyciela, którymi zachęca dzieci do nauki, czy też o nieodpowiednim zachowaniu się nauczycieli na lekcji. Jednak listy, które poruszają ten problem, są dość wymowne. Tak na przykład pewien nauczyciel (powiat Aleksandrów Kujawski) w obecności rodziców i kierownika szkoły w ten sposób zachęcał swych uczniów do nauki: „Dzieci, nie chwytajcie się łopaty czy wideł do gnoju, ale trzymajcie się pióra, bo ono da wam zawód. A jeżeli rodzice każą wam pracować na roli, nie słuchajcie ich“. Wypowiedź ta poruszyła całą wioskę, poderwała zaufanie do szkoły, a co światlejsi rodzice pisząc do nas wskazywali na sprzeczność między tą wypowiedzią, a potrzebami naszego państwa.

Tematem listu bywa często nieodpowiednie odezwanie się nauczyciela do dziecka. „Nauczyciel wyzywa dziecko od matołów, idiotów“ — piszą rodzice, którzy dają też w listach wyraz swojemu oburzeniu na takie zachowanie się nauczyciela.

Wiemy, że często skargi są nieuzasadnione, podyktowane urazą. Ale zdarza się jednak przepracowanemu nauczycielowi, że odezwie się ostrzej do dziecka. Wydaje nam się, że ściślejsza współpraca nauczyciela z rodzicami wykluczy tego rodzaju skargi, bo pozwoli rodzicom lepiej zrozumieć nauczyciela, jego ciężką i odpowiedzialną pracę.

ANNA LANOTA

Redaktor Naczelny „Przyjaciółki“

Pozdrowienia z Chile

Drodzy Przyjaciele!

PO ZAOKRĘTOWANIU się w Genui, w drodze powrotnej z Festiwalu odbiliśmy od brzegów Europy dnia 1 września br. Po trzytygodniowej, uciążliwej podróży morskiej dobiliśmy parną nocą do portu w Buenos Aires. Długie tygodnie podróży poświęcałem na wspominanie niezapomnianych dni spędzonych w Waszej Ojczyźnie, która z takim zapałem i poświęceniem buduje lepszą przyszłość. W czasie podróży powiększała się przestrzeń dzieląca mnie od Polski, płynęły dni i tygodnie, a wciąż jeszcze myślałem o Was, o Waszym kraju, który miałem możność poznać.

Do Buenos Aires przypłynęliśmy dnia 23 września i trafiliśmy w samo centrum antyperonowskiej rewolucji. Sytuacja była napięta, atmosfera dramatyczna. Obalono rząd Perona, przywódcy wojskowej rewolty powołali właśnie rząd militarny z generałem Lonardi na czele. Jakiż kontrast w porównaniu z Waszym pokojowym krajem! Na ulicach patrole wojskowe, surowa kontrola policyjna, krążą samochody pancerne. Niepokój, zastraszenie. Baliśmy się i my, że napotkamy trudności w przejeździe przez Argentynę w drodze do Chile. Na szczęście władze wojskowe nie czyniły trudności posiadaczom wiz tranzytowych. I już 24 września wylecieliśmy samolotem do naszego kraju, którego nie widzieliśmy blisko trzy miesiące.

W kraju natychmiast zaczęliśmy zapoznawać naszych kolegów chilijskich z pracą i życiem nauczycieli polskich. Odczuwamy jednak brak pewnych materiałów statystycznych i ilustracyjnych, które mamy nadzieję otrzymać jeszcze z Polski. Już to, co opowiedzieliśmy z własnych przeżyć, wywarło na kolegach duże wrażenie i obudziło zainteresowanie dla Polski.

Niestety, przez te trzy miesiące niewiele zmieniło się na lepsze w naszej własnej sytuacji. Walczymy o poprawę warunków ekonomicznych nauczycieli chilijskich, lecz brak jedności związkowej i opór władz utrudnia nam uzyskanie znaczniejszych sukcesów. W dalszym ciągu walczymy z analfabetyzmem w naszym kraju. Dotychczas jeszcze 27% naszej ludności stanowią analfabeci, a pół miliona dzieci nie znalazło miejsca w szkołach. Jakże Wam zazdroszczą chilijscy nauczyciele, gdy opowiadam im o wielu tysiącach studentów na wyższych uczelniach w Polsce, podczas gdy u nas na 1000 dzieci kończących szkołę podstawową zaledwie jedno ma szansę trafienia do szkoły wyższej!

Nie myślcie jednak, że uważamy naszą sytuację za beznadziejną. Nie. Walczymy i będziemy walczyć. Sądzimy, że poważnym wzmocnieniem naszych sił będzie to, że niedawno Federacja Nauczycieli weszła w skład Zjednoczonej Centrali Związków Robotniczych Chile, wiążąc słusznie sprawy szkolne i nauczycielskie z walką całej klasy robotniczej o prawa dla ludu. Dzięki temu nauczyciele nasi zaczęli walkę nie tylko o reformę oświaty, lecz także o reformę rolną, upaństwowienie kopalni i złóż minerałów, o rozwój handlu zagranicznego z wszystkimi krajami niezależnie od ich ustroju wewnętrznego.

Cieszę się z tego tym bardziej, że pobyt w Waszym kraju ukazał wyraźnie, co może stworzyć jednolite i solidarne działanie całej klasy pracującej, udowodnił raz jeszcze, że nie da się uzdrowić oświaty bez uzdrowienia warunków ekonomicznych, społecznych i politycznych w ogóle.

Piszę ten list w San Bernardo, małym miasteczku koło stolicy Chile — Santiago. U nas jest teraz lato. Zapewne u Was panuje już zima. Choć widzę przed sobą krajobraz południowo-amerykański, jednak myślę teraz o Warszawie, o MDM, o Pałacu Kultury, a przede wszystkim o przyjaciołach w Polsce, którym jednocześnie przesyłam serdeczne pozdrowienia od siebie i od moich kolegów, nauczycieli chilijskich.

JORGE MONTES M.

nauczyciel chilijski

Przeciwko „gorsetom”

ZARÓWNO praktyka szkolna, jak i liczne głosy dyskusyjne wykazały już dość dawno, że obecnie obowiązujący program szkolny historii literatury wymaga daleko idącej rewizji, że właściwie należy w ogóle stworzyć nowe programy, które by odpowiadały i zasadniczym postulatom obecnego stanu naszej wiedzy o literaturze, i — w pełniejszym niż dotychczasowe stopniu — postulatom dydaktycznym. Pierwsze dotyczy interpretacji zjawisk historyczno-literackich, drugie takich zagadnień, jak przeładowanie obecnych programów materiałem nauczania, sposób formułowania tematów itp. Stworzenie nowych programów jest dezyderatem nie tylko licznych przedstawicieli kół naukowych, świata literackiego i szerokich rzesz nauczycielstwa. Ministerstwo Oświaty dość dawno już rozpoczęło pracę nad nowymi programami, wprowadzenie ich do szkoły anonsował już minister Jarosiński na Zjeździe ZZNP. Powstaje więc palące zagadnienie, nad którym niejedną dyskusję przeprowadzono w Komisji Programowej: jaka ma być zasadnicza koncepcja dydaktyczna tworzonych obecnie programów?

Żeby zagadnienie to rozpatrzyć, należy kilka uwag poświęcić dotychczasowym programom.

Pierwsze prace nad nowym, na marksistowskich założeniach opartym programem, rozpoczęły się w roku 1949. Twórcy tego programu musieli myśleć nie tylko o nowej interpretacji literatury i o nowych podstawach dydaktycznych, ale — i to przede wszystkim — o konieczności dokonania przełomu w świadomości polonistów szkolnych.

Dziś na program z roku 1949 możemy już patrzeć z politowaniem. Był on naiwny w swoich arcysocjologicznych tendencjach, błędny w bardzo wielu szczegółach, tak że o jego marksizmie musimy dziś mówić tylko w cudzysłowie.

W dwa lata później okazało się, że trzeba stworzyć nowy program. Miał on uwzględnić wyniki prac Instytutu Badań Literackich, miał skorygować błędy programu 1949 r. Ale jego założenia musiały być te same: program, którego celem jest przede wszystkim oddziaływanie na świadomość samego nauczyciela.

Kolejne instrukcje, które ukazywały się niemal co roku starały się wprowadzić aktualne osiągnięcia nauki o literaturze, udoskonalić metody nauczania, ale nie mogły naruszyć tego zasadniczego celu. A cel ten wyznaczył m. in. koncepcję metodologiczną programów. Koncepcję, którą można by nazwać „gorsetową“.

Nauczyciele, realizujący program i dołączane do niego instrukcje, skrępowani byli „gorsetem“ ściśle wyznaczonej tematyki ogólnej i szczegółowej oraz ściśle wyznaczoną ilością godzin lekcyjnych, jaka obowiązywała przy przerabianiu w klasie nie tylko pewnych działów nauczania, ale dosłownie i każdego utworu. Program prowadził nauczyciela za rękę dokładnie wyznaczoną ścieżką tematów i godzin i nie dawał możliwości najmniejszego zboczenia z tej ścieżki.

Stwierdźmy wyraźnie, że ten „gorsetowy“ charakter programu był koniecznością uzasadnioną ówczesnym poziomem świadomości przeważającej części nauczycielstwa.

Stopniowo zaczęły jednak ukazywać się głosy krytyczne. Zaczęło się od atakowania owego przesocjologizowania literatury, które kazało nauczycielowi np. przy *Panu Tadeuszu* przedstawiać uczniom jedynie obraz życia szlachty „na tle rozkładających się stosunków feudalnych“, a przy Żeromskim widzieć niemal wyłącznie „Realizm w ukazywaniu sprzeczności i zakłamania ustroju kapitalistycznego, protest przeciwko krzywdzie ludzkiej, utopijność programu społecznego“.

Coraz głośniej zaczęło rozbrzmiewać hasło „upolonistycznienia“ lekcji literatury, uwzględnienia w tematyce nie tylko problematyki społecznej, ale i artystycznej.

Potem przyszła krytyka owej „gorsetowości“. Ściśle określona tematyka i ściśle wyznaczony czas stawały się coraz bardziej krępujące. Nie pozwalało to nauczycielowi na żadną inicjatywę, nie dawało mu możności wprowadzenia żadnego innego utworu, prócz tych, które były na liście utworów obowiązujących w programie; pozycje z listy tzw. lektury uzupełniającej były fikcją, gdyż program nie dawał czasu na ich omawianie.

Ostatnio obowiązująca instrukcja wprowadziła wiele istotnych zmian. Przesocjologizowanie tematyki jest w niej znacznie mniej rażące, uwzględniona jest częściowo problematyka artystyczna literatury pięknej, materiał nauczania pod względem ilościowym został dość znacznie rozładowany. Ale konstrukcja programu pozostała ta sama: szczegółowa (nawet bardziej szczegółowa niż poprzednio) tematyka i ściśle określona liczba godzin przeznaczonych na każdą przerabianą w klasie pozycję. „Gorset“ więc pozostał.

Dziś, gdy w toku jest praca nad tworzeniem nowych programów, nie od rzeczy chyba będzie zastanowić się nad sprawą ich koncepcji od tej właśnie strony. Czy mają one zachować zasadę „gorsetu“, tj. czy mają nadal wyznaczać precyzyjnie tematykę każdego utworu i czas przeznaczony na jego omawianie w klasie, czy też i pod tym względem należy szukać czegoś nowego?

Rozważmy sytuację. Zasadniczy przełom w świadomości nauczycieli literatury jest już niewątpliwie dokonany. Nauczycielstwo starszego pokolenia orientuje się już w podstawach metodologii marksistowskiej, nieliczne wyjątki nie mogą tu być brane pod uwagę. Istnieją już podręczniki szkolne; choć nie zawsze w pełni odpowiadają one wymaganiom szkoły, to jednak wyznaczają w sposób dostatecznie jasny kierunek interpretacyjny na lekcje literatury. Są wreszcie liczne publikacje naukowe IBL, liczne pozycje z dziedziny historii literatury. Dodajmy jeszcze i to, że coraz liczniej do szkoły wchodzą nauczyciele młodego pokolenia, absolwenci uniwersytetów i WSP, kształceni już na zasadach marksizmu.

Wydaje się więc, że należy pójść na radykalną zmianę charakteru programów, bo tego wymaga obecna sytuacja w szkole i naszej nauce o literaturze. Połowicznym rozwiązaniem byłoby samo tylko rozluźnienie „gorsetu“, np. przez podanie bardziej ogólnej tematyki przy poszczególnych utworach czy przez podkreślenie, iż wyznaczone godziny mają tylko charakter orientacyjny, a nie obowiązujący. A zresztą praktyczna wartość takiego połowicznego rozstrzygnięcia sprawy byłaby bardzo problematyczna. Tematyka ogólna zamiast szczegółowej będzie tylko dezorientowała, a poza tym jest w praktyce nie do zrealizowania. No, bo jak sformułować taką „ramową“ tematykę, która by wyznaczała nauczycielowi kierunek interpretacji utworu, nie krępując go jednocześnie w szczegółach? Albo to będzie tematyka grzesząca frazesową ogólnikowością, a więc bez wartości, albo sprowadzona zostanie do mniej precyzyjnych, ale tak samo jak dotychczas obowiązujących nauczyciela formułek. A godziny, jeśli mają być tylko czymś orientacyjnym, a nie obowiązującym, stają się również zawadą, która wprowadzi więcej zamieszania niż pożytku.

Wydaje się więc, że wszystko przemawia za tym, aby dotychczasowy charakter programów, uzasadniony w niedawnej naszej przeszłości warunkami, w jakich kształtowała się nasza szkoła i nasza nauka o literaturze, uznać dziś za wyraz zakończonej fazy i przejść do nowej koncepcji programów, już bez owej „gorsetowości“.

W nowych programach dobitnie, jasno, precyzyjnie powinna być określona problematyka każdego okresu, podokresu czy twórczości pisarza. To wszystko, co kształtuje zakres problematyki ideowej i artystycznej okresu, podokresu czy dorobku pisarza, powinno być podane w tematyce wstępnej, z której nauczyciel nasz potrafi już dziś wyciągnąć odpowiednie wnioski i dla poszczególnych utworów. Rozluźni się w ten sposób skrępowanie nauczyciela, da mu się możność wyzyskania zainteresowań własnych i klasy, da mu się pole dla inicjatywy metodycznej, bez przekreślania naukowej wartości omawianych zagadnień, gdyż te wyznaczy tematyka wstępna.

W nowych programach nie powinno też już być precyzyjnego, a choćby nawet „orientacyjnego“ wyznaczania godzin na każdą pozycję. Dla zorientowania nauczyciela wystarczy, jeżeli da mu się ogólnie wymiar godzin, w których należy zmieścić dany okres czy podokres historyczno-literacki, niekiedy nawet twórczość wybitnego pisarza. W ramach tak wyznaczonych godzin nauczyciel będzie mógł gospodarować sam, uwzględniając te wszystkie czynniki, które odpowiadają mu ze względu na zainteresowania własne i uczniów, warunki szkoły, itp.

Dotychczasowe programy nakazywały np. twórczość Mickiewicza okresu emigracyjnego przerobić w 13 godzinach lekcyjnych, z tym, że na *III część Dziadów* przypadało 5 godzin, na *Pana Tadeusza* 5 godzin, na liryki lozańskie i publicystykę 1848 r. — 2 godziny i wreszcie na omówienie ogólnego znaczenia twórczości i działalności poety — 1 godz. W nowym programie powiedzmy nauczycielowi, że całą twórczość Mickiewicza ma zmieścić np. w 30 godzinach lekcyjnych, i pozwólmy mu, żeby sam rozstrzygał, ile godzin wypadnie mu poświęcić na *Konrada Wallenroda*, ile na *III cz. Dziadów*, a ile na *Pana Tadeusza*.

Dotychczasowe programy mówiły dokładnie, że przy omawianiu np. fraszek Kochanowskiego nauczyciel musi omawiać je według następującej tematyki: „Renesansowa i humanistyczna treść fraszek. Różnorodność tematów i nastrojów; akcenty społeczne w *Przymówce chłopskiej*. Rozmaitość formy literackiej. Humor i dowcip jako przejaw renesansowej postawy pisarza“. W nowym programie cała ta tematyka powinna być przesunięta do uwag wstępnych o odrodzeniu w Polsce czy o Kochanowskim. Tam przecież jest miejsce na określenie cech renesansowej postawy wobec życia, na omówienie najważniejszych tendencji ideowych i artystycznych, które kształtowały naszą literaturę XVI wieku. Mając tę tematykę wstępną nauczyciel potrafi omówić szczegółowo i fraszki, nie przekreślając zasadniczych postulatów programu, a mając przy tym możność ożywienia lekcji własną pomysłowością, doświadczeniem, zainteresowaniami klasy itp.

Zdaję sobie sprawę, że tak pomyślany program musiałby pociągnąć za sobą znacznie dalsze konsekwencje niż zmiana charakteru sformułowań w programie. Ale te inne konsekwencje wchodzą już — jak się zdaje — w życie. Ostatnie polemiki w prasie i wypowiedzi przedstawicieli Ministerstwa Oświaty wskazują np. na to, że system centralnie formułowanych tematów egzaminacyjnych ma być już zarzucony na rzecz bardziej elastycznego potraktowania tej sprawy. A przykładów takiego rozluźnienia szkolnych „gorsetów“ jest więcej. Niechże za nimi pójdzie ad acta i anachroniczny już dziś gorset programu historii literatury.

EUGENIUSZ SAWRYMOWICZ

Z rozmów o teatrze szkolnym

TRUDNO przewidzieć, co przyniesie rok bieżący w dziedzinie teatru szkolnego. Trudno nawet oceniać, jak w tej chwili aktualnie działają szkolne zespoły dramatyczne. Nie od rzeczy jednak będzie przypomnieć pewne rozmowy z ludźmi teatru i jeszcze dziś powołać się na ich wnioski. Mam na myśli rozmowy z reżyserem Natalią Szydłowską i aktorem a zarazem prorektorem PWST Szczepanem Baczyńskim, którzy w ubiegłym roku wchodzili w skład Centralnego Sądu Teatralnego ogólnopolskiego konkursu amatorskich zespołów artystycznych i mieli możność zapoznać się ze szkolnymi zespołami dramatycznymi.

Nie będę przytaczać pochwał — a również i chwalono zdolną, utalentowaną młodzież, na którą oczekują już wyższe szkoły teatralne i inteligentnych, pełnych zapału nauczycieli, którzy potrafili przygotować piękne, często wzruszające przedstawienia — raczej chcę się zatrzymać przy uwagach krytycznych i opisać to, co mnie najbardziej uderzyło. Otóż idea teatru szkolnego nie jest wśród nauczycieli popularna. Czy znaczy to, że tylko ilość teatrów szkolnych w stosunku do rozbudowanej sieci szkolnej jest znikoma, czy znaczy coś więcej, że i jakość pracy budzi zastrzeżenia?

Można by zaryzykować twierdzenie, że część zespołów dramatycznych, które wzięły udział w konkursie, wcale nie wyrosła z idei teatru szkolnego, ale poderwała się do pracy jedynie na skutek bodźców organizacyjnych. Zbyt wiele zespołów — nawet spośród tych, które jako najlepsze dotarły do eliminacji centralnych — nosiło na sobie ślady pośpiesznej i płytkiej a zarazem odświętnej i efekciarskiej pracy. Uderzało to wtedy, gdy przy całej zapobiegliwości o efekty teatralne — stroje, światła, dekoracje — ujawniało się ubóstwo artystyczne — błędy w interpretacji, brak jakiejkolwiek kultury słowa — tym przykrzejsze, że teksty wybrano z arcydzieł naszej literatury.

Zdarzało się gorzej. Wielkie nazwisko poety, popularność sztuki kusiły amatora-reżysera do wystawiania dramatu bez liczenia się z możliwościami młodzieży. Uczniowie grający na scenie „Wesele“ dawali wymowne świadectwo, że nic nie rozumieją z tego, co mówią. Wszystko to świadczy o tym, że samo przystąpienie do konkursu i samo wystawienie sztuki nawet z wielkiego repertuaru jeszcze nie zbliża nauczyciela i uczniów do istotnej pracy wychowawczej i artystycznej.

Dla przeciwwagi przypomnieć trzeba, że fragmenty „Balladyny“ przygotowane przez zespół jednej ze szkół podstawowych w Poznaniu zyskały pełne uznanie. Dialogi Skierki i Chochlika wykonane przez dzieci wzruszały zawodowych aktorów i krytyków. Sukcesem zespołu przede wszystkim było to, że dzieci tak pięknie mówiły wierszem Słowackiego.

Duże uznanie zyskała również polonistka z Warszawy przygotowując „Uczone białogłowy“. Przedstawienie to oceniano jako wzorowy, czysto szkolny spektakl, doskonale wyczuwało się, że nadrzędnym celem nie było tu stworzenie widowiska teatralnego, ale jak najpełniejsze, najbardziej wnikliwe wprowadzenie młodzieży w epokę Moliera. Przedstawienie to sugerowało, że gdy zespół będzie wystawiał komedię Fredry, młodzież znowu przemówi — z takim samym zrozumieniem — językiem fredrowskim.

WSPOMINAJĄC o idei teatru szkolnego mam na myśli taką pracę z młodzieżą, która właściwie nie ustaje. Nie odbywa się ona z przyśpieszonym oddechem wtedy, gdy termin ogólnopolskiego konkursu goni, ani nie opada w roku pofestiwalowym. Trwa tak, jak trwa nauczanie i wychowanie.

Ludzie teatru, z którymi rozmawiałam, nie potrafią mówić o teatrze szkolnym, nie sięgając w przeszłość, nie nawiązując do własnej szkolnej młodości. Teatr szkolny wspominają jako źródło poznania, przeżyć, wzruszeń, jako drogowskaz dla zainteresowań i pracy na całe życie. Nauczycieli, którzy potrafili im pokazać teatr i wielką literaturę, wspominają jako swoich dobroczyńców i najbliższych przyjaciół. Gdy mówi się o teatrze szkolnym w czasach międzywojennych, musi paść nazwisko nauczyciela Lucjana Komarnickiego i jego „Muzy“, która wychowała tak wielu ludzi rozmiłowanych w teatrze. I równocześnie nasuwa się pytanie, dlaczego teraz, w latach rozwoju i umasowienia kultury idea teatru szkolnego nie ogarnęła nauczycieli powszechnie? Dlaczego jest nawet jakoś sztucznie i na wynos do szkoły przypięta?.

Nauczyciele mają wiele obowiązków, ale gdyby zrozumieli, że prowadzenie teatru szkolnego nie jest pracą uboczną, za kogoś, nie związaną z ich główną działalnością i nauczaniem i wychowaniem, zyskaliby na tym wiele. Powszechnie i ze zgorszeniem narzeka się, że młodzież nie umie mówić (nawet kandydaci do wyższych szkół teatralnych zgłaszają się z całym balastem niechlujstwa językowego), na porządku dziennym stwierdza się również, że uczeń dużo umie, „ale nie umie tego wystękać“, bo tak ubogi jest słownik młodzieży, wreszcie z niepokojem wspomina się o jałowości przeżyć młodzieży, a równocześnie tuż obok płynie złota żyła: teatr szkolny, który uczy mówić (dykcja i zasób słów), oraz przeżywać, daje to, za czym tęskni dziecko i młodzież — możność emocjonalnego poznania i własnej twórczości.

NIE trzeba tu wyliczać wszystkich wartości teatru szkolnego. Sprawa zresztą idzie o coś innego: dlaczego obecnie nauczyciele zbyt rzadko, zbyt niechętnie, a często w sposób wypaczony sięgają do tego wypróbowanego już oręża? Najkrócej można byłoby odpowiedzieć: bo większość zaczynają stanowić nauczyciele młodzi, którzy sami niedawno opuścili szkołę, a ci teatru nie znają i do pracy z zespołem dramatycznym nie są przygotowani.

Zresztą jeszcze raz sięgnijmy do Festiwalu. Przyjemnie jest stwierdzić, że studenci Politechniki Warszawskiej czy Gdańskiej odnosili sukcesy w dziedzinie artystycznej, ale tym przykrzej obserwować, że studenci wydziałów humanistycznych, a w szczególności studenci polonistyki, w ogóle nie interesują się amatorskimi zespołami dramatycznymi, nie tylko nie są ich inicjatorami, ale nawet uczestnikami. Co więcej, studenci polonistyki nie chodzą do teatru. Do teatru nie chodzą studenci wyższych szkół pedagogicznych ani uczniowie liceów pedagogicznych. W jaki więc sposób nauczyciel po liceum, szkole pedagogicznej czy uniwersytecie będzie prowadził teatr szkolny, jeżeli on sam w swojej młodości nigdy teatru dobrze nie poznał ani nie pokochał go. Przyczyny, dla których młodzież ucząca się nie uczęszcza do teatru, są znane: jego niedostępność, ale dlaczego ludzie, którzy są odpowiedzialni za wychowanie przyszłych wychowawców, nie stawiają sprawy teatru jako nieodzownego elementu wykształcenia, to już trudno zrozumieć.

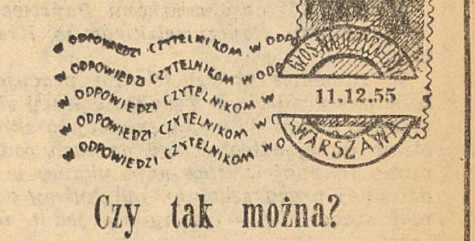
Jeżeli mówi się o specjalnych potrzebach i przywilejach, z których powinna korzystać młodzież przygotowująca się do zawodu nauczycielskiego, to cóż dopiero mówić o potrzebach samych nauczycieli. Przystępując do pracy z młodzieżą muszą oni mieć aktualny kontakt z teatrem, literaturą, kulturą. Ta izolacja kulturalna, w której nauczyciel często żyje, doprowadza do tego, że arcydzieła literatury polskiej przygotowywane na festiwal wychodzą odarte nie tylko z uroku, ale i z wielkości. Te same przyczyny składają się na to, że nauczyciel każe grać dzieciom własne grafomańskie utwory pisane wierszem, pozbawione wszelkich wartości.

JAKO wniosek narzuca się taka myśl: gdyby praca nauczyciela z teatrem szkolnym była właściwie oceniona, niewątpliwie wzmogłoby się wśród wychowawców zainteresowanie tą dziedziną. Młodzież wiele zyskałaby na tym, gdyby szkoły porzuciły ambicje wielkich, odświętnych przedstawień, przestały odrabiać udział w konkursie, a przestawiły się na stałą, systematyczną i bardzo staranną pracę z teatrem szkolnym. Teatr szkolny, w ten sposób pomyślany, nigdy nie powinien narzekać na brak repertuaru. Stoi przed nim otworem cała literatura, poezja i proza. Inscenizacja wiersza czy fragmentu powieści może być również wielkim przeżyciem. Oczywiście ta forma pracy wymaga nie mniej dobrego przygotowania ze strony nauczyciela. Łatwo się domyślić, że przygotowaniem nauczyciela — przy pełnym wykorzystaniu wiedzy specjalistów w tej dziedzinie — powinny się zająć nie tylko władze oświatowe, ale i odpowiednie ogniwa Związku Zawodowego.

M. DROZD-PASCHALSKA

Dotąd nie załatwili

W UBIEGŁYM roku szkolnym pisaliśmy kilkakrotnie o potrzebie specjalnych przedstawień teatralnych dla młodzieży i konieczności obniżenia ceny biletów dla szkół. Nauczyciele, wychowawcy, działacze oświatowi nieustannie sygnalizują, że sprawa jest paląca. Powołując się na własną młodość udowadniają, że przed I i II wojną światową zorganizowane uczęszczanie młodzieży szkolnej do teatru było możliwe. Niestety, nie możemy udzielić żadnej odpowiedzi, ponieważ nie wiemy, czy i jakie kroki organizacyjne — które umożliwiłyby obecnie uczniom korzystanie z przedstawień teatralnych — zostały podjęte przez Ministerstwo Kultury i Sztuki i czy znalazły się na ten cel fundusze. Z ponownym więc zapytaniem, co będzie z udostępnieniem młodzieży przedstawień teatralnych, zwracamy się do Ministerstwa Kultury i Sztuki. Pragniemy również wiedzieć, co robi w tej sprawie Ministerstwo Oświaty.



Czy tak można?

Otrzymaliśmy dwa listy. Jeden od „Bezradnej młodzieży“, drugi od „Uczniów“ — z dwóch liceów ogólnokształcących w woj. kieleckim. List pierwszy:

„Szkoła nasza, jak mówią, stoi na wysokim poziomie. Profesorowie nasi nie wyłączając dyrektora szkoły są bardzo dobrymi profesorami, a także i doradcami. Byłoby wszystko dobrze, gdyby nie to, że wśród grona profesorskiego jest pewien młody profesor, którego się wszyscy okropnie boimy. Z przedmiotu, którego ten profesor uczy, 50 uczniów ma dwóje, choć z samego strachu uczymy się go najbardziej. Ten profesor wchodzi do klasy i już od progu zapowiada, że dziś musi wszystkich „sraluchów ognistych przetrzepać“. Kiedy uczeń zająknie się lub pomyli, profesor trzęsie go za ramię lub wykręca na wszystkie strony. Pod naszym adresem padają różne wyzwiska i przezwiska (np. „obrzydła żabo“). Czy profesorowi wolno używać takich słów i obchodzić się z młodzieżą w ten sposób?

Prosimy o odpowiedź w gazecie na nasze pytanie. Czekamy z napięciem uwagi i z nadzieją, że to nam pomoże“.

List drugi:

„Droga Redakcjo! To wszystko, co napiszemy, nie tyczy wszystkich naszych nauczycieli, ale jest takich dwoje, którzy odnoszą się do nas źle.

Czy to jest naprawdę takim przestępstwem, że dziewczynka z jednej szkoły a nawet klasy stanie i porozmawia z chłopcem? Czy przestępstwem jest, że ktoś chce się ładniej ubrać? Czy po pracy nie powinno być żadnej rozrywki? (nie ma nawet świetlicy w naszej szkole, a przecież żyjemy w małym miasteczku, o ubogim życiu kulturalnym). Czy wychowawca jest tylko po to, żeby budzić postrach wśród wychowanków, wyśmiewać i docinać na każdym kroku w ten sposób, że wychowankowie zalewają się łzami? Czy pomimo tego, że pół dnia spędzamy w mrocznym, wilgotnym budynku szkoły, nie wolno nam po godzinach lekcyjnych wyjść na świeże powietrze, bo tych dwoje zaraz twierdzi, że się „włóczymy“ i potem sypią nam dwóje. Przecież my sami wiemy, że się mamy uczyć, ale w takich warunkach wszystkiego się nam odechciewa. Nikt nas nie rozumie... Bardzo prosimy cię, Droga Redakcjo, o odpowiedź na nasz list na łamach „Głosu Nauczycielskiego“, żeby i inni nauczyciele przeczytali“.

ODPOWIADAMY: Odpowiadamy przede wszystkim nauczycielom, którzy te listy młodzieży przeczytają. Nie twierdzimy bynajmniej, że przedstawiają one ściśle rzeczywistość. Być może, mimo zbiorowych podpisów („Bezradna młodzież“, „Uczniowie“) zostały one skreślone ręką jednego rozżalonego — i to za słuszną uwagę czy ocenę — ucznia. Być może. Nie wdajemy się w rozstrzyganie nieporozumień i analizowanie uczniowskich żalów, gdyż uważamy, że jest to sprawa pedagogiczna wewnątrz każdej szkoły (obie zainteresowane szkoły listownie powiadomimy oddzielnie). Chcemy zwrócić uwagę czytelników na poruszony problem, choć podane fakty — ścisłe czy urojone — traktujemy tylko jako ilustrację. Problem zaś jest istotny: w obu listach chodzi o stosunek nauczyciela do ucznia.

Odpowiedź na sytuację przedstawioną w liście pierwszym jest bardzo prosta: tak postępować nie wolno. To jest karygodne. Takie postępowanie automatycznie pozbawia nauczyciela jego godności wychowawcy.

Problemy poruszone w drugim liście są bardziej skomplikowane. Wydaje nam się, że młodzież powinna mieć rozrywkę po pracy, że nie ma nic złego w dążeniu młodzieży do ładniejszego (ale nie przesadnego lub krzykliwego) stroju, do swobodnego towarzyskiego obcowania ze sobą. Nie ma też nic złego w tym, jeśli rodzą się między młodzieżą obojga płci jakieś serdeczniejsze uczucia — przeciwnie, są to rzeczy naturalne i dla każdego pedagoga zrozumiałe.

Chodzi jednak o to, by wszystkie naturalne przejawy życia młodzieży kierować ku dobremu. By rozrywka nie była pretekstem do bumelanctwa. By strój nie był jedynym celem i jedynym zainteresowaniem. By stosunki między dziewczętami i chłopcami były nacechowane wzajemnym szacunkiem.

Czy może tak kierować życiem młodzieży nauczyciel, który ją wyśmiewa, ciągle „ma za złe“, nie troszczy się o kulturalne, normalne rozrywki, nie rozmawia po przyjacielsku, gdy ma coś do zarzucenia, lecz gniewa się i strofuje, a nawet karze dwójami? W takich wypadkach wszystko, co przez tego nauczyciela zakazane, wydaje się młodzieży szczególnie upragnione — a to jest poważne niebezpieczeństwo wychowawcze. Ten niebezpieczny ton pogoni za „przyjemnością“ wyziera właśnie z drugiego zacytowanego przez nas listu młodzieży.

Wydaje nam się, że mają rację nauczyciele, którzy od młodzieży więcej oczekują i więcej wymagają, niż troski o „przyjemności“, ale tylko wtedy, kiedy troszczą się jednocześnie o zaspokojenie elementarnego głodu zdrowej rozrywki, kiedy odnoszą się do młodzieży z serdecznym zrozumieniem, z szacunkiem dla jej uczuć i przeżyć.

Surowość wymagań nie musi iść w parze z ostrością tonu, z oschłością serca. Przeciwnie, im więcej serca, im głębsza przyjaźń wychowawcy i wychowanka, tym większa możliwość stawiania wymagań i osiągania wyników.

Komunikat

W związku z uroczystościami noworocznymi część młodzieżowa Pałacu Kultury i Nauki im. Józefa Stalina w Warszawie będzie zamknięta dla wycieczek nauczycielskich i szkolnych od dnia 15 grudnia br. do 15 stycznia 1956 r.

Oddział Propagandy Pałacu Młodzieży im. Józefa Stalina w Warszawie

List młodych

JESTEŚMY absolwentkami Państwowego Kursu Nauczycielskiego w Krakowie.

W zawodzie nauczycielskim pracujemy zaledwie 3 miesiące. Z nakazu pracy skierowano nas aż do wojew. zielonogórskiego. Mimo dużej odległości od naszych rodzin, mimo trudności, które napotykamy w codziennej pracy szkolnej, byłybyśmy nieomal szczęśliwe — gdyby nie jedno małe „ale".

Na to małe „ale" składa się kilka spraw drobnych z pozoru, ale niezmiernie utrudniających życie.

1. Po otrzymaniu nakazu pracy w czerwcu udałyśmy się do miejsca przeznaczenia, aby złożyć papiery i podpisać umowę. Koszt tej podróży wynosił 140 zł. Drugą taką przejażdżkę trzeba było odbyć w końcu sierpnia. Na bilet, na opłacenie niewielkiego bagażu — wydałam 240 zł. a koleżanka 180 zł. W Wydziale Oświaty w Lubsku obiecano nam zwrot pieniędzy za ten drugi przejazd. Niestety, po dziś dzień pieniędzy nie otrzymałyśmy. Na nasze zapytania — czy są już pieniądze lub w jakim czasie je otrzymamy — usłyszałyśmy już niezbyt grzeczną odpowiedź: „Nie wiem. Dziś nie jestem obowiązany udzielać informacji — gdyż to nie jest dzień przyjęć". Nawiasem dodajemy, że po tę informację musiałyśmy iść 10 km.

Obawiamy się, że sprawa ta w końcu ulegnie przedawnieniu. A tu zbliżają się ferie zimowe, chciałoby się pojechać do domu, odwiedzić rodzinę, więc pieniądze przydałyby się bardzo.

2. Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskiego obiecywał, że przyjdzie z pomocą absolwentom w formie zwrotnych pożyczek na zagospodarowanie się. W praktyce wygląda to trochę inaczej. Nie mam pościeli. Złożyłam w pierwszych dniach września podanie o pożyczkę w kwocie 500 zł., które zwróciłabym w ratach lub nawet w całości w następnym miesiącu.

Otrzymałam odpowiedź odmowną, gdyż nie należę... jeszcze 3 miesiące do Związku. Zaznaczam, że składki płacę regularnie, zresztą nie pytano mnie o zgodę potrącając składkę od razu z pierwszych poborów.

3. Mieszkanie nasze składa się z dwóch pokoi i kuchni, ale cóż — nie mamy trzonu kuchennego. Posiłki przygotowujemy na elektrycznej maszynce. O jakimś porządniejszym myciu się czy praniu nie ma mowy. W razie wyłączenia prądu, co jednak zdarza się, nie jemy nic gorącego.

Zwracałyśmy się w tej sprawie do Prez. GRN w Mierkowie, jednak dotychczas bezskutecznie.

Dostałyśmy węgiel, ale nie mamy drzewa. Musimy w lesie zbierać patyki, żeby jakoś napalić w piecu.

Nie mamy gdzie zwrócić się z naszymi kłopotami, bo i cóż znaczy brak tych paru złotych, brak pieca czy drzewa do palenia wobec spraw całego powiatu.

Jeśli nasze żądania są zbyt wygórowane lub jeśli uważacie, że są niemożliwe do zrealizowania, napiszcie nam, a jeśli możecie — pomóżcie.

Krystyna Urbańska
Maria Skarbek
Mierków

Minister sobie, Wydział Oświaty sobie...

DO SZKÓŁ krakowskich nadeszło następujące pismo z dnia 14 października 1955 r.

„Wydział Oświaty Prezydium MRN prosi, aby kierownicy kółek zainteresowań, którzy nie złożyli jeszcze rocznego planu pracy w tut. Wydziale — przesłali je w terminie do dnia 31 października br. W planie pracy należy uwzględnić następujące punkty: zadania i cel pracy kółka, metodyka i forma pracy w kółku, tematyka (część szczegółowa): a) liczba porządkowa, b) temat, c) środki realizacji, d) ilość godzin potrzebnych do realizacji tematu. Kowalik Marian, Kierownik Wydziału Oświaty, Prezydium MRN".

I pomyśleć, że to wszystko w ramach odciążenia nauczyciela od papierkowej roboty. Czy jest sens zakładania w wydziale oświaty archiwum, do którego i tak nikt nie zajrzy? Proszę bardzo o ratowanie nas od zbędnej pracy.

Barbara Piotrowiczowa
nauczycielka Szkoły Podstawowej Nr 75
w Krakowie

AUTORÓW tego okólnika odsyłamy do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 21 maja 1955 r. Wyczytają tam, że „...znosi się obowiązek sporządzania... rocznych i miesięcznych planów pracy kółek zainteresowań". W zarządzeniu Ministra nie znajdą też żadnych danych, które by upoważniały do żądania nadsyłania planów do wydziałów oświaty.

Może by Wydział Oświaty Prez. MRN w Krakowie wyjaśnił, czy już dotarło do niego wspomniane zarządzenia Ministra Oświaty?

ZWIĄZKOWYM telefonem

Pilne! Pilne!

Halo! Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej, Wydział Oświaty i Zarząd Okręgu ZZNP w Łodzi! Nauczyciele i szkoła w Liśnej nie otrzymali do tej pory przydziału opału. Ponadto nauczyciele ci nie mogą się doczekać, by GRN w Jeruzalu zaczęła płacić czynsz za ich mieszkania.

Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej, Wydział Oświaty i Zarząd Okręgu w Zielonej Górze! Koleżanki ze Szkoły Podstawowej w Radwanowicach mieszkają we trzy w małym pokoju bez pieca, koledzy z tej samej szkoły dojeżdżają codziennie do pracy, a Prez. GRN nie pomyślało dotychczas o przydziale mieszkań dla nauczycieli.

● Prez. GRN w Śmiardowie Kraj. Szkoła w Śmiardowie Kraj. i nauczycielstwo z terenu GRN w Śmiardowie nie mają na zimę opału. Interwencje miejscowych nauczycieli nie odnoszą żadnego skutku, a opału dla nauczycieli i dla szkoły starczy zaledwie na kilka dni. Przyznacie chyba, że nauczyciele nie mogą gotować posiłków na listopadowym słońcu.

O czasopiśmie „Dom Dziecka"

CZASOPISMO „Dom Dziecka" jest kwartalnikiem poświęconym zagadnieniom opieki nad dzieckiem. Pierwszy jego numer ukazał się na początku ubiegłego roku. Do chwili obecnej wyszło 7 zeszytów. Czasopismo zawiera kilka stałych działów: ogólne zagadnienia pedagogiczne, z praktyki i doświadczeń wychowania zespołowego, kronika, korespondencje, recenzje. W bieżącym roku wszystkie działy grupowały swoje artykuły wokół jednego wybranego zagadnienia — mając na celu wszechstronne jego omówienie. Takimi zagadnieniami były np. baza materialna domów dziecka oraz usamodzielnianie wychowanków. Jeden z numerów poświęcony był niedrukowanym pracom Makarenki. Ta problemowość numerów nie wykluczała poruszania aktualnych, bieżących spraw.

Fakt, że po długim okresie braku jakiegokolwiek pisma zajmującego się sprawami opieki nad dzieckiem mamy je znowu — jest zjawiskiem pożytecznym. Pismo wypełnia dotkliwą lukę w naszym piśmiennictwie pedagogicznym. Specjalnych publikacji mówiących o wychowaniu w domach dziecka oraz o pracy innych placówek opieki nad dzieckiem prawie zupełnie nie ma, a więc owe ponad pół tysiąca dotychczas wydrukowanych stron „Domu Dziecka" ma swoje znaczenie.

Czy „Dom Dziecka" zaspokaja potrzeby czytelników, jaką ma wśród nich opinię, jaką spełnia rolę? Na te pytania miałam możność uzyskać szereg wypowiedzi rozmawiając w różnych punktach kraju z pracownikami opieki nad dzieckiem. Wszyscy bez wyjątku wyrażając zadowolenie, że pismo na temat opieki nad dzieckiem jest wznowione, stwierdzają równocześnie, że kwartalnik nie zaspokaja ich potrzeb. — Jednogłośnie upominają się o miesięcznik.

Czy pismo słusznie wybiera zagadnienia i czy słusznie je rozwiązuje? Przytłaczająca większość moich rozmówców nie miała zdecydowanego na to poglądu. Wprawdzie jedni życzą sobie więcej teorii, a drudzy więcej praktycznych artykułów; jedni sądzą, że poziom pisma jest za wysoki — inni, że za niski — ale te różnice zdań, wynikające z różnic wykształcenia i przygotowania czytelników, dałyby się wyrównać przy większej rozpiętości poziomu i problematyki artykułów — a to z kolei jest możliwe przy zwiększeniu objętości pisma lub częstszym jego wydawaniu.

Kilku czytelników stawiało jednak zarzuty bardziej szczegółowe i rzeczowe; dotyczące wyboru zagadnień, ich rozwiązywania i charakteru pisma.

Jedna z czytelniczek zarzuca, że „Dom Dziecka" nie ukazuje całej prawdy. „Gdyby tak było rzeczywiście — jak piszą autorzy artykułów — to trzeba by ich wszystkich dekorować złotymi krzyżami. Ale ja wiem, że nie jest tak, jak w artykule, każde osiągnięcie jest okupione wieloma nieudanymi próbami, wieloma klęskami nieraz. A tych klęsk, niepowodzeń, upadków i trudności w piśmie nie widać! Nie widać drogi prowadzącej do dobrych rezultatów". Dlatego też wielu wychowawców nie chce pisać do „Domu Dziecka" — bo im tak „z płatka" wszystko nie idzie, więc po cóż pisać, jeśli dotychczas drukowano artykuły wyłącznie o wynikach nadzwyczajnych.

Dla innego czytelnika z tego właśnie powodu pismo jest „zimne i sztywne". Przez omijanie opisu trudności w pracy nie nawiązuje ono serdecznych, szczerych nici z czytelnikami, pozostaje obce, oficjalne — „troszkę zakłamane".

Największy błąd „Domu Dziecka" to — według kilku czytelników — pomijanie, przemilczanie spraw najważniejszych. To wszystko, co nurtuje całe społeczeństwo — nie mówiąc już o pedagogach — nie znajduje odbicia w piśmie, choć to sprawy ściśle związane z jego tematyką. Nie omawia się w piśmie ważnych, bieżących spraw polityki opiekuńczej. „Dom Dziecka" nie zabiera na ten temat głosu, nie ujawnia swego zdania, a więc i nie ma swego indywidualnego charakteru. Pismo jest przez to „bez wyrazu" — nie wychowuje swoich czytelników — a mogłoby to robić z powodzeniem. W rezultacie w innych czasopismach więcej się mówi w sposób jasny i wyraźny o sprawach drażliwych i dyskusyjnych z dziedziny opieki nad dzieckiem niż w samym „Domu Dziecka".

Poza listem redakcji do dyrektora departamentu w Ministerstwie Oświaty w sprawie zmiany składu wychowanków w domach dziecka (na który to list Ministerstwo nie zdążyło jeszcze udzielić odpowiedzi) nie ma mowy o tym ważnym problemie w żadnym artykule — choć każdy, kto styka się z opieką nad dzieckiem, jest tym zagadnieniem zaniepokojony, i choć dzieci „rodzicielskie" przeważają w każdym domu dziecka i zmieniają zupełnie jego charakter. Jedynie „Dom Dziecka" nie dyskutuje, nie uwzględnia tej sprawy, nie zajmuje żadnego stanowiska.

Nie ma też mowy o „wielkiej rekwalifikacji", która była niefortunną, biurokratyczną próbą uregulowania tego zjawiska, mającego swoje źródła w całym splocie zagadnień. Próba się nie powiodła (dzieci usunięte z domów dziecka masowo napływają z powrotem), a przyczyniła mnóstwo kłopotów wszystkim związanym z opieką nad dzieckiem. „Dom Dziecka" i o tym milczy.

Nie dyskutuje „Dom Dziecka", ani nie zajmuje stanowiska wobec sprawy istnienia domów wyłącznie dla dzieci w wieku przedszkolnym. Ta sprawa, zdawało się rozstrzygnięta 10 lat temu na niekorzyść domów dla samych „maluchów", stała się znowu aktualna wobec wielkiego napływu małych dzieci do domów dziecka i, jak słychać, kilka województw dla ułatwienia sobie życia organizuje domy dla przedszkolaków. Nie dyskutuje się sprawy wielkości domów dziecka w powiązaniu z wiecznie aktualnym zagadnieniem, czy dom dziecka może naśladować dom rodzinny — a przecież na ten temat jest tak wiele rozbieżności, że czasopismo powinno zająć określone stanowisko.

Nie mam zamiaru wyliczać wszystkiego, czego „Dom Dziecka" nie omawia i wobec czego nie zajmuje stanowiska. Część tych braków tłumaczy się tym, jak już powiedziałam, że czasopismo jest szczupłe i że wychodzi 4 razy do roku. Ale jednak z wypowiedzenia się na podstawowe tematy nie może być zwolnione.

Co gorsze, tylko niewielu czytelników miało za złe pismu ten brak wyrazu, brak własnego zdania — większa zaś część nie widziała w „Domu Dziecka" żadnych poważniejszych braków ani wad, nie widziała potrzeby wprowadzenia zmian w doborze treści. To niepokojący znak, że pracownicy opieki nad dzieckiem pogodzili się z tym, że z najtrudniejszymi problemami zostają sami, a „na wynos" są tylko powodzenia.

Pismo we wstępnym słowie do 1 numeru stawiało sobie za zadanie — że będzie „nasze". Nie stanie się „nasze" — póki nie będzie w tym samym stopniu przyjmowało naszych klęsk, jak przyjmuje nasze zwycięstwa, póki nie będzie omawiało naszych trudności na równi z osiągnięciami. I póki nie powie otwarcie, co samo o wszystkich lub choćby o najważniejszych sprawach sądzi.

M. Kryczyńska

Wśród emerytów Torunia

TORUŃ — **miasto posiada około 70** nauczycieli-emerytów. Trzymają się w gromadce noszącej nazwę Sekcji Emerytów przy Oddziale Grodzkim ZZNP w Toruniu i starają się sobie radzić, jak mogą.

— Tak, jest ciężko — mówi nam kol. dr Wanda Szuman, przewodnicząca sekcji. Zbieramy się mniej więcej co miesiąc. Największy kłopot mamy ze znaczkami pocztowymi, gdyż każde rozesłanie zaproszeń kosztuje ponad 20 złotych, a sekcja nie dysponuje funduszami na materiały kancelaryjne i opłaty pocztowe.

Pytamy, na czym polega działalność sekcji? Dowiadujemy się od kol. Szuman, że na zebraniach przeprowadza się dyskusje na temat książek, sygnalizuje nowości literackie, rozdziela bilety do kina, które czasami udaje się uzyskać itp.

— No, dobrze — a nie troszczycie się o sprawy bytowe członków?

Owszem, robią, co mogą. Obok zwykłej Kasy Zapomogowo-pożyczkowej, do której emeryci nie należą, zorganizowano Fundusz Samopomocy Koleżeńskiej, do którego na zasadzie dobrowolności należy 1000 nauczycieli czynnych i emerytowanych płacących po 1,50 zł miesięcznie. Z Funduszu tego członkowie mogą korzystać, jak czytamy w regulaminie: „*w wypadku nagłego przejścia w stan spoczynku, śmierci, trwałego kalectwa, ciężkiej choroby członka i jego rodziny*". Z tego to właśnie funduszu wypłaca się 1500 zł na koszta pogrzebu, zakupiono aureomycynę dla ciężko chorej emerytki, sprawiono wózek ortopedyczny dla sparaliżowanego kolegi, udzielono zapomogi na wstawienie protezy dentystycznej itd. Świadczeń tych dokonuje się niezależnie od innych ustawowych świadczeń ubezpieczalni społecznej i związków zawodowych. Nie wiem, czy nie byłoby dobrze, aby analogiczne fundusze pomocy koleżeńskiej powstały także w innych oddziałach powiatowych...

•

W Toruniu natknąłem się także na godny zacytowania list niedawno zmarłej nauczycielki - emerytki, kol. Józefy Kossek. Ta niestrudzona staruszka była postrachem wszystkich biurokratów z różnych urzędów i instytucji, w których uporczycie walczyła o sprawy emerytów. W liście zaadresowanym do ZZNP kol. Kossek w obliczu nadchodzącej śmierci pisała:

„*Całym sercem i duszą oddana byłam pracy społecznej, a nasz Związek kochałam i chciałabym, ażeby młodzi koledzy także Związek kochali*". I w dalszym ciągu listu czytamy: „*Chciałabym, żeby za pierścionek i złoty zegarek męski uzyskany fundusz był zaczątkiem kasy pożyczkowej dla emerytów*".

Czyż może być piękniejsze świadectwo wielkiego przywiązania do nauczycielstwa, godnej naśladowania postawy społecznika niż ten list nauczycielki-emerytki, mającej 56 lat praktyki pedagogicznej.

Koledzy z instancji ZZNP, ten list i wiele innych nieopublikowanych zobowiązują!

•

Wielkie zainteresowanie nauczycieli-emerytów wywołał nasz fotoreportaż o „Wspólnej Sprawie". Otrzymaliśmy listy. „*Dobrze byłoby* — pisze kol. M. Grochowska z Poznania — *gdyby w najbliższych numerach „Głosu" szerzej zostały omówione zadania poszczególnych punktów, a w szczególności antykwariatu... oraz archiwum*". Również koledzy emeryci z Torunia żywo interesowali się „Wspólną Sprawą". Próbowali już nawet zorganizować kurs archiwistów, ale wykładowcy zażądali takiego honorarium, że cała sprawa zawisła w „próżni finansowej". Wysuwają także oryginalny pomysł organizowania siłami emerytów kursów języka rosyjskiego i języków zachodnio-europejskich; ich zdaniem, Związek powinien wywalczyć monopol w skali krajowej na prowadzenie tego rodzaju kursów. Bo i któż w rzeczy samej jest bardziej powołany do nauczania języków, niż fachowi nauczyciele z wieloletnim stażem pedagogicznym.

Trzeba będzie jeszcze wrócić do „Wspólnej Sprawy" na naszych łamach, trzeba również, aby jak najszybciej dobre doświadczenia tej pierwszej Nauczycielskiej Spółdzielni Emerytów przeszczepić na teren innych województw. Emeryci czekają.

EMKA

Z życia ogniw ZZNP

● *W listopadzie ZG ZZNP zorganizował dla 41 nauczycieli — przodowników pracy kulturalno - oświatowej w środowiskach wiejskich, trzydniową wycieczkę do Warszawy. Uczestnicy zwiedzili najcenniejsze zabytki miasta, muzea oraz Pałac Kultury i Nauki im. J. Stalina. Byli w teatrze na sztuce „Imieniny pana dyrektora" i na operze „Halka". Koledzy otrzymali od Wydz. K. O. ZG ZZNP na pamiątkę „Szkice Warszawskie" Karola Małcużyńskiego. Z. SOBOLEWSKA-PRICHODKO.*

● *W kilka dni po V Krajowym Zjeździe ZZNP odbyło się poszerzone zebranie Rady Miejscowej ZOZ Uniwersytetu Wrocławskiego im. Bolesława Bieruta, z udziałem przedstawicieli rad oddziałowych i mężów zaufania.*

Na zebraniu tym złożyli sprawozdanie ze Zjazdu delegaci: mgr Berutowicz i dr Reiter. Omówili oni przebieg Zjazdu, panującą tam atmosferę i podjęte uchwały. Szczególne zainteresowanie wywołała problematyka szkolnictwa wyższego, poruszana na Zjeździe. Zebranie postanowiło upowszechniać uchwały Zjazdu w organizacjach oddziałowych i grupach związkowych. J. REITER Wrocław.

● *W Sokołowie Podlaskim 5.XI br. zebrali się członkowie tamtejszych ZOZ i MOZ, aby wysłuchać i przedyskutować sprawozdanie delegata na V Zjazd ZZNP, kol. Michała Kazimierskiego. Następnie kol. kol. Maria Wolańska i Stanisław Stępień podzielili się z zebranymi swoimi wspomnieniami ze strajku 1937 r., w którym osobiście uczestniczyli.*

Na część artystyczną złożyły się wspólne występy nauczycieli i uczniów różnych szkół powiatu sołowskiego. PAWEŁ KAMIŃSKI Sokołów Podlaski.

Nakładem
PAŃSTWOWYCH ZAKŁADÓW
WYDAWNICTW SZKOLNYCH
PZWS

wydane zostały następujące komentarze metodyczne i podręczniki dla korespondencyjnych liceów ogólnokształcących. Podręczniki te mogą być używane również w liceach dla pracujących i liceach młodzieżowych jako książki pomocnicze:

Wyganowska M., Szcząskowa M.: JĘZYK POLSKI — komentarz dla kl. VIII, stron 276, cena zł 8,75

Gundlachowa: JĘZYK ROSYJSKI — (kurs czteroletni), komentarz dla kl. VIII, stron 120, cena zł 2,05

Bogusławska Z.: JĘZYK POLSKI — komentarz dla kl. IX, stron 152, cena zł 4,90

Guzowa Z.: JĘZYK ROSYJSKI — (kurs czteroletni) komentarz dla kl. IX, stron 140, cena zł 4,15

Łuczyński F.: FIZYKA — komentarz dla kl. IX, stron 184, cena zł 5,90

Nowakowski St.: JĘZYK ROSYJSKI (kurs czteroletni), podręcznik dla kl. X, stron 220, cena zł 4,40

Michnik H.: HISTORIA — komentarz dla kl. X, stron 287, cena zł 9,35

Bogusławska Z., Janczewska W.: JĘZYK POLSKI — komentarz dla kl. XI str. 284, cena zł 9.30

Kerner S.: JĘZYK ROSYJSKI (kurs czteroletni), podręcznik dla kl. XI, stron 240, cena zł 4,75

Rowińska Z.: HISTORIA — komentarz dla kl. XI, stron 306, cena zł 10,10.

Powyższe książki są do nabycia tylko w Centralnej Księgarni Wysyłkowej, Warszawa, Plac Dąbrowskiego 8. Zamówienia spoza Warszawy są realizowane pocztą za zaliczeniem pocztowym.

Uwaga. Nakłady wszystkich innych komentarzy i podręczników dla liceów korespondencyjnych są już wyczerpane.

OGŁOSZENIA DROBNE

Dzwonki szkolne podwórzowe i pomieszczeniowe naprawia, wykonuje nowe na zamówienia. Oferty na żądanie. Warsztat Rzemieślniczy „Porwit", Szopienice, Sienkiewicza 2.

Łabudzkiego Edwarda, który w roku 1935 uczył się w szkole w Modliborzycach, pow. Opatów Kielecki, poszukuje Sitek Jan, zam. Stojkowo, p-ta Dygowo, pow. Kołobrzeg.

Zamienię etat nauczycielski w woj. lubelskim, na etat w woj. opolskim, bydgoskim lub innym. Bartos, wieś Sulborowice, poczta Skórkowice, pow. Opoczno.

Zarząd Koła Absolwentów PLP w Zawierciu organizuje w dniu 7.I.56 r. zjazd wychowanków Liceum, którzy ukończyli Zakład w latach 1953—1955. Na koszta Zjazdu należy przesłać do 3.I.56 r. po 20 zł. na ręce kol. Koprysia Stefana, PLP w Zawierciu, ul. Parkowa 7.

OSTRYM Piórem

„NIECH WIE"

SĄ TACY dokuczliwi ludzie, z którymi nie można po prostu wytrzymać. Ciągle by coś poprawiali, naprawiali, porządkowali. Dopominają się, proszą, kłócą się. Kogoś bronią, o coś walczą. No, po prostu nie dają spokojnie spać... przepraszam: spokojnie urzędować.

Jeden taki został sekretarzem komisji mieszkaniowej przy Prezydium MRN. I tak strasznie dokuczał, tak dokuczał, że — nie do wiary — trzeba było dać tych parę mieszkań nauczycielom. A on — myślicie, że zadowolony? Skąd! Dalej dokucza, że jeszcze ten i tamten nauczyciel źle mieszka. A taki przewrotny, że o sobie to nic nie mówi, choć z pięcioosobową rodziną mieszka w dawnej piekarni: wilgotny pokoik z ciemnawą kuchenką, wszystkiego razem 30 m². Chytry! Czai się — czajka taka! Czeka widać na odpowiedni moment i wtedy nagle uderzy, udowodni, że ma zasługi, że 30 lat nienagannej pracy w szkole, że tylu a tylu uczniów na ludzi wyprowadził — więc dawajcie trzy pokoje z kuchnią, łazienką i ubikacją. Może jeszcze z wodotryskiem pod oknami — co?

Już teraz zaczyna pokazywać rogi! Nie podoba mu się podwórko domu, w którym mieszka. Inni lokatorzy milczą, a on protestuje, jakby nie wiedział, że dom ten jako „mienie opuszczone" podlega administracji MRN. Co za brak szacunku dla ojców miasta! Co za dokuczliwość! Domaga się komisji, remontów, wywożenia śmieci, zmusza do decyzji! Co za nietakt!

Niech wie, że tak nie można. Ojcowie miasta wymagają szacunku i chcą spokojnie urzędować. Zezłościli się i postanowili go uspokoić! Raz na zawsze!

I uspokoili. To jest właściwie... usiłowali uspokoić.

Wezwali przed oblicze Kolegium Orzekającego i wymierzyli karę grzywny w wysokości 50 zł za to, że „nie przestrzegał przepisów sanitarnych i na podwórzu, gdzie mieszka obywatel, znajdują się nieczystości".

Właśnie na tym podwórzu, na którym naprawa urządzeń sanitarnych jest obowiązkiem szacownej MRN, o co się tak dokuczliwie upominał nasz aktywny społecznie obywatel.

Pozostali czterej lokatorzy, tak samo cierpiący z powodu niedostatecznych urządzeń sanitarnych i tak samo z konieczności „nie przestrzegający przepisów", nie zostali pociągnięci do odpowiedzialności.

Bo byli grzeczni. „Nie przestrzegali", ale nie starali się uporządkować podwórza i nie dokuczali MRN.

Słusznie, prawda?

A jeżeli myślicie, że niesłusznie, to Wam wszystko dokumentnie wyklaruje MRN w Rozwadowie, powołując się na mocno uzasadnioną decyzję Kolegium Orzekającego z dn. 3. XI. 55 r. Nr. Ka 22/55.

Ja zaś rozmawiałem z MOZ przy Szkole Podstawowej w Rozwadowie (pow. Tarnobrzeg, woj. Rzeszów) i ulegając jej wpływom doszedłem do wniosku, że... niesłusznie i nieładnie. Ale — wiadomo — ja łatwo ulegam wpływom...

ANDRZEJ DRZAZGA

Pierwszy czy dziewiętnasty — to nie to samo

NIEPOKOJĄCE sygnały nadchodzą z terenu, że nauczyciele i pracownicy fizyczni w szkolnictwie podstawowym, zwłaszcza na wsiach, w niektórych powiatach różnych województw — otrzymują pobory nieregularnie.

I tak w woj. olsztyńskim nauczyciele z powiatu lidzbarskiego otrzymywali w tym roku pobory za miesiące: luty, marzec, październik z dużym opóźnieniem, za listopad dostali dopiero piętnastego. W pow. nidzickim wypłacono pensje za miesiąc styczeń — dziewiętnastego, a w lutym, marcu i kwietniu br. nauczyciele odbierali pobory około szóstego.

W woj. lubelskim, pow. łukowski — pobory woźnych wypłacono z kilkumiesięcznym opóźnieniem. Poza tym pobory nieregularnie otrzymywali nauczyciele w powiatach: Włodawa, Chełm, Parczew i Zamość.

W woj. białostockim Wydział Oświaty miał poważne kłopoty budżetowe w III kwartale br. i reguluje należności z tytułu płac i wydatków rzeczowych dopiero w IV kwartale.

W woj. gdańskim, pow. Wejherowo — Wydział Oświaty zalegał z wypłatą za godziny nadliczbowe przez dwa miesiące.

Na nadchodzące do redakcji listy w sprawach niepunktualnego wypłacania należności nauczycielom — niektóre wydziały oświaty tłumaczyły się tym, że wypłata poborów w szkolnictwie podstawowym uzależniona jest od wpływów finansowych do rad narodowych. Tę samą przyczynę podają również Prezydia GRN przy opóźnionym wypłacaniu pensji woźnym i sprzątaczkom będącym na ich etatach.

Sądzimy, że Ministerstwo Finansów zainteresuje się bliżej tą sprawą i spowoduje, aby z dobrego zwyczaju wypłacania poborów w ściśle ustalonych terminach — obowiązującego w naszym kraju wszystkie instytucje i zagwarantowanego zresztą prawem — korzystać mogli również i nauczyciele szkół podstawowych. (mp)

NAJNOWSZE PRZEZROCZA —

BAJKI DLA DZIECI

kolorowe i biało-czarne produkcji
Państwowych Zakładów Foto-Przezroczy
w Warszawie

do nabycia

we wszystkich sklepach Foto-Optyki.

Czytelnicy i korespondenci piszą

Więcej systematyczności

WIELU nauczycieli studiuje na Uniwersytecie Wrocławskim w charakterze eksternistów. Najbardziej zadowoleni są koledzy studiujący na Wydziale Historyczno-Filozoficznym, gdyż Wydział ten zwołuje eksternów co miesiąc na jednodniowe odprawy, na których przeprowadza się ćwiczenia i konsultacje. Nic więc dziwnego, że dzięki takim odprawom na Wydziale tym jest stosunkowo mały odsiew.

Inaczej wygląda sprawa na Wydziale Nauk Przyrodniczych (kierunek geografia). Eksternów zwołuje się tu od przypadku do przypadku. Okresowych odpraw nie ma. Studenci nie otrzymują programu całego studium, jak to ma miejsce na Wydziale Historycznym, lecz dowiadują się o materiale nauczania jedynie na bieżąco, na ćwiczeniach i konsultacjach. Wszystko to stwarza studentom Wydziału Przyrodniczego duże trudności w nauce.

Na marginesie tych uwag nasuwa się wniosek, że warto by pomyśleć o ujednoliceniu organizacji studiów eksternistycznych, o częstszym i systematyczniejszym niż dotąd kontakcie eksternów z uczelnią.

Wiktor Redka
Gorce, pow. Wałbrzych

Pokazy z fizyki

WZOREM lat ubiegłych Zakład Fizyki Uniwersytetu im. Marii Curie Skłodowskiej wraz z Oddziałem Polskiego Towarzystwa Fizycznego w Lublinie zorganizował w listopadzie pokazy z fizyki dla uczniów ostatnich klas szkół licealnych wojew. lubelskiego. Ustalona sława tych pokazów przyczyniła się do dobrej frekwencji młodzieży z całego województwa. Przybyła nawet młodzież z Radomia.

Każdy z uczestników pokazu w ciągu trzech godzin zobaczył wiele ciekawych doświadczeń. Uczniowie zapoznali się z zasadą działania silników i prądnic elektrycznych. Zdziwienie wywołał u młodzieży widok talerza unoszącego się w powietrzu nad elektromagnesem. Ciekawym doświadczeniem było pokazanie krzywoliniowego biegu promieni w roztworze wodnym o różnym stężeniu.

Corocznie cały zespół naukowy Zakładu z profesorami drem Stanisławem Ziemeckim i drem Wacławem Staszewskim na czele wkłada dużo pracy w przygotowanie i przeprowadzenie pokazów, aby szerokim rzeszom młodzieży ułatwić przyswojenie trudnej wiedzy z dziedziny fizyki.

W pokazach wzięło udział ponad 2500 młodzieży, w tym 2000 uczniów klas 11-tych szkół ogólnokształcących pochodzących z 42 szkół województwa.

Augustyn Rakowski
Lublin

Nie faworyzować!

W NOWYM SĄCZU przy ul. Mickiewicza 3 mieszkają dwie emerytowane nauczycielki — Stanisława Sołtysiak i Zofia Schlechtinger. Obydwie nauczycielki (siostry) są już w podeszłym wieku, a jedna z nich, Zofia, chora jest na gruźlicę kręgosłupa i dusznicę bolesną. Emerytki do niedawna zajmowały dwa pokoje z kuchnią. Prez. MRN nie licząc się zupełnie z ciężkim stanem zdrowia ob. Schlechtinger — przyznało jeden pokój rodzinie ob. Łukasiaka składającej się z 6 osób. Staruszkom pozostał drugi wilgotny pokój o pow. 20 m².

Nieznośnym stało się odtąd życie sióstr-emerytek, a i rodzina Łukasiaków nie polepszyła swoich warunków mieszkaniowych, gdyż pokój ich jest przechodni.

Na odwołanie nauczycielek — Wojewódzka Komisja Lokalowa i Ministerstwo Gospodarki Komunalnej poleciły Prez. MRN w Nowym Sączu przekwaterowanie rodziny ob. Łukasiaka do innego lokalu. Zainteresowało się również tą sprawą Polskie Radio i Generalna Prokuratura, która powiadomiła ob. Sołtysiak, że „zaskarżyła decyzję PMRN w Nowym Sączu uszczuplającą powierzchnię mieszkaniową obywatelki..."

Niestety, MRN poza tłumaczeniem się, że decyzji wyższych instancji nie mogło wykonać z powodu braku zastępczych pomieszczeń — nie zrobiło nic ponadto.

Czy rzeczywiście nie było możliwości przekwaterowania ob. Łukasiaka? Owszem były i o tym dobrze wie Prez. MRN; co więcej, mieszkanie wskazane przez jedną z ww emerytek zostało z miejsca przyznane — ale... innej osobie.

Niepokojącym jest sposób załatwiania spraw nie w zależności od istotnych warunków człowieka i hierarchii potrzeb — ale w zależności od tego, kto osobiście interweniuje. Potwierdzeniem tego niech będą słowa jednej z pracownic MRN: „Przecież musimy najpierw załatwić sprawę, w której interweniuje odręcznym pismem sekretarz WRN w Krakowie".

Czyżby to się stało już zwyczajem?!

Nie tędy droga. Towarzysze z Prezydium MRN w Nowym Sączu! Nas naprawdę nie interesuje, kto do Was przesyła interwencje, ale żywo nas obchodzi, w jaki sposób i w jakim terminie załatwiane są sprawy. Sądzimy, że czas najwyższy, aby tę zwyczajną, ludzką sprawę załatwić zgodnie z potrzebami obu zainteresowanych rodzin i decyzją kompetentnych czynników.

A zatem, czekamy na wyniki.

Eugeniusz Miaszko
St. instruktor ZG ZZNP

Zapomniano o młodym czytelniku

— **Byłeś już na „Weselu"** Wyspiańskiego?

— Czy lepiej przeczytać „Wesele" przed pójściem do teatru, czy po teatrze? Gdzie można dostać „Wesele"?

Te i tym podobne pytania można słyszeć codziennie. Młodzież żywo interesuje się przedstawieniem „Wesela". Nauczyciel, który ma przerobić ten utwór jako lekturę obowiązkową, nagabywany jest stale o wyjaśnienia, rady i wskzówki. Młodzież chce mieć i czytać „Wesele" przed i po przedstawieniu. Ale co można zrobić? W księgarniach „Domu Książki" ani na lekarstwo nie znajdziesz „Wesela". Nie tylko zresztą „Wesela". Podobna pogoń odbywa się i za utworami Żeromskiego, za wyborem poezji np. Edwarda Szymańskiego, Iwaszkiewicza, Tetmajera, Kasprowicza, Norwida i innych. Ale to wszystko na próżno, bo wszędzie odpowiedź ta sama: „Nakład wyczerpany". Identycznie przedstawia się sprawa z „Antygoną" Sofoklesa i wieloma innymi lekturami szkolnymi.

Nawet te lektury, które się ukazują, nie zaspokajają potrzeb młodzieży szkolnej. Przykładem może tu być „Wybór pism" Żeromskiego wydany przez „Iskry". Oprócz „gołego" tekstu nie ma tam nic, co by pomogło młodzieży zrozumieć tekst i ułatwiło pracę nauczycielowi. Szkoła potrzebuje lektur o starannej szacie graficznej, z nienagannym tekstem, opatrzonych wyjaśnieniami i przypisami oraz — o ile to możliwe — ilustrowanych.

Czy mamy oczekiwać w najbliższym czasie poprawy w tej dziedzinie? Wszystko wskazuje na to, że o tych sprawach zapomniano. Przestudiowałem ukazujące się w prasie plany wydawnicze różnych instytucji wydawniczych na rok 1956 i ramowe na dalsze lata i doznałem rozczarowania. Wiele lektur nie uwzględniono w tych planach, nie wzięto również pod uwagę faktu, że nawet te lektury, które są jeszcze w sprzedaży, wydane były w małych nakładach i szybko zostaną wyczerpane. Wydaje się więc, że niesłusznie zapomiano o takiej masie czytelników, jaką jest młodzież szkolna, że nie uwzględniono konieczności przyjścia z pomocą również nauczycielowi.

Co na to PZWS i inni wydawcy?

Józef Wikiel
Państw. Liceum Felczerskie
Warszawa

Wydawca: RSW „Prasa" Warszawa, ul. Wiejska 12, tel. 8-24-11. Redakcja Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8. Telefon 61011 17 wewnętrzny red. 261, 262, 263, 264. Cena prenumeraty pocztowej wynosi: miesięcznie — 1.20 zł, kwartalnie — 3.60 zł, półrocznie — 7.20 zł.
Zakłady Graficzne „Dom Słowa Polskiego". Gat. pap. kl. VII, form. 168 — 126, grm. 50/52. Nakł. 92969 Zam. 6920-C B-6-14342