

Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 51

WARSZAWA, 18 GRUDNIA 1955 R.

CENA 30 GR

Ostry problem mieszkaniowy

W BIEŻĄCYM ROKU uczestniczyłem w wielu zebraniach związkowych. Ciężką niać przewijał się przez większość z nich problem mieszkań dla nauczycieli. Poruszali go przede wszystkim młodzi nasi koledzy, uderzali pięścią w mównicę działacze związkowi i pracownicy administracji; dyskusja nad postulacjami dotyczącymi polepszenia sytuacji mieszkaniowej spotykała się z żywą aprobatą uczestników zebrania.

Fragmenty sprawozdań z wyjazdów terenowych obejmujące zagadnienia bytowe są w Warszawie zazwyczaj szczegółowo omawiane. Jakże często jednak przy ciągłym powtarzającym się punkcie „mieszkania” zalega kłopotliwe milczenie lub pada stereotypowe wyznaczenie: „co możemy zrobić, skoro trudności mieszkaniowe są bolesną ogólnokrajową?”

Przychodzą do władz centralnych, redakcji „Głosu Nauczycielskiego” i innych pism dziesiątki listów nauczycielskich z opisami warunków mieszkaniowych, z zapewnieniami, prośbami... Nawet wśród wielu telegramów, które nadeszły na V Krajowy Zjazd ZZNP, jeden odbiegając w sposób zasadniczy od charakteru wszystkich pozostałych apelował o szybką interwencję, mającą na celu zmianę krzywdzącej decyzji władz kwatunkowych.

Przytoczmy kilka liczb — w bieżącym roku nie posiada mieszkań: 1920 nauczycieli wiejskich i pracujących w małych miasteczkach oraz ponad 3200 zatrudnionych w większych miastach. Do tego dochodzi niedobór 800 izb dla nauczycieli szkół zawodowych. W sumie około 6 tysięcy nauczycieli nie ma zapewnionych minimalnych warunków mieszkaniowych.

Te 6 tysięcy oczyszcza gdzieś mieszka — czy jednak koszaroze życie w domach młodego nauczyciela, codzienne kilkudziesięciokilometrowe dojazdy do pracy,

spianie w pracowniach szkolnych, kąpiel w pokoju sublokatorskim — mogą być uznane za konieczne minimum? Na pewno nie. Nauczyciel nie kończy swej pracy zawodowej w pomieszczeniach szkolnych. Przygotowuje się do niej, sprawdza jej wyniki poza szkołą, w domu. Powinien to czynić w odpowiednich dla „człowieka z książką i piórem” warunkach.

Wraz z przyrostem liczby nauczycieli w najbliższym pięcioleciu wzrosną gwałtownie potrzeby mieszkaniowe. Plan 5-letni przewiduje wzrost uczniów o 39%, w tym — w mieście o 47% i na wsi o 34%. Wskaźnikiem tym muszą odpowiadać określone proporcje w przyroście zatrudnienia nauczycieli — wyraża je ponad 30 tysięcy absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli, którzy przystąpią do pracy w latach 1956—1960.

Przyjrzyjmy się bliżej przytoczonym wskaźnikom. Mówią one, że zapotrzebowanie na nowych nauczycieli, będzie o wiele większe w mieście niż na wsi. Konfrontacja tego faktu z bazą rekrutacyjną do zawodu nauczycielskiego, która stanowi głównie młodzież wiejską, wskazuje, że dotychczasowe środki łagodzenia potrzeb mieszkaniowych przez kierowanie młodzieży nauczycielskiej pochodzącej ze wsi do miejsc zamieszkania rodziny zostają ograniczone. Kilkunastu tysięcy młodych nauczycieli pochodzących ze wsi trzeba będzie więc dać mieszkanie w mieście.

W jaki sposób zaspokajano dotychczas potrzeby mieszkaniowe nauczycieli? Można tu mówić o kilku sposobach, a więc: zamieszkiwanie w rodzinie, wskazywanie lokum przez radę narodową, przydzielanie izb z nowego budownictwa ZOR-owskiego i miejskiego, budowanie mieszkań przy nowych szkołach. Najistotniejsze znaczenie dla rozwiązania kwestii

mieszkaniowej ma oczywiście nowe budownictwo. Stopień uwzględnienia w nim potrzeb nauczycielskich niepokoi nas jednak.

Przytoczę tu liczby przytoczone na V Zjeździe ZZNP: o ile w roku 1954 dla nauczycieli i pracowników służby zdrowia przypadło z budownictwa ZOR 2353 izb, to w roku 1955 wybudowano 818 izb przy szkole, to na rok 1956 przewidziano tylko 733 (a więc o 101 mniej). Wzrosła co prawda liczba domów młodego nauczyciela (jest ich obecnie 12 z około 700 miejscami), traktowane jednak musimy jako instytucję przejściową, kurcząca się, a nie roszarządzająca.

Liczy powyższe stanowią poważny sygnał ostrzegawczy wywołujący do natychmiastowej zmiany polityki mieszkaniowej w stosunku do nauczycielskiej. Zmiana tej polityki powinna doprowadzić do: 1) znacznego zwiększenia przydziału izb z budownictwa ZOR i miejskiego, 2) przyjęcia zasady budowy izb mieszkaniowych przy wszystkich nowo-wznoszonych szkołach, 3) do budowy nowych mieszkań przy szkołach dawniej wystawionych, 4) popierania wśród nauczycielskiego budownictwa spółdzielczego (zarówno domków jednorodzinnych, jak i mieszkań w blokach).

Przyjrzyjmy się po kolei poszczególnym kierunkom proponowanej „polityki mieszkaniowej”.

Po pierwsze — tym razem sprawdźmy stare, znane przysłowie ludowe powołujące się na opinie jaskółek, które wątpią o korzyściach pływających z zawieranych spółek. Na podwójnej spółce z radą narodową i pracownikami służby zdrowia w budownictwie ZOR, nauczyciel, niestety, nie najlepiej wychodzi. Zarząd Główny ZZNP rozporządza licznymi materiałami, które wykazują, że wiele rad narodowych zaspokajało potrzeby nauczycieli w ostatniej kolejności i to w rozmiarach odbiegających od ustalonych proporcji. Nasuwa się więc wniosek, aby ZG ZZNP starał się, by w nowym budownictwie wydzielił odrębną pulę mieszkaniową dla nauczycieli i oddał ją do dyspozycji odpowiedniej komisji, która jawnie, w oparciu o dokładną znajomość sytuacji pracowników oświaty będzie nią gospodarzyć.

Po drugie — znacznie większą od dotychczasowej rolę w zaspokajaniu potrzeb mieszkaniowych nauczycieli odegrać musi budownictwo przyszłości. Należy przy każdej szkole budować i mieszkaniowe. Typowa dokumentacja powinna przy tym przewidywać kilka wariantów lokalizacji tych mieszkań, np. w osobnym pawilonie, na wyższych piętrach gmachu szkolnego, o odrębnym skrzydle itp.

Ministerstwo Oświaty nie powinno zezwalać na budowę szkół bez kilku mieszkań dla nauczycieli.

Wiadomo, że fundusze inwestycyjne są ograniczone i w związku z tym Ministerstwo Oświaty realizując powyższy projekt musiałoby się oprzeć o sumy wygospodarowane z budżetu budownictwa szkół. Czy istnieją tu możliwości poczynienia oszczędności? Sądzę, że tak. Jeśli nie będą ich chcieli znaleźć inżynierowie, to pomogą w tym Ministerstwu sami nauczyciele. Wystarczy zasięgnąć ich opinii w czasie przygotowania projektów i powierzyć im kontrolę społeczną nad przebiegiem budowy. To samo dotyczy szkół wznoszonych w osiedlach ZOR. Sądzę również należy, że zarządy inwestycyjne pozostające przy wojewódzkich wydziałach oświaty bardziej gospodarskim okiem popatrzą na budownictwo szkół, pamiętając zawsze o mieszkańcach dla ich personelu.

Po trzecie — wielu kolegów stwierdza, że środkami poprawy sytuacji mieszkaniowej może być dobudowa izb mieszkaniowych w dawnych budynkach szkolnych.

nych, np. przez wzniesienie dodatkowego piętra, przebudowę wysokiego stłachu, dobudowę oficyny itp. Na przeszkodzie w realizacji tych projektów stoi jednak brak funduszy. Sądzę, że warto tu częściowo z budżetu inwestycyjnego, a częściowo z budżetu kapitałowych remontów wydzielić odpowiednie kwoty na realizację tego rodzaju przedsięwzięć. Decyzje dotyczące ich wykonania powinny być oczywiście, jak najbardziej zdecentralizowane, a większość prac mogłaby być przeprowadzona systemem gospodarczym pod nadzorem fachowca i przyszłego użytkownika.

I wreszcie ostatni kierunek polityki mieszkaniowej — budownictwo spółdzielcze domków jednorodzinnych i mieszkań w większych blokach, jak np. w Warszawie na Żoliborzu. Poruszam tu sprawę z drżeniem serca, przypomina mi się bowiem „Zwischenruf”, jaki usłyszałem na jednej konferencji związkowej w momencie, gdy wskazywałem i na to poprawę sytuacji mieszkaniowej: „A za co budować te domki?” Istotnie, budowa domku indywidualnego kosztuje kilkadziesiąt tysięcy złotych. Zdecydowanie większe koszty nauczycielstwa nie stać w tej chwili na taką sumę, zebrane jednak przykłady wskazują, że w pewnych sytuacjach życiowych (np. oszczędności, pracujących bezdzietnego małżeństwa, otrzymanie tzw. spłaty rodzinnej, spadku itd.) istnieje możliwość zebrania określonej sumy, która uzupełniona za pomocą długoterminową pożyczką państwową daje możliwość podjęcia budowy własnego domku czy mieszkania. Inicjatywę tego rodzaju znakomicie sprzyjałyby dokumentacja i kosztyory typowe, fachowa porada oraz pomoc przy załatwianiu różnych formalności. Sądzę, że duże pole do popisu ma tutaj Wydział Socjalno-Bytowy Zarządu Głównego ZZNP, który powinien zgromadzić odpowiednie materiały informacyjne, służyć radą, a również przeprowadzić ankietę wśród członków ZZNP na temat budownictwa indywidualnego. Wydaje mi się, że kilkaset, a może nawet i kilka tysięcy osób zgłosi chęć podjęcia budowy.

Na zakończenie pragnę jeszcze zwrócić uwagę na zagadnienie mieszkań dla nauczycieli wiejskich. Na ogół dziś jeszcze łatwiej otrzymać można pomieszczenie na wsi niż w mieście. Nie zawsze odpowiada ono jednak potrzebom nauczyciela. Tymczasem na wsi ciotki wznoszą coraz więcej nowych budynków — czy nie warto w nich zabezpieczyć izb dla nauczycieli? Trzeba wyrażnie postawić przed radami narodowymi zadanie przygotowywania mieszkań dla nowych nauczycieli, którzy mają przyjeżdżać na wies. Mówił o tym na naradzie aktywów oświatowego w Warszawie w listopadzie bieżącego roku tow. Antoniszczak, sekretarz PWRN w Krakowie. Sądzę, że warto zapoznać się z doświadczeniami, jakie ma w tym zakresie województwo krakowskie i wykorzystać je również w innych województwach.

Skreślone powyżej uwagi mają charakter dyskusyjny, wyrażają osobisty pogląd autora na sprawę. Chciałbym, by wywołały one wymiennie przemyślenia i ewentualne uwagi, które przetrwałyby w formie stanowiska przez Zarząd Główny ZZNP, które powinny wskazać, co konkretnie należy zrobić, aby sprawa mieszkań nauczycielskich przestała być tak ostrym zagadnieniem, jak to jest obecnie.

Powtarzam tezę główną: mieszkanie stanowi warsztat pracy nauczyciela, sprzyja jego stabilizacji życiowej. Nauczycielska kwestia mieszkaniowa musi być traktowana jako jedno z ważnych ogniw walki o lepsze warunki pracy nauczyciela.

ANTONI RAKIEWICZ

Taką oto lalkę japońską i in-
nieknie nagrody otrzymane z
Japonii i Indii wzięła wiceminister
Oświaty Zofia Dembińska
12 młodziutkim laureatom między-
narodowych dziecięcych konkursów
rysunkowych.

Uroczystość wręczenia nagród
odbyła się w Pałacu Młodzieży
im. Stalina w Warszawie w o-
becności rodziców, dzieci i nau-
czycieli oraz przedstawicieli da-
lekich Japonii i Indii.

Jeden z konkursów został zorganizowany w Japonii przez federację towarzyszą „UNESCO” i „Moringa”. Tematem jego był rysunek „Moja matka”. W konkursie tym wzięły udział 43 państwa, nadsyłając łącznie 2738 rysunków. Z Polski wysłano 60 rysunków dziecięcych ze szkół i placówek wychowania pozaszkolnego. W wyniku konkursu 7 dzieci polskich otrzymało piękne nagrody i medale z dyplomami. Nagrodę I — premiera Japonii — otrzymała Ewunia Wiśniewska, lat 5, uczenniczka MDK w Jeleniej Górze za rysunek „Uśmiech mojej matki”.

Organizatorem drugiego konkursu na dowolny temat był tygodnik hinduski „Shankar”. Na ten konkurs wpłynęło 24 000 prac dziecięcych z 56 krajów, w tym 52 rysunki z Polski. Pięć nagród przypadło naszym dzieciom. Zwycięzcy zostali uczestnicy pracowni malarskich z MDK w Warszawie i Pałacu Młodzieży im. B. Bieruta w Stalingradzie.

Nie jest chyba przypadkiem, że większość nagród otrzymali uczestnicy placówek wychowania pozaszkolnego — świadczy to o pozytywnej roli instruktorów zajęć artystycznych w wyławianiu i rozwijaniu młodych talentów.



Foto Wł. Piotrowski

Wiecej troski o szkolne koła LPZ

PRZED tygodniem odbył się II Zjazd Ligi Przyjaciół Zolnierz, liczącej obecnie 1 600 000 członków. Sprawy, które były przedmiotem obrad, są sprawami całego kraju, gdyż służą podnoszeniu obronności ojczyzny i wychowaniu obywateli.

Marszałek K. Rokossowski w swoim przemówieniu na Zjeździe wskazał także, że dobrze zorganizowana, należąca do państwa praca w kołach LPZ przyczynia się nie tylko do poznania i opanowania techniki, oraz — przez rozwój sportu — do podniesienia leżących fizycznej, lecz równocześnie przynosi naszej młodzieży wiele radości i zadowolenia, wywołuje w niej duży zasób energii życiowej, budzi entuzjazm i zapal do pracy i nauki, a więc pomaga siły tworzące nasz naród w jego zwycięskim marszu do socjalizmu.

Stąd wynika postulat wysunięty w dalszej części przemówienia: Liga Przyjaciół Zolnierz powinna skierować główny wysiłek na podniesienie poziomu pracy w poszczególnych zarządkach i kołach. Wiecej zakładać koła na terenie wiejskim i wśród młodzieży szkolnej.

W czasie obrad niejednokrotnie wypływała sprawa szkolnych koł LPZ. Stwierdzono niezadowalający ich stan pod względem ilościowym, skoro liczą zaledwie 300 000 uczniów. Zwracano uwagę, że w kołach tych nie docenia się często rolę zajęć modelarskich (szkolenie, lotniczych). Niektórzy działacze LPZ, zwłaszcza pracujący na terenie wiejskim, wskazywali, że modelarstwo rozwijać się może nie tylko w szkołach średnich, ale także — podstawowych, we wsiach. Z podobną inicjatywą występowali niektórzy nauczyciele, o czym pisał już w swoim czasie „Głos Nauczycielski”.

W dyskusji podkreślano, że rozwój koł LPZ w dużym stopniu zależy będzie od tego, czy organizacja ZMP rozwine wśród młodzieży zainteresowanie tą formą działalności. Niewątpliwie i nauczyciel nie będzie stał na uboku tych poczynań.

Konkurs recytacji utworów Adama Mickiewicza



Młodzież internatu przy Państwowym Liceum Pedagogicznym w Częstochowie z okazji Roku Mickiewicza przygotowała pod kierownictwem wychowawczyń internatu, nauczycielki Liceum, kol. Teresy Rukiewicz konkurs recytacji utworów A. Mickiewicza. Na zdjęciu: dyrektor Liceum, Jan Mroczek, wręcza pierwszą nagrodę Janinie Budzik uczennicy kl. IVb. Foto Cz. Górski

PAMIĘTALI O NAUCZYCIELACH



Mieszkańcy wsi Dubiedze zainicjowali budowę szkoły dla swych dzieci zebrawszy sumę w wysokości pół miliona zł. Zdjęcie przedstawia nową/budowaną szkołę — lewe skrzydło przeznaczane jest na mieszkania dla nauczycieli. Inicjatorem budowy był kierownik szkoły, Henryk Zgrzebny. Foto Cz. Górski

„Gdybym budował szkołę...”

Rozstrzygnięcie konkursu

W dniu 9.XII br. ukończyło swe prace jury konkursu, ogłoszonego przez redakcję „Głosu Nauczycielskiego” (w nrze 23/55) na temat „Gdybym budował szkołę, w której obecnie pracuję...”

W skład jury wchodził:

Wojciech Pokora, dyr. gen. w Min. Oświaty — przewodniczący jury, oraz członkowie: Stanisław Balamucki, nacz. Wydziału Inwestycji w CUSZ; Józef Bindas, przedstawiciel ZG ZZNP; inż. arch. Stanisław Łukasiewicz; inż. arch. Jerzy Sztandinger; Jan Szurek, przedstawiciel redakcji „Głosu Nauczycielskiego”; Roman Szymanko, dyr. Dep. Inwestycji w Min. Oświaty; inż. arch. Stefan Zieliński.

Ogółem wpłynęły 33 prace. Jury po rozpatrzeniu prac i uwag recenzentów postanowiło:

1. Nagrody pierwszeństwa przyznawać.
2. Powiększyć liczbę nagród drugich i przyznać 3 drugie nagrody po 1000 zł autorom, którzy przedstawili prace opatrzone godłami: „Lehar”, „Olza” i „Praktyk”.
3. Przyznać 3 trzecie nagrody, po 750 zł autorom, którzy przedstawili prace opatrzone godłami: „Bęc” i „Ze wspomnień inwestora”.
4. Przyznać ponadto 2 wyróżnienia pieniężne, po 250 zł autorom, którzy przedstawili prace opatrzone godłami: „Bęc” i „Ze wspomnień inwestora”.
5. Po otwarciu kopert zawierających nazwiska autorów prac konkursowych okazało się, co następuje:
 - autorem pracy go-dło „Olza” (II nagroda) jest kol. Alojzy Kolorz, podinspektor szkolny Wydziału Oświaty Prez. PRN w Oleszynie, woj. Stalingrad.
 - autorem pracy go-dło „Praktyk” (II nagroda) jest kol. Roman Horak, kierownik Szkoły Podstawowej w Kłodzku, woj. Opole.
 - autorem pracy go-dło „Dan” (III nagroda) jest kol. Władysław Dzikowski, nauczyciel Zasadniczej Szkoły Zawodowej Przemysłu Maszynowego w Sanoku, woj. Rzeszów.
 - autorką pracy go-dło „Szkoła internatowa” (III nagroda) jest kol. Brygida Plata ze Stalingradu (miejsce pracy nie podane).
 - autorem pracy go-dło „Wrzesień” (III nagroda) jest kol. Stefan Basiński, naczelnik Wydziału Planowania i Inwestycji w DOSZ w Poznaniu.
 - autorem pracy go-dło „Bęc” jest kol. Władysław Skarżyński, kierownik Szkoły Podstawowej w Brzozowie Starym, pow. Łapy, woj. Białystok.
 - autorem pracy go-dło „Ze wspomnień inwestora” jest kol. Juliusz Ojranowski, nauczyciel Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Hajnówce, woj. Białystok.

Redakcja „Głosu Nauczycielskiego” uwzględniając opinie jury, iż każda z nadesłanych prac zawiera cenne uwagi dotyczące budownictwa szkolnego, które w mniejszym lub większym stopniu będą wykorzystane w pracach Departamentu Inwestycji Ministerstwa Oświaty i Wydziału Inwestycji CUSZ, postanowiła przyznać nagrody książkowe wszystkim pozostałym uczestnikom konkursu.

Nagrody i wyróżnienia zostaną przesłane pocztą.

Z Komisji Sejmowej dla Spraw Oświaty i Kultury

DWA dni obradowała pod przewodnictwem posła Leona Kruczkowskiego Sejmowa Komisja Oświaty, Kultury i Nauki. Wachlarz poruszanych zagadnień był szeroki. Mówiono zarówno o sprawach ogólnych, próbując znaleźć przyczyny braków w wychowaniu naszej młodzieży, jak i o problemach szczegółowych.

Nad sprawą trudności wychowawczych i środkami kształtowania postawy moralnej młodzieży zastanawiali się posłowie: J. Hochfeld, J. Wiktor, C. Wycech, E. Kuroczko, P. Lewińska, W. Jarosiński. Poruszono więc problem niewłaściwego stosunku do pracy, a szczególnie do pracy fizycznej, mówiono o dwulicowości młodzieży, tendencji do ulatwiania sobie życia, nastrojach konsumpcyjnych, braku zainteresowania kulturalnych i niebezpieczeństwie alkoholizmu.

Wskazano słabość naszej pedagogiki, która jest za mało związana z życiem, nie bada i nie rozwiązuje palących zagadnień, zestawiając je nauczycielom i wychowawcom. Wskazano w związku z tym na konieczność zmiany zakresu tej pracy, na konieczność podejmowania tak przez katedry uniwersyteckie, PWP oraz Instytut Pedagogiki, jak i przez pracowników ODK zagadnień trudnych i drażliwych, takich jak sprawy światopoglądowe, problemy z zakresu wychowania moralnego, oświecania i dojrzenia seksualnego, światowej dyscypliny itd.

Omiawiając ogólnie sprawę wychowawczą zwrócono uwagę, że z pomocą nauczycielowi powinien przyjsz bardziej wyrobiony i oświecony aktywny komitet rodzicielski. Rodzicom z kolei należy przyjsz z pomocą organizując stopniowo poradnictwo pedagogiczne.

Ważnym, a lekceważonym dotychczas problemem są dzieci trudne. Powinny się nim zainteresować zarówno czynnik naukowy, jak i Ministerstwo Oświaty, którego zadaniem jest rozszerzenie sieci zakładów dla dzieci moralnie zaniedbanych i właściwie zorganizowanie pracy w tych zakładach. Wysłuchano pro-

jekt zorganizowania szczególnej opieki nad dziećmi rodzin znajdujących się w rozkładzie. Pracę w tym zakresie należałoby przedsięwziąć przy współudziale Ligi Kobiet, związków zawodowych oraz Komitetów Frontu Narodowego.

Wysłuchano również szereg zastrzeżeń pod adresem służby Zdrowia, która młodzieży szkolnej nie zapewnia dostatecznej opieki sanitarnej i lekarskiej. Postulowano także rozszerzenie sieci różnego rodzaju placówek i urządzeń pozaszkolnych — kulturalnych i sportowych. Wobec jednak ogromnych zadań, jakie stoją przed budownictwem szkolnym, należy umożliwić uczącej się młodzieży korzystanie z urządzeń, lokalów i instytucji przeznaczonych dla dorosłych zarówno w mieście, jak i na wsi (teatry, kina, świetlice przy zakładach pracy itd.). Na wsi należy poleżyć szczególny nacisk na egzekwowanie funduszy, które GS-y powinny przekazywać ze swoich nadwyżek na cele kulturalno - oświatowe. Mówili o tych sprawach posłowie: M. Kamińska, C. Wycech, K. Banach i J. A. Król.

Troska o nauczyciela znalazła na Komisji swój wyraz m. in. w postulatcie jak najszybszego wprowadzenia w życie uchwały o stosunkach służbowych nauczyciela oraz w załączeniu oświadczenia większą opieką ośrodków życia kulturalnego nauczyciela.

Na zakończenie Komisja poprosiła uchwały, które należy przyjąć z radością, jako od dawna postulowane przez nauczycieli, czemu niejednokrotnie dawaliśmy wyraz na łamach „Głosu Nauczycielskiego”.

Zamieszczamy poniżej ich tekst.

„Sejmowa Komisja Oświaty, Nauki i Kultury stwierdza, że wbrew oświadczeniu Ministra Oświaty na V Zjeździe ZZNP miejscowe czynniki polityczne i państwowe nadal odrywają nauczycieli i pracowników pedagogicznych administracji szkolnej do różnych doraźnych akcji społeczno-gospodarczych, co w

konsekwencji ujemnie odbija się na poziomie nauko-
wo-wychowawczym szkół.

W związku z powyższym Komisja zwraca się do Ministra Oświaty o podjęcie zdecydowanej akcji przeciwko tego rodzaju niepożądanym praktykom, by zapewnić nauczycielstwu i pracownikom administracji szkolnej odpowiednie warunki do wykonywania swych głównych zadań państwowych, związanych z organizacją i działalnością naukową i wychowawczą szkół.”

„Komisja Oświaty, Nauki i Kultury zwraca się do Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz Centralnego Urzędu Kinematografii o niezwłoczne zorganizowanie w dni wolne od nauki lub popołudniowych przedstawień teatralnych oraz wyświetleń filmów w ośrodkach miejskich dla młodzieży miejskiej i młodzieży wiejskiej z okolic podmiejskich. Przy organizowaniu imprez należy również uwzględnić tematykę objętą programami nauczania.

Pod kątem zaspokajania kulturalnych potrzeb młodzieży należy zwiększyć jeszcze troską o rozwój działalności kin ruchomych i amatorskiego ruchu teatralnego”.

Komunikat

ZMIANA TERMINU SZKOLNYCH FERII ZIMOWYCH

Ministerstwo Oświaty zawiadamia, że ferie zimowe trwać będą od dnia 23.XII 1955 r. do dnia 8.I 1956 r. włącznie, a nie, jak podano poprzednio w nrze 30 „Głosu Nauczycielskiego”, do dnia 8.I 1956 roku.

Zajęcia szkolne po ferii rozpoczyna się 9.I 1956 r.

W numerze:

- Str. 2. Walt Whitman
- Str. 3. Dyskutujemy o kształceniu nauczycieli
- Str. 4. Co wiemy o typach wyższej czynności nerwowej
- Klasa dyżurna
- Str. 5. Rozluźnić „gorset”

DYSKUTUJEMY O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

POTRZEBNY JEDNOLITY SYSTEM

Wypowiedź swoją opieram na znajomości stosunków panujących na WSP, na obserwacji pracy nauczycieli, którzy ukończyli studia uniwersyteckie i PWSP, wreszcie — na własnych spostrzeżeniach z lat studentek (1951 — 1954). Jestem bowiem absolwentem PWSP, obecnie nauczycielem szkoły średniej.

Na wszystkich niemal wydziałach uniwersytetów obserwowany nadmiar zgłaszających się na studia, a na WSP — odwrotnie, poza wydziałem polonistyk, zwykle mały, zbyt mało chętnych. We wrocławskiej PWSP, w latach 1951—1954 były trudności z rekrutacją młodzieży: wielu kandydatów zgłaszało się dopiero w drugim terminie. Obserwowano, że część z nich traktowała zawód nauczycielski jako zło konieczne, a PWSP — jako schronisko przed służbą wojskową. Zaprzatały im głowy ciągle marzenia o innych uczelniach, a nie — nauka. Toż byłoby bardzo pożądanym, abyśmy mogli dysponować szerszymi kłębami kandydatów do zawodu nauczycielskiego; pozwoliłoby to nam uniknąć przypadkowości zarówno w czasie rekrutacji, jak i podczas kierowania do szkół, uchroniłoby nas przed „produkcją” nauczycieli na siłę”. Będziemy mogli wówczas dokonać wyboru w czasie studiów i kwalifikować do pracy w szkole jedynie młodzież naprawdę chętną i mającą zamiłowanie do zawodu.

Wyższe Szkoły Pedagogiczne — to uczelnie młode i rzecz oczywista, nie dorównują obecnie uniwersytetom ani pod względem wyposażenia zakładów i pracowni, ani też pod względem kadry profesorskiej, ani wreszcie poziomu pracy naukowej; uniwersytety posiadają przecież w tych dziedzinach wspaniałe, wie-

loletnie tradycje. Toteż wśród wielu studentów uniwersytetów daje się zauważyć pewien stosunek wyższości, a nawet pogardy do kolegów z WSP. Powinnością jednak — na własnych spostrzeżeniach z lat studentek (1951 — 1954). Jestem bowiem absolwentem PWSP, obecnie nauczycielem szkoły średniej.

Wyższe Szkoły Pedagogiczne niestety nie przewyższają uniwersytetów pod względem pedagogicznego przygotowania swoich absolwentów. Na podstawie własnej obserwacji stwierdzić mogę, że dla „uniwersyteckich nauczycieli” zagadnienia metodyki nauczania są niekiedy trudne, a nawet obce; są często znikopłatni, gdy w praktyce stykają się z problemem doboru odpowiedniej metody prowadzenia lekcji. Pewnie taki obserwujemy również w przygotowaniu rzeczowym absolwentów uniwersytetów. Zdaje się np., że student uniwersytetu specjalizuje się gruntownie — jeśli chodzi o literaturę — tylko w jednej epoce czy też w twórczości jednego pisarza, i w rezultacie po ukończeniu studiów właściwie nie zna programu nauczania obowiązującego w szkole średniej.

Nie znaczy to, abym wypowiadał się za zwiększeniem programu uniwersyteckiego do potrzeb programu szkoły średniej. Wprost przeciwnie, jestem zwolennikiem rozszerzenia horyzontów studenta, pogłębienia jego wiedzy, zaprowadzenia go do samodzielnej pracy naukowej, kształcenia jego zainteresowań. W zupełności zgadzam się z twierdzeniem prof. dra Bogdana Suchodolskiego, że „uniwersyteckie szkoły pedagogiczne znajdują się poza mielizmami wyjątkami na marginesie twórczego życia naukowego w kraju”. Chodzi mi jednak o to, aby w miarę możliwości uwzględnić w toku studiów na uczelni odpowiedni zakres zarówno przygotowania pedagogicznego, jak i rzeczowe przyszłego nauczyciela.

Wreszcie chcę zwrócić uwagę na to, że absolwent PWSP nie cieszy się wśród starszych nauczycieli (co oczywiście udziela się i młodzieży) takim autorytetem, jak absolwent uniwersytetu. Powołanie nauczyciela — to nie jest przekonanie, że nauczyciel-absolwent PWSP — to jakiś „nieodpieczony kartofel”, któremu udało się dostać do szkoły średniej.

Jak więc widzimy, zarówno wyższe szkoły pedagogiczne,

ZAINICJOWANA przez „Głos Nauczycielski” dyskusja w sprawie kształcenia nauczycieli zbliża się w czasie z odhywającą się obecnie ogólnonarodową dyskusją nad planem pięcioletnim. Nie jest to zbieżność przypadkowa. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że szkolnictwo, system oświaty — to ważne ogniwo pięcioletniego planu budownictwa socjalizmu w Polsce.

Radziły więc śmiało nad naszymi błędami, zastanawiały

jak i uniwersytety mają swoją słabą stronę i niewątpliwie wartości jako uczelnie wyższe przygotowujące nauczycieli dla szkół średnich. Nie wolno nam rezygnować ani też lekceważyć bezspornie, jak się wydaje, przestarzałego WSP, które dostarczając przysługującą nauczycielowi odpowiednią wiedzę fachową — niezbędnego wykształcenia metodycznego i pedagogicznego. Nie możemy jednak negować faktu, że jedynie uniwersytety dysponują obecnie odpowiednią ba-

złą naukową. Toteż w oparciu o tę bazę, a korzystając z cennych doświadczeń wyższych szkół pedagogicznych, należałoby stworzyć jednolity system kształcenia nauczycieli szkół średnich. Takie „jednoczesne” uniwersyteckie skoncentrowanie wysiłku i możliwości dotychczasowych dwóch typów szkół i dopiero one będą w stanie kształcić naprawdę wartościowe kadry nauczycielskie.

A. Koszaliński

TO, CO NAJPILNIEJSZE

UWAGI swoje wypowiadam na podstawie 34 lat pracy nauczycielskiej.

Czy w WSP, czy w uniwersytetach kształcić kadry dla szkół średnich? Tylko tam, gdzie człowiek po ukończeniu studiów ma swobodny wybór zawodu. Przecież na WSP idą w dużej większości ci maturzyści, którzy nie dostali się na uniwersytety. Czy ci ludzie — nauczyciele z przypadku — staną na wysokości zadania? Nigdy. Im będzie ciężko i z nimi będzie ciężko. Najistotniejszym problemem wydaje mi się jednak reforma kształcenia nauczycieli szkół podst.

Nauczyciel klas I—IV powinien mieć przede wszystkim dużą wiedzę pedagogiczną i dydaktyczną, a także ogólną, którą nie trudno mu będzie w praktyce uzupełnić. Coż z tego, że będzie nawet dobrze znał trygonometrię, jeżeli zbraknie mu zrozumienia potrzeb zawodu. Nauczyciel powinien uzupełniać swój wymiar godzin do pełnego etatu — w klasach wyższych uczyć śpiewu, pracy ręcznej, rysunku i wychowania fizycznego.

Wypowiadam się więc za sześciolletnim kształceniem nauczycieli klas I—IV. Nauczyciele klas V—VII powinni mieć wykształcenie średnie ogólnokształcące, a następnie odbyć studia nauczycielskie.

Jeżeli chodzi o wybór zawodu, to tylko bardzo nieliczna część absolwentów, tak szkół zawodowych, jak i średnich wybiera zawód świadomie, zdając sobie sprawę, czego właściwie chce. Cała zaś ich masa wybiera zawód według przedmiotu, który polubiła w szkole albo wed-

ług tego, który z zawodów daje lepsze perspektywy materialne. Mało jest takich młodzieży, która wybiera zawód na podstawie dobrej znajomości jego specyfiki. Licum pedagogiczne powinno starać się wytworzyć taką atmosferę, aby uczeń wychowujący się tam przez 6 lat poznając zawód, ukończył go. A co zrobić z tymi, których nie da się rozmiłować w zawodzie nawet przez 6 lat nauki? Tych trzeba odesłać do innych zawodów, aby sami się nie męczyli i nie dręczyli dzieci. Maturzysta, który zdecydowanie opowiada się za pracą w zawodzie nauczycielskim, jest perłą dla tego zawodu, a nam obecnie dużo tych perł potrzebna, więc radzę hodować je w 6-letnim liceum pedagogicznym.

Stanisław Kulawik
Pionki, pow. Kozienice

W Komisji Rejonowej



W Komisji Rejonowej przy Państwowym Liceum Pedagogicznym w Częstochowie kształcą się około 100 nauczycieli niepełnowykształceni z powiatów: częstochowskiego, kłobuckiego i zawierciańskiego. Na zdjęciu: lekcja chemii na jednym z kursów.

Foto Cz. Górski

MOIM ZDANIEM, TYLKO SZKOŁA PEDAGOGICZNA

nej ilości czasu. Nauczanie ich zaczyna się dopiero na III roku studiów i trwa tylko przez dwa semestry.

Nasuwa się pytanie, czy można wyobrazić sobie studia zawodowe, na których w przeciągu pierwszych trzech lat student nie wie, jaki będzie charakter jego przyszłej pracy i nie zaznajamia się z warsztatem tej pracy? Chyba nie. A jeśli tak jest, to tylko dlatego, że studia uniwersyteckie nie są studiami nauczycielskimi. Przygotowanie pedagogiczne na uniwersytecie musi być z konieczności powierzchowne, nie tylko dlatego, że w przeciągu 120 czy 136 godzin nie można dać niezbędnej wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i historii wychowania, ale i dlatego, że w tym okresie rozpoczyna się podstawowa praca studenta — wąska specjalizacja w przedmiocie. Na kierunku biologicznym przykład od początku III roku studiów następuje specjalizacja w zakresie antropologii, a na F. r. — w zakresie botaniki i zoologii.

Nie neguję przydatności w zawodzie nauczycielskim szczegółowej wiedzy z jakiegokolwiek rozdziału przedmiotu szkolnego, znajomości metod badań itp. Ale nauczycielowi więcej potrzebna jest wiedza z pokrewnych przedmiotów nauczania niż

zbyt drobiazgową — z części programu szkoły ogólnokształcącej. Związek między poszczególnymi przedmiotami nauczania w szkole średniej jest zagadnieniem pierwszorzędnej wagi dla pogłębienia procesu nauczania, trwałości wiedzy i kształtowania materialistycznego poglądu na świat. A to osiągnąć nauczyciele tylko wtedy, gdy sami otrzymają odpowiednią przygotowanie przedmiotowe w specjalnym zakładzie pedagogicznym. Podkreślam w specjalnym dlatego, że szkoła średnia nie jest instytutem naukowo-badawczym, a nauczyciele w nasie swojej nie są pracownikami nauki. Jeśli niektórzy z nich pracują naukowo, to raczej w dyscyplinach pedagogicznych i metodycznych, nie zaś w antropologii czy zoologii. Z powyższego wynika, że nauczyciele nie mogą być tylko wąskimi specjalistami w zakresie danego przedmiotu; takich zaś kształcą obecnie uniwersytety.

Prawda o potrzebie przygotowania zawodowego nauczyciela w specjalnych zakładach pedagogicznych była już dawno znana. Jeszcze w dwudziestych latach naszego wieku w wielu krajach kształcenie nauczycieli w akademiach pedagogicznych. W związku Radzieckim powołano się do tego celu instytuty pedagogiczne, w których studenci

otrzymują głęboką wiedzę polityczną i społeczną, pedagogiczną i przedmiotową.

Sądzę, że i nasza polityka oświatowa wyraźnie zmierza w tym kierunku. Powstanie Studiów Nauczycielskich jest pierwszym etapem przesunięcia kształcenia nauczycieli dla szkół podstawowych z poziomu średniego na poziom wyższy. Wyższe szkoły pedagogiczne również nie są szkołami przejściowymi i nie powstały tylko dlatego, by zaleczyć rany zadane naszemu szkolnictwu przez wojnę. Ewolucja WSP; przedłużenie okresu studiów z 3 lat do 4, wprowadzenie stopnia magisterskiego, ciągłe doskonalenie procesu studiów, wzorem radzieckich instytutów pedagogicznych świadczą o trwałości i prawidłowym rozwoju tych uczelni.

Jest rzeczą bezsporną, że WSP obecnie nie prowadzi badań naukowych nawet w zakresie niezbędnym dla efektu dydaktycznego. Radzieckie instytuty pedagogiczne w tym względzie o wiele doskonałe. Właśnie one inicjują i organizują badania w zakresie nauk pedagogicznych i metodycznych. Każdy instytut pedagogiczny jest jednocześnie placówką naukową — badawczą, skupiającą najlepszych specjalistów dyscyplin pedagogicznych i przygotowującą pracowników nauki nie tylko

się nad tym, jak udoskonalić nasz system kształcenia nauczycieli, podnieść poziom ich przygotowania naukowego i zawodowego. Będzie to również nasz wkład w dyskusję nad planem pięcioletnim.

Do redakcji napływają coraz liczniejsze głosy od nauczycieli z całego kraju w tej ważnej sprawie. W numerze dzisiejszym drukujemy fragmenty nadesłanych nam artykułów.

O LEPSZĄ PRACĘ WSP

GDY porównamy program kształcenia pedagogicznego studentów na WSP i na uniwersytetach, to łatwo dojść do wniosku, że studia pedagogiczne w wyższych szkołach pedagogicznych mają o wiele szerszy zakres, są rozłożone na wszystkie lata nauki, a więc lepiej przygotowują swych absolwentów do pracy w szkołach. W związku z tym wydaje mi się, że należałoby rozbudować jeszcze katedry psychologii, pedagogiki i historii wychowania przy WSP, które mogłyby wówczas powiązać prowadzone prace naukowe z programem studiów na tych uczelniach. WSP mogłyby się stać ośrodkami badań naukowych w dziedzinie nauk pedagogicznych, a jednocześnie uczelniami kształcącymi dobrze przygotowane kadry do szkół średnich.

Nie zgodziłbym się z twierdzeniem prof. Wroczyńskiego o przejściowym charakterze WSP. Istotnie, w pierwszym okresie po wojnie zarówno studia 3-letnie na WSP, jak i studia 1-stopnia na uniwersytetach nie za-

pewniały przygotowania absolwentów tych uczelni do pracy naukowo-badawczej. Jednak przedłużenie okresu studiów w szkołach pedagogicznych i wprowadzenie obowiązków składania prac magisterskich opartych na samodzielnym badaniu naukowych stworzy już w niedalekiej przyszłości możliwość lepszego przygotowania absolwentów pod względem naukowym.

Jestem również tego zdania, że należałoby zlikwidować dwutorowość kształcenia nauczycieli szkół średnich, jeżeli są ku temu warunki. Większość studentów uniwersytetów nie zamierza, jak wiadomo, poświęcić się pracy nauczycielskiej. Po co więc zwracać im głowę? Uniwersytety powinny przygotowywać pracowników naukowych lub do innych zawodów, a WSP — wyłącznie do zawodu nauczycielskiego. Znikną wówczas kłopoty, którzy absolwenci są lepsi: uniwersyteckie czy WSP.

Stanisław Kimel
Brzeziny k. Łodzi

WIĘCEJ PEDAGOGIKI

JESTEM studentem III roku wydziału geografii na WSP w Krakowie. Stwierdzam, że w naszej uczelni mamy dobrze wyposażone zakłady i bibliotekę, dobry styl pracy naukowej studentów,

właściwą pedagogiczną atmosferę pracy. Studentów uniwersytetów natomiast nie z zawodem nauczycielskim nie wiąże, nie znają go kończą studia i źle im w tym zawodzie. „Uniwersyteckie kształcą kadry naukowe, a nie zwykłych nauczycieli” — tak mówią sami słuchacze.

Studenti uniwersytetów otrzymują bardzo mało przygotowania pedagogicznego. „Porcję” pedagogiki, której dostarczają na uniwersytetach — to minimum potrzebne człowiekowi z wyższym wykształceniem, który będzie pracował z ludźmi. Nauczyciel powinien mieć tej wiedzy pedagogicznej więcej, gdyż będzie kształtował człowieka, idzie do pracy z młodzieżą.

Toteż mnie się wydaje, że sprawę likwidacji tej dwutorowości trzeba jeszcze dobrać przemyśleć, żeby zapewnić przyszłym nauczycielom odpowiednie przygotowanie zawodowe, żeby wykształcić wychowawców prawdziwych, którzy głęboko rozumieją swoje powołanie.

Bronisław Wasacz
Kraków

szego zakładu pedagogicznego, którego założeniem są niedawno powstałe wyższe szkoły pedagogiczne.

Prof. Ryszard Wroczyński („Głos Nauczycielski” Nr 47 z dnia 20 XI br.) proponuje już dziś zamknąć wyższe szkoły pedagogiczne, m. in. dlatego, że wielu absolwentów uniwersytetów zostało skierowanych do pracy w szkole podstawowej. Nie wydaje mi się, żeby skierowanie z górą kilkunastu absolwentów uniwersyteckich do klas V—VII mogło być przyczyną likwidacji WSP. Na odwrót, sądzę że dzieje się bardzo dobrze, jeśli szkoła podstawowa może już otrzymać chociaż kilku nauczycieli z wyższym wykształceniem. W niedalekiej przyszłości na pewno będzie miała ich więcej.

Wnioski. 1. W pełni przygotowanego do pracy w szkole nauczyciela wykształcić można jedynie w specjalnym zakładzie pedagogicznym.

2. Nie należy wracać do przedwojennego, dualistycznego „systemu” kształcenia nauczycieli (seminarium nauczycielskie, uniwersytet). Tworzyć w miarę możliwości jak najlepsze warunki rozwoju WSP jako wyższego stopnia systemu kształcenia nauczycieli.

Tadeusz Mallnowski
Warszawa

JEDNOLITA, SZEŚCIOLETNIA

WYDAJE mi się, że podział nauczycieli szkół podstawowych na dwie grupy nie jest słuszny. Nauczyciel klas niższych (I—IV) byłby tu pokrzywdzony. Uważam jednak, że nauka w liceach pedagogicznych powinna być przedłużona do lat 6. Specjalną troską należy otoczyć przedmioty artystyczne, które powinny być przesłane być „michalcami”.

Absolwent sześciolletnich liceów przewyższyłby swoim poziomem i wiedzą pedagogiczną absolwentów dwuletnich studiów nauczycielskich, które przygotowują wąski zakres specjalizacji. Praktyka życia szkolnego wykazuje, że do szkół podstawowych (np. o 4 nauczycieli) nie można przygotowywać specjalistów jednego czy dwóch przedmiotów. Warunki życiowe (np. choroba jednego z grona)

mogą niekiedy zmusić historyka do nauczania geografii lub innego przedmiotu, a zatem nauczyciel szkoły podstawowej musi mieć taki zasób wiedzy ogólnej, aby poradził sobie z nauczaniem każdego przedmiotu, co nie przeszkadzałoby mu w specjalizowaniu się w pewnym

kierunku. Takich nauczycieli mogłoby dostarczyć tylko 6-letnie licea pedagogiczne, w których uczeń wzbudził w sobie miłość i zapal do zawodu. Tego nie dadzą dwuletnie S.N., do których, jak obserwuję, idą ci, którzy nie dostali się na uniwersytet, a więc często są to słabi uczniowie. Niezbędna jest jednolita, sześciolletnia uczelnia.

Jednolity system kształcenia nauczycieli szkół podstawowych byłby podstawą do jednolitego upośażenia z liczeniem lat pracy. Zbyt by było więc uprzywilejowanie pewnych przedmiotów (język polski i klas. VII).

Nie należy przed nauczycielami klas I—IV zamknąć dróg kształcenia na wyższych uczelniach. Obecnie byłby on zmuszony do pracy w odległych jednoklasówkach.

Dwutorowość w kształceniu nauczycieli szkół podstawowych uważam za niesłuszną. Stwarza ona szufladki podziału na lepszych i gorszych, nawet w jednej szkole, bez uwzględnienia ich zapalu, pracy i zasług dotychczasowych.

Edward Gardas
Uchanie, pow. Hrubieszów

TAK JEST LEPIEJ

ARTYKUŁY prof. prof. Wroczyńskiego i Suchodolskiego budzą co najmniej zdziwienie. Dlaczego zdziwienie, postaram się odpowiedzieć. Studiując zaoceanie na WSP i jestem nauczycielem. Szkoda, że autorzy artykułów nie przyjechali choć na jeden dzień do nas i nie przyjrzyli się naszej pracy. Zobaczyliby wówczas naszych profesorów, którzy poświęcają nam cały swój wolny czas. Mamy możliwość kontaktowania się z każdym z nich. Każdy z nich służy nam swoją radą i pomocą. Mamy do dyspozycji dużą bibliotekę złożoną z 18.000 tomów.

Obaj autorzy artykułów piszą o ogromnych możliwościach uniwersytetów, o ich wyposażeniu, jakim WSP nie mają, o pierwszorzędnym siłach naukowych na uniwersytetach. Zanimają przy tym, że do uniwersytetów poszły zaraz po wojnie czyste siły naukowe, a WSP musiały rozpoczynać pracę od podstaw. W roku 1945 bezsprzecznie trudniej było Ministerstwu Oświaty tworzyć wyższe szkoły pedagogiczne, niż uniwersytetom rozbudować niektóre swoje wydziały, uruchomić wydziały zaoceanie. Dlatego uniwersytety wówczas tego nie zrobiły?

Prof. Wroczyński pisze, że studenci uniwersytetów zniechęcają się i uciekają do innych zawodów. Niech niekajają! To nie są nauczyciele z powołania. Im chodzi o in-

traktniejsze posady. Moim zdaniem, należy jańniej stawiać sprawę niechęci młodzieży od zawodu nauczycielskiego. Nauczyciel powinien zarabiać tyle, ile zarabia inżynier, lekarz, kierownik zakładu kurjerów lub traktorysta. Dlaczego początkujący nauczyciel zarabia 630 zł, a pomocnik traktorysty bez żadnego przeszkolenia zarabia na początek 800 zł?

O studiach zaoceanie autorzy artykułów nie nie wspominają. Pisze się o wyższych szkołach pedagogicznych jak o Kociuszkach, albo lepiej, jak o Murzynie, który zrobił swoje i może, musi odejść.

Nie rozumiem dobrze, dlaczego taki gwałtowny atak na WSP. Przecież istnieją akademie lekarskie, górnicze, rolnicze, ekonomiczne i nikt nie uważa tego za złe. Wyczuwa się rzut, że WSP brak jest sił naukowych. Siły naukowe! Czas sprawi, że poziom się wyrówna, jeśli już nie jest wyrównany.

Na zakończenie — opowieść o dziadkach — studiujących na WSP. Kol. S. ma lat 60. W pierwszej chwili, gdy go zobaczyłem, byłem zdziwiony. „Dlaczego jest młody, kolego?” — pytam go. „Rozumiem — odpowiedział — dzwono wam, że rozpoczynam studia. Oczekuję, że WSP znalazłem nową treść życia”.

Adam Wituch
Międzybóże

PRZYDAŁYBY SIĘ EGZAMINY KWALIFIKACYJNE

UCZE od 1928 roku. Już od dawna dręczyła mnie myśl o tym, że młodzi nauczyciele są niedostatecznie przygotowani do zawodu. Przychodzi do szkół początkujący nauczyciel, pełen zapału, entuzjazmu... Zdałował się, że tak powinno być. Tymczasem widzimy dziwną, niezrozumiałą wręcz opieszałość tych młodych ludzi. Powiedziałabym, że brak ambicji. Ogólnie stwierdza się, że młodym nauczycielom obojętne jest, jakie będą miały wyniki nauczania. Bo przecież dążyć nie byli oni odpowiedzialni za wyniki. Odpowiedzialność spadała na kierownictwo szkoły czy starsze nauczycielstwo za to, że młodego nauczyciela nie otoczyła opieką. W praktyce „ofiarowanie opieką” sprowadzało się do robienia wszystkich planów z początkującego nauczyciela. Skutek był taki, że często nie zadawał sobie on nawet tyle trudu, by robiąc okresowy rozkład materiału zająć się „Zasadą pisowni polskiej”

i unikać rażących błędów ortograficznych lub sprawdzać swoje wiadomości rzeczone przygotowując lekcję. Co może poprawić obecny dość smutny stan rzeczy? Myślę, że doskonałym bodźcem do tego, by młody nauczyciel po skończeniu liceum pedagogicznego pogłębiał, uzupełniał i ugruntowywał swą wiedzę wyrosłoby ze szkół, będzie wznowienie egzaminów kwalifikacyjnych po odbyciu pewnego stażu pedagogicznego. Egzaminy takie zmobilizowałyby do pracy, efektywnie zwiększyłyby ilość lat przygotowywanych do zawodu nauczycielskiego oraz byłyby czynnikiem przeprowadzającym selekcję w zawodzie nauczycielskim zostawiały ludzi wartościowych.

No, i wreszcie trzeba usamodzielić młodych nauczycieli, obciążać ich odpowiedzialnością za wykonywaną pracę, jako ludzi dojrzałych.

Nauczycielka Szkoły
Podstawowej
Ostrowiec Świętokrzyski

Z Archiwum
oświaty

nych dzieci formach dyżury, wychowują do współżycia w dobrym, zwartym kolektywie.

Z. MAŁKOWA

Uczniółka Liceum Ogólnokształcącego w Warszawie

nych dzieci formach dyżury, wychowują do współżycia w dobrym, zwartym kolektywie.

Z. MAŁKOWA

Uczniółka Liceum Ogólnokształcącego w Warszawie

Znowu o rozkładach materiału

W NRZE 49 „Głosu Nauczycielskiego” z dnia 4 grudnia br. zamieściliśmy kilka wypowiedzi nauczycieli na temat obowiązków nauczyciela w sprawie rozkładu materiału nauczania. W związku z tym do naszej redakcji napływały ciągle listy i wypowiedzi nauczycieli z różnych szkół i różnych stron kraju. Ponieważ podajemy fragmenty dalszych wypowiedzi.

JAK BYĆ POWINNO?

„Proszę o wyjaśnienie mi, czy rozkład szczegółowy zrobiony w myśli zarządzenia Ministerstwa Oświaty według następujących rubryk: 1. L. p., 2. data, 3. temat lekcji, 4. uwagi o realizacji — musi być wpisany w dzienniku, czy może być napisany w zeszytach. W dniu 5-X była u nas inspektorka języka polskiego z PODKO i mimo że koleżanka miała rozkład szczegółowy na wieszakach i październik nie chciała go uznać jedynie dlatego, że nie był wpisany do dziennika”.

Stanisława Wysocka
Księżdwór, pow. Działdowo

NIE STWARZAĆ FIKCJI

„Z moich obserwacji i spostrzeżeń na terenie doszedłem do wniosku, że daty uwidaczniane w rozkładach materiału są fikcją. Rozważanie tych spraw doprowadziło mnie do wniosków, które tutaj przedstawiam.

Po pierwsze — nie przewidywać w rozkładzie daty lekcji na początku okresu, gdyż jest to nierealne.

Po drugie — formę czy schemat rozkładu pozostawić nauczycielowi, niech on zdecyduje, co tam ma być — jakie rubryki i ile.

Po trzecie — w nowym nakładzie dzienników lekcyjnych pozostawić więcej miejsca na rozkłady materiału, aby nie trzeba było doklejać.

Po czwarte — nie dopuszczać do formalnego traktowania przez wyższych opiekunów rozkładów (czy wszystkie rubryki i czy takie?)”.

Eugeniusz Dobrzyński
Krzyż Wlkp.

WIĘCEJ SWOBODY DLA NAUCZYCIELA

„Rozkład materiału nauczania ma pomagać nauczycielowi. To jego cel. Ramowy rozkład materiału jest sam program z wyjątkiem wypasku, kiedy do programu na możliwość wyboru treści nauczania w zależności od warunków danej szkoły. Wiem — moim zdaniem — rozkłady powinny być tematyczne i okresowe.

Z notatnika oświatowego

ROZKŁAD MATERIAŁU NAUCZANIA. ZG ZMP ustalił nowe wytyczne działalności harcerskiej, ogłoszone jako „Zasady Działania Organizacji Harcerskiej” („Dziennik” nr 10, październik 1955 r.).

Zasady te określają zadania organizacji, tryb przyjmowania do niej, omawiają zakres działalności drużyny, zastępu, ognia, określają strój i symbolikę harcerską, wzajemne stosunki Organizacji Harcerskiej, ZMP i szkoły.

Co nowego wprowadzają „Zasady” i co nowego wchodzi w życie organizacji?

Wprowadza się nowe prawo i przyrzeczenie. Szeroko dyskutowano w szkołach projekt, który jest o wiele bardziej przystępny i zrozumiały dla dzieci niż prawo poprzednie obowiązujące. Ostateczna redakcja, uwzględniająca wyniki dyskusji, idzie w kierunku jeszcze większego zbliżenia prawa do dziecka, w kierunku uzyskania większej jasności i precyzji. Jak informują nas w ZG ZMP zatwierdzenie obowiązującego tekstu nastąpi jeszcze w grudniu.

„Dużą pomocą w interpretowaniu i realizowaniu prawa będą gawędy o prawie, których wydanie ZG planuje w najbliższym czasie. Praca z autorami przygotowujących gawędy jest w toku.

„Pozytywną zmianą jest również nowa redakcja tekstu przyrzeczenia, która zostanie zatwierdzona jednocześnie z prawem. Jest ona pozbawiona deklaracyjności, poważna w tonie, zwięzła.

„Ustalenie, że przyrzeczenie składa harcerz dopiero po 2—3-miesięcznej próbie (patrz „Zasady”) sprawia, że dziecko może podjąć obowiązki organizacyjne z większym zrozumieniem, że głębiej przeżyje uroczysty moment, poważnie będzie podchodzić do zadań, jakie nakłada organizacja.

„Zasady” wymagają więc poważnego uzupełnienia w tej mierze, wymagają wypełnienia konkretną treścią ogólnych wskazań. Trzeba tętnić w nie życie.

„Pierwszym krokiem w tym kierunku miała być opracowana przez ZG akcja „Harcerska zima”. Niestety, sezon zimowy jest już w pełni, a instrukcja nie wyszła jeszcze z Wydziału Harcerskiego ZG ZMP, choć informacja nas, że wydanie w dniach najbliższych. Czy nie słuszne byłoby materiały do „Harcerskiej zimy” oddać w ręce szkół już we wrześniu?

„Harcerska zima” jest to kompleks zajęć, które wypełnia pracę drużyny w ciągu zimowych miesięcy. Obejmują one udział w igryszkach zimowych, zimowe wycieczki i wyprawy, majsterkowanie w związku ze sprzętem sportowym i ochro-

na ptaków, zajęcia nawiązujące do obyczajów ludowych, zajęcia przyrodnicze.

Program „Zimy” jest bogaty, ciekawy i zupełnie konkretny. Uwzględnia on w dużej mierze gry i zabawy dla dzieci, wprowadza wiele atrakcyjnych form, jak zawody o tytuł mistrza w rzucie śnieżkami, lepienie bałwanów, jazdę na łyżwach z żagle, wyprawy i gry w terenie (np. „Wyprawa do bieguna północnego”), z sygnalizowaniem, lepieniem domków śniegowych, obchody powitania i pożegnania zimy związane z „przebiegami”, pochody postaci z bajek, ustawianie chochołów, szopki, kuligi itp. Przy realizacji zajęć zimowych harcerze będą zdobywać odznakę „przyjaciela ptaków”, mistrza gier zimowych” i „wzroźdęcia gier świetlicowych”. Wprowadzenie tych odznak jest pierwszą próbą stosowania zapowiedzianych w „Zasadach” sprawności.

„Harcerska zima” próbuje również przynieść z pomocą drużynom większym, szczególnie przy szkołach zbiorczych, które walczą z największymi trudnościami na drodze na rozproszenie dzieci. Instrukcja zaleca więc prowadzenie zajęć w niedziele, niekiedy w szkole, ale nawet w domach prywatnych, oczywiście pod kierunkiem przygotowanego do prowadzenia takich zajęć aktyw harcerskiego.

Konkretnym materiałem pomocniczym, szczególnie właśnie dla harcerzy wiejskich, służy „Świat Młodych”, który zamieszcza wiele danych, wskazówek technicznych i pomysłów niedozwolonych przy realizowaniu programu wytyczonego przez organizację.

Na okres wiosenno-letni ZG przygotowuje podobny szczegółowy instruktaż, w którym główny nacisk kładzie się na szeroko rozbudowaną akcję wycieczkową obozowistości oraz zabawy i gry na świeżym powietrzu.

W ciągu zimy — jak informuje ZG ZMP — zostanie zatwierdzony stały regulamin (pierwsza partia w lutym) kilkudziesięciu sprawności. Jednocześnie opracowuje się same odznaki sprawnościowe i organizuje sposób zaopatrywania w nie drużyn.

„Zasady” regulują także sprawę umundurowania, ustalając m. in., że chusta należy nosić tylko w czasie zbiórek, uroczystości organizacyjnych i państwowych, biała bluzka i ciemna spodniczka lub spódnica są strojem oświatowym. Codziennie umundurowaniem ma być ubranie tzw. harcerskie z zielonego płótna dla chłopców i szarego dla dziewcząt. ZG omawia też z odpowiednimi instytucjami sprawę masowej produkcji tych mundurków.

„Pozytywnie została też rozstrzygnięta sprawa książeczki harcerskiej. Znajduje się ona w druku. Otrzymują ją wszyscy harcerze, a nowostępujący będą ją otrzymywali w dniu przyrzeczenia.

Trudno powiedzieć, by dotychczasowe posunięcia rozwiązywały wszystkie trudności i bolączki, o których mówiono w czasie dyskusji na łamach „Głosu Nauczycielskiego”. Zmiany, które sygnalizujemy są już jednak pewnym krokiem naprzód w pracy Organizacji Harcerskiej.

(K.G.)

Na zdjęciu: drużyna harcerska ze Szkoły Podstawowej w Brzezimiu (Warta, pow. Radomsko), przygotowująca się do igryszek zimowych pod kierunkiem przewodniczk Organizacji Harcerskiej, Aurelii Surmickiej. Foto G. Górski

Harcerze ze Szkoły Podstawowej w Działoszyńcu, pow. Wieluń, przagną zwyciężyć w zbliżających się igryszkach zimowych. Korzystając z pierwszego śniegu trenują na nartach pod kierunkiem przewodniczk harc., kol. Teresy Kolanek.

(Dokończenie ze str. 4.)

a w związku z tym myślenie wyobraźniowo emocjonalne. Drugi to typ myślicielski. U niego dominuje drugi układ sygnalizacyjny, a więc słowno-logiczne umiowanie, przewidywalność, tendencja do abstrakcji. Wreszcie trzeci typ — pośredni — charakteryzujący się względnie zrównoważeniem obu tych układów.

Dlaczego trudno poznać typ?

JAK WYNIKA z powyższych rozważań, badania eksperymentalne wyższej czynności nerwowej doprowadzają Pawłowa do problemu różnic indywidualnych. Zagadnieniem tym od dawna interesuje się również myśl psychologiczna i pedagogiczna. W pedagogice socjalistycznej znalazło to wyraz w sformułowaniu zasady nauki, że w procesie pedagogicznego oddziaływania na kolektywne różnice między uczniami. Nasuwa się pytanie, czy same właściwości typologiczne decydują o różnych sposobach zachowania się poszczególnych uczniów. Na pytanie to dajemy odpowiedź przeczącą. Bezpośrednią bowiem podstawą systemy indywidualnych są utrwalone systemy związków czasowych, wypracowane w rozwoju osobniczym (umogocnienie) pod wpływem nauczania i wychowania. Sposób tworzenia się i funkcjonowania tych systemów zależy dopiero od właściwości procesów nerwowych pobudzenia i hamowania. Tak więc fizjologiczna podstawa różnic indywidualnych jest stop właściwości

typologicznych i stałych systemów związków czasowych — dynamicznych stereotypów — wypracowanych w ontogenezie, czyli to, co nazywamy charakterem. Typ układu nerwowego bywa, jak mówimy, zamaskowany przez określone warunki zewnętrzne pod wpływem których kształtują się w pewnym okresie życia określone odruchy warunkowe. I tak np. dzieci, które znajdowały się w złych warunkach (często złośliwym, czy przedśrodkowym) wykazują często cechy typu słabego. Dziecko takie jest niesmiałe, apatyczne i trzyma się w izolacji od innych dzieci. Badania eksperymentalne jednak dowodzą, że wśród takich dzieci znajdujemy przedstawicieli typu silnego, który został zamaskowany przez wpływ zewnętrzny. Przykłady takie przytacza uczone radziecka Jermolajewa. Tomina w artykule pt. „Znaczenie pedagogiczne ujawniania cech temperamentu” („Sovetskaja Pedagogika”, nr 11, r. 1953).

Zjawisko maskowania typów wyższej czynności nerwowej posłużyło niektórym badaczom za punkt wyjścia do podważania wartości obserwacji i analizy zachowania się dla określenia typu. Wywoluili oni przypuszczenie, że tylko badania eksperymentalne metoda odruchowo-warunkowa dają nam materiał pozwalający na określenie typu. Wydaje się jednak, że ten

skrajny pogląd jest niestuszny i nie znajduje dostatecznego potwierdzenia w praktyce życiowej. Sam Pawłow zaś przy ocenie typu uwzględniał zarówno dane uzyskane na podstawie badań eksperymentalnych, jak i sposób zachowania się zwierzęcia na stojaku i na wolności.

Badania eksperymentalne wyższej czynności nerwowej są skomplikowane i zróżnicowane. Opierają się one o zjawisko odruchu, polegające na wywołaniu pewnych nowych odruchów. Badania przeprowadza się zwykle w specjalnej kameryze doświadczalnej, odizolowanej od otoczenia, a wyposażonej w skomplikowane urządzenia, które pozwalają na podawanie wielkiej ilości bodźców, jak również — na bardzo dokładne rejestrowanie uzyskanych reakcji. Reakcje te mogą być bardzo różnorodne — od najprostszych do bardziej skomplikowanych — jak np. wydzielanie śliny, ruchy kończyn, zmiany w rozkładzie krwi, zmiany fotochemiczne oka. W oparciu o uzyskane reakcje można wnioskować o procesach zachodzących w korze mózgowej.

Nauczyciel może zmierzać do poznania typu układu nerwowego jedynie poprzez obserwację dziecka w szkole, poznanie jego środowiska domowego i możliwe do dokładnego odtworzenia sobie historii jego życia. Dane biograficzne nadają kierunek interpretacji tych faktów, jakie nauczyciel

ROZLUŻNIC „GORSET”

JEDNYM z podstawowych nakazów pedagogiki i dydaktyki jest rozwijanie samodzielności myślenia u młodzieży.

Uczniowie nasi wciąż myślą za mało samodzielnie, a nieraz myślą w ogóle za mało. Przejawia się to szczególnie w niewolniczym, a niekiedy wprost bezmyślnym powtarzaniu cudzych, nie zawsze słusznych sądów, w ucieczce przed myśleniem, w zupełnej nieopiekuńczości przy rozwiązywaniu trudności. Przejawia się to wreszcie w niedostrzeganiu ważnych, zasadniczych problemów.

Znana jest skłonność naszych uczniów do powtarzania frazesów i wyszarżanych sformułowań w rodzaju: „Orkan obnaża krzywdę społeczną, ale nie zdawał sobie sprawy, że tylko zmiana ustroju społecznego...”, „Itd itd. Taką etykietkę przyczepia się omal do każdego postępowego pisarza.

Ucieczka przed trudnym myśleniem występuje także często przy matematyce. Uczniowie po rozwiązaniu kilku zadań pod kierunkiem nauczyciela — pozostawiając sobie wobec nowego zadania tego samego typu wykazują zupełną bezradność. Niechęć do samodzielnego myślenia można też wytłumaczyć (jakże często!) błędne ujęcie prac pisemnych. Na temat „Janicki — poeta humanista” większość uczniów opisuje życiorys sympatycznego poety chłopskiego pochodzenia, a opracowując zadanie „Czego nas uczy „Opowieść o prawdziwym człowieku” wielu uczniów streszcza utwór Polewoja. Do streszczenia, często nieudolnych, uciekają się też uczniowie mający przeprowadzić charakterystykę wybranej postaci. Bo tak łatwiej, bo nie trzeba myśleć.

Ta bierność myślowa przysłała uczniom istotne problemy. Często się zdarza, że uczniowie wiernie przedstawiają wiadomości zdobyte z podręczników biologii czy historii, ale zapytani o jakiegokolwiek

wniosek lub o określenie swego stosunku do postaci czy faktów — milczą beznadziejnie. Po przeczytaniu jakiegoś tekstu z języka polskiego czy innych przedmiotów uczniowie najchętniej „opowiadają” jego treść. Robią to zarówno ci z kl. II, jak i z VII, IX czy XI, a nie dostrzegają spraw, problemów, nie próbują ustalić swego stosunku do poznanych wiadomości.

Ten stan ma swoje przyczyny i trzeba je poznać, chcąc leczyć zło. Oto kilku wrogów samodzielności myślenia uczniów.

Wrogiem samodzielności myślenia są przeładowane programy i ściśle wyznaczony materiał na poszczególne lekcje dla wszystkich szkół na terenie kraju. Ściśle wyliczenie materiału na każdą godzinę lekcyjną pozwala (ba! nakazuje) zapomnieć o uczniu, a widzieć tylko program, którego poszczególne punkty trzeba w takim to o takim czasie wypisać. A nikt nie może zaprzeczyć, że podanie gotowego materiału „do wzięcia” uczniom nie jest najkorzystniejszą formą nauczania. Nauczyciel uczy się więc do wykładu, a uczeń ogranicza się przeważnie do powtarzania, oczywiście tylko niektórych spraw i nieraz rozumianych błędnie. Materiał podany tylko do zapamiętania jest z całą pewnością mniej kształcący i nie trwałe opamiętany. Tylko wiadomości zdobyte wysiłkiem myślowym ucznia pod kierunkiem nauczyciela są wartościowe i trwałe.

Czas więc znieść podawanie szczegółowego wymiaru godzin na opracowanie poszczególnych partii materiału, a w razie zachowania go podkreślić dokładnie, że jest to wymiar tylko orientacyjny.

Trzeba też — moim zdaniem — zaniechać szczegółowego wyznaczania problematyki czy „hasła” rozwijających każdy temat lekcyjny (np. z historii czy z języka polskiego w klasach licealnych), bo one — jak gorset — tak dalece kępą nauczyciela i ucznia, że zabijają samodzielność. W razie zachowania w programie tak szczegółowo podanej problematyki należy wyraźnie wskazać, że ma ona służyć do wyboru, lepiej byłoby jednak ograniczyć ją tylko do wskazan zasadniczych.

Pozwólm samodzielnie myśleć nauczycielowi, jeżeli z kolei nauczyciel ma uczyć myśleć uczniów.

Wrogami samodzielnego myślenia są też też i niedostosowane do poziomu ucznia podręczniki. Myślenie samodzielne kształci się m. in. na pracy z tekstem z podręcznikiem. Jest to jednak niemożliwe, jeżeli podręcznik wyraźnie przetrąca siły ucznia. A nasze podręczniki, nawet najnowsze i niewątpliwie lepsze od dawnych są wciąż za trudne i zawierają za obfity materiał, toteż w rezultacie nadają się bardziej dla nauczyciela niż dla ucznia.

Nierzadko wrogiem samodzielnego myślenia ucznia bywa sam nauczyciel, który nie rozumie psychiki ucznia, nie rozpoznaje go z techniki uczenia się, nie znosi wysuwania przez ucznia wątpliwości.

Jedną z cech psychiki dziecka, psychiki młodzieńca jest aktywność i pęd do samodzielności. Uczeń chce i może być aktywnym i samodzielnym. Bierna postawa to objaw choroby, zarówno u dzieci, jak i u młodzieży. O samodzielności uczniów mówi znakomity praktyk radziecki, Nowikow (w pracy pt. „Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole” nr str. 174): „Nie podobna znaleźć w całej klasie chociażby dwóch uczniów jednako przeżywających taki lub inny utwór literacki”, i „...powinniśmy wszelkimi środkami pobudzać oryginalne sady dzieci, ich swoiste rozumienie przedmiotów”.

Wrogiem samodzielności i aktywności uczniów bywa nadmierne „gadulstwo” nauczyciela. Jakże często zdarza się, że nauczyciel w ciągu całej lekcji, a nawet w ciągu egzaminu (!) nie dopuszcza uczniów do głosu, nie daje szans, nie pyta i sam na nie odpowiada. W ten sposób wyrycza uczniów w aktywności i samodzielności myślenia.

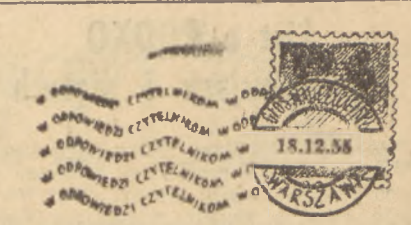
Uczeń nie pracuje i nie myśli samodzielnie także dlatego, że nie umie się uczyć, bo nikt nim nie kieruje, nikt mu nie pomaga znaleźć najwłaściwszych sposobów pokonywania trudności.

Uczniów trzeba przy każdym przedmiocie przygotowywać do samodzielnego pracy umysłowej. Szczególną rolę ma tutaj do spełnienia realizacja działu programu języka polskiego: „Ogólna wiedza o książce, piśmiennictwie i zasadach pracy umysłowej”.

Znakomicie rozwija samodzielność myślenia uczniów — zyciowe wyjaśnianie przez nauczyciela wątpliwości i prostowanie błędów, popełnianych przez ucznia. Nie wolno oburzać się na ucznia, że wątpli, że nie przyjmuje wszystkiego za wiary. Wątpliwości uczniów i różne ich sady o rzeczy stanowią cenny materiał do dyskusji, do wymiany poglądów, co wybitnie ożywia pracę szkolną i wlewa uczniom w nurt zagadnień, w ich głębi.

Zagadnienie samodzielnego myślenia uczniów to zagadnienie wszystkich przedmiotów i wszystkich nauczycieli, całej pracy i życia szkolnego. Poprawa istniejącego w tym zakresie stanu wymaga wielu zmian i ulepszeń zależnych i niezależnych od nauczyciela.

JAN KULPA
Kraków



W sukience czy w spodniach?

Otrzymałmy następujący list od koleżanki O.M. z Warszawy:

„Odkąd zaczęły się chłody, wiele uczennic przyszedło do szkoły w spodniach. Część naszego grona nauczycielskiego uważa, że jest to strój nieodpowiedni. Niektóre wychowawczynie zapowiedziały swoim klasom, że strój tego tolerować nie będą. Nie odniosło to, niestety, skutku, ponieważ dziewczęta tłumaczyły się tym, że marzną i że rodzice w obawie o ich zdrowie każą im nosić spodnie. Napisałam „niestety”, gdyż niewykonanie poleceń obniża autorytet wychowawcy, jeśli nie może on wyegzaminować konsekwencji w stosunku do niedyscyplinowanego ucznia. A żadnych konsekwencji wyegzaminować nie możemy, ponieważ argument zdrowia (aczkolwiek fikcyjny, bo chodzi tu przede wszystkim o „modę”) jest istotny wobec braku na rynku ciepłej bielizny. Rada pedagogiczna nie podjęła jednak żadnej uchwały w sprawie zabrania noszenia spodni, gdyż zdania są podzielone, a nauczycielki same również noszą spodnie. Tymczasem w jednej z audycji radiowych w dniu 8 grudnia ktoś w sposób lekomyślny i nieodpowiedzialny wywręcił „problem spodni” w szkołach, zwracając nauczycielom, że mają poglądy z czasów Klementyny z Tańskich Hoffmanowej i tutejdenc, że uczennice mają prawo do mody i do kokietery. A jeśli nawet kilku chłopców stracił spokój i spadł do nuli na widok smutnych bieder koleżanek, to nie tak ważna sprawa — zdaniem Radia — by zabranianie młodemu dziewczętom leżenie i modnie się ubierać. Po tej audycji u nas w szkole przetrzała zdanie, że uczennice nie powinny nosić spodni, skoro i Radio podkreśla, że robią to dla mody i kokietery.”

Wiem jak, droga Redakcja z tymi spodniami? Jakże powinniśmy zająć stanowisko? Bo — przynajmniej wam w sekretacie — ja też chodzę w spodniach. Czy mam je zawiesić w szafie?”

ODPOWIADAMY: Najpierw kilka spraw ubocznie związanych z tematem. Pierwsza: Wychowawczynie nie powinny być na własną rękę wprowadzać zakazu noszenia spodni bez ustalenia ogólnej linii postępowania dla całej szkoły, gdyż to naraziłoby na przykłą sytuację. Jedyną właściwą: odświeżyć klasie, że zakaz nie obowiązuje, dopóki szkoła nie podejmie decyzji.

Druga: Audycje Radia z 8 XII słyszaliśmy. Istotnie argumentacja była nieprzekonywająca, a ton ogólny nieprzejmujący.

Trzecia: Nie wieszacie spodni w szafie, gdyż nawet gdybyśmy byli za zakazem noszenia spodni przez uczennice, nie mogłoby to kępować nauczycielek. Jest cały szereg przepisów dla uczniów, które nie obowiązują nauczycielek.

A teraz sprawa spodni dla uczennic. Nie widzimy nic złego w tym, że kobiety noszą spodnie. Jest to dobry strój do pracy i do celów sportowych. Niech więc noszą, jeśli im wygodnie. To samo ogólnie można by powiedzieć i o uczennicach: dopóki nie ma obowiązujących mundurków — niech noszą, zwłaszcza że — jak twierdzić — nie ma w sprzedaży ciepłej bielizny.

Problemem wychowawczym będzie — wbrew temu, co mówiono w Radzie — nie to, co noszą, ale jak noszą. A więc właśnie sprawa próżności i kokietery. Wiele uczennic (a — niestety — i niektóre nauczycielki) nabiera brzydkiego zwyczaju noszenia rak w kieszeniach w sposób nonszalancki. Jedne — zbył są zajęte dobieraniem swetrow i bluzek do spodni, inne dokuczają rodzicom, by im kupił ten „modny” strój bez względu na rodzinne możliwości finansowe. Słowem, ze spodniami może (ale nie musi) łączyć się sprawa próżności dziewcząt, ich pogoni za modą, ograniczonej zainteresowania, kokietery. Nie bez znaczenia dla szkoły jest z tego względu sprawa jednolitości stroju. W tym celu na przykład jedenastoletnia szkoła ogólnokształcąca w Jeleniej Górze nie protestując przeciw spodniom wymaga jednak, by wszystkie dziewczęta nosiły w szkole przepisywane granatowy fartuch. Urok spodni zostaje nieco przyćmiony, a pozytyw (ciepło) pozostaje. Być może przykład Jeleniej Góry pomoże Wam w rozwiązaniu „problemu spodni”, a wychowawczym, które się pospieszyły z zakazami, pozwoli wybrnąć z sytuacji.

O czym informują nas czytelnicy

O zjeździe w Czudcu Młodych Pracowników Mieczników z pow. strzyżewskiego i o pięknej wystawie plonów z działek szkolnych — pisze kol. dyr. Władysław Woroszyński.

O uśmiałych staraniach kol. Ferdynanda Łukasza, mających na celu zelektryfikowanie wsi Łakawica — uwięzionych obecnie powodziem — pisze kol. Andrzej Porebski z Prusowa.

O rozbudowie obiektów szkolnych w pow. żarskim i planowaniu dalszej budowy oraz remontów istniejących szkół — pisze kol. Edward Appel z Żar.

O tym, że nowe dzienniki lekcyjne wydane przez CZSK przy Ministerstwie Rolnictwa nie są lepiej opracowane od poprzednich, bo za mało jest w nich miejsca na wpisanie lekcji, a także uwzględniono tylko miejsce na trzy okresy planowania pracy wychowawczej — pisze kol. W. Włóter z Kola.

O ciekawej pracy Międzyzszkolnego Ośrodka DOSZ w Poznaniu, który organizuje pracę pozaszkolną uczniów — pisze kol. Marian Rosada z Poznania.

O serdecznej przyjaźni dzieci ze szkoły w Janisławicach z dziećmi kl. III z szkoły czwartej im. F. Plaskowickiej w Warszawie — pisze kol. Krystyna Nawrocka z Janisławic.

Interesujące są badania radzieckiego psychologa Leitesa przeprowadzone pod kierunkiem prof. Tiepłowa i opisane przez Tiepłowa w artykule pt. „Nauka o typach wyższej czynności nerwowej a psychologia”. (Czasopismo „Woprosy Psychologii” nr 1, r. 1955). Leites zbadał metodą eksperymentalną typy wyższej czynności nerwowej trzech uczniów klasy X, którzy wybrali fizykę jako przedmiot swych dalszych studiów. Wszyscy oni osiągnęli do tychczas bardzo dobre wyniki w pracy szkolnej. Jak się okazało w badaniach eksperymentalnych, są oni przedstawicielami trzech różnych typów układu nerwowego: różnego, niezrównoważonego i słabego. Różnice typologiczne wyrażają się tutaj nie w wynikach nauki, lecz w nakładzie i w stylu tej pracy, w rozłożeniu pracy i wypoczynku; praca przebiega w sposób odmienny, swoisty dla każdego typu. Typ wyższej czynności nerwowej nie decyduje więc o osiągnięciach w nauce.

Każdy typ wyższej czynności nerwowej pozwala, jak się wydaje, przy dobrej zorganizowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej wykształcić u dziecka wszystkie społecznie niezbędne cechy osobowości. Typ zaś powinniśmy się starać poznać dlatego, by móc skutecznie cechy te kształtować. Zmiana typu, która może się dokonać, będzie wtórnym wynikiem nauczania i wychowania. W tym świetle należy — jak się wydaje, widzieć wagę znajomości typów układu nerwowego dla procesu pedagogicznego.

ALFRED WITOSZEK

Co wiemy o typach wyższej czynności nerwowej

skrajny pogląd jest niestuszny i nie znajduje dostatecznego potwierdzenia w praktyce życiowej. Sam Pawłow zaś przy ocenie typu uwzględniał zarówno dane uzyskane na podstawie badań eksperymentalnych, jak i sposób zachowania się zwierzęcia na stojaku i na wolności.

Badania eksperymentalne wyższej czynności nerwowej są skomplikowane i zróżnicowane. Opierają się one o zjawisko odruchu, polegające na wywołaniu pewnych nowych odruchów. Badania przeprowadza się zwykle w specjalnej kameryze doświadczalnej, odizolowanej od otoczenia, a wyposażonej w skomplikowane urządzenia, które pozwalają na podawanie wielkiej ilości bodźców, jak również — na bardzo dokładne rejestrowanie uzyskanych reakcji. Reakcje te mogą być bardzo różnorodne — od najprostszych do bardziej skomplikowanych — jak np. wydzielanie śliny, ruchy kończyn, zmiany w rozkładzie krwi, zmiany fotochemiczne oka. W oparciu o uzyskane reakcje można wnioskować o procesach zachodzących w korze mózgowej.

Nauczyciel może zmierzać do poznania typu układu nerwowego jedynie poprzez obserwację dziecka w szkole, poznanie jego środowiska domowego i możliwe do dokładnego odtworzenia sobie historii jego życia. Dane biograficzne nadają kierunek interpretacji tych faktów, jakie nauczyciel

używał poprzez obserwację i wywiad. Pewne niebezpieczeństwa stwarza to może pochopne uogólnianie lub sztywna interpretacja. Toteż wydaje się, że stosując systematyczną obserwację musimy stale sprawdzać, czy nasza analiza faktów jest całkowicie słuszna.

Nie należy zapominać o tym, że typ wyższej czynności nerwowej ma znaczenie tylko dla dynamicznej charakterystyki działalności psychicznej i zachowania się człowieka. Lecz i tu nie ma nic takiego o człowieku, który jest przez właściwości wybrany do określonego typu. Brak wytrwałości i samopokonywania nie zawsze musi świadczyć o przewadze pobudzenia nad hamowania, gdyż stan ten może być spowodowany i w procesie wychowania. Nie należy więc wykształcenie odpowiedzialnych odruchów hamulcowych. Bezpośrednio typ decyduje się tu w tym, że u jednego człowieka leży, a u drugiego znacznie trudniej jest to odruch hamulcowy wypracować. Przypomnijmy tu sobie nasz przykład: nauczyciela, którego typ układu nerwowego próbaliśmy określić jako silny-niezrównoważony. Jakże wolno przebiegał u niego i ile wysiłku wymagał proces wykształcenia odpowiedzialnych reakcji hamulcowych i wreszcie tego, co nazywamy samopokonywaniem: ten sam proces przy innym typie układu nerwowego może zachodzić znacznie szybciej, nawet jakby niespostrzeżenie.



Na zdjęciu: drużyna harcerska ze Szkoły Podstawowej w Brzezimiu (Warta, pow. Radomsko), przygotowująca się do igryszek zimowych pod kierunkiem przewodniczk Organizacji Harcerskiej, Aurelii Surmickiej. Foto G. Górski



Harcerze ze Szkoły Podstawowej w Działoszyńcu, pow. Wieluń, przagną zwyciężyć w zbliżających się igryszkach zimowych. Korzystając z pierwszego śniegu trenują na nartach pod kierunkiem przewodniczk harc., kol. Teresy Kolanek.

