Wojewódzkiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej
w GDAŃSKU
Biblioteka Pedagogiczna

Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 17 WARSZAWA, 25 KWIETNIA 1954 R. CENA 30 GR

Rzetelnie realizować plan wizytacji szkół

Z KOŃCEM stycznia br. (nr 5 „Głosu Nauczycielskiego") domagaliśmy się zmiany charakteru dotychczasowych wizytacji szkół. Wskazywaliśmy na konieczność częstszych, dłuższych i bardziej „pedagogicznych" wizytacji. Wzywaliśmy do krytyki tych wizytacji, które nie wnoszą w proces nauczania i wychowania niczego nowego. Głosy, jakie otrzymaliśmy z terenu, pozwalają na postawienie i omówienie kilku kwestii.

TRZEBA BADAĆ WYNIKI NAUCZANIA, ALE DOBRZE

OD badającego w czasie wizytacji wyniki nauczania trzeba wymagać, by znał dobrze program danej klasy i materiał nauczania. Niestety, nie zawsze tak jest. Chcąc np. sprawdzić umiejętność pisania dzieci w klasie II. nie można dawać tekstu zbyt trudnego co do treści i wymagającego znajomości materiału z ortografii przewidzianego na klasy wyższe. A tak właśnie badano w czasie wizytacji wyniki nauczania w klasie II Szkoły nr 5 w Gdańsku. Wizytująca dyktowała dzieciom przez 10 minut zdania, mówiące o ruchu współzawodnictwa w Polsce i zawierające trudny materiał ortograficzny *(współzawodnictwo, górnik, Pstrowski, przodownik, przykład, lepszy, chleb, ruch)* i na tej podstawie oceniła pochopnie wyniki nauczania klasy jako słabe. Słusznie żali się do nas na to w liście nauczycielka tej klasy, kol. Leokadia Witkowska.

Ma rację także kol. Władysław Pośle wicz ze Skąpego, pow. Świebodzin, gdy wskazuje, że wizytujący jego lekcję niesłusznie badał wyniki nauczania matematyki w klasie V na liczbach niemal astronomicznych, z pośpiechem, w atmosferze zaskoczenia i zdenerwowania. Oceniał zaś te zadania jedynie pod kątem widzenia popełnionych błędów rachunkowych, za mało natomiast zwracał uwagi na stopień rozumienia przez dziecko zadań i działań.

CZY MOŻNA SIĘ ŚLIZGAĆ?

PYTANIE to tylko z brzmienia przypomina miły sport zimowy. Kol. Z. Bogdan, ze szkoły zawodowej w Olsztynie, który napisał do nas krótki list pod tym tytułem, nie o sporcie też myślał, lecz o sprawie, która wyłoniła się na konferencji powizytacyjnej. Gdy pytał w czasie konferencji, jak wybrnąć z trudności w realizacji przeładowanego programu, wizytator poradził mu: „przez miejsca waszym zdaniem mniej ważne można się prześlizgać a opracować gruntowniej tylko tematy „podstawowe".

Kol. Z. Bogdan zapytuje nas, czy istotnie tak można postępować? Jak np. da sobie radę z wybieraniem miejsca „ślizgawek" młody i niedoświadczony nauczyciel? Czy nie łatwo mu się wówczas wywrócić? I czy nie lepiej byłoby, gdyby tego usunięcia „ślizgawek" z programu dokonywał nie nauczyciel, lecz powołane do tego władze centralne i komisje?

Na przykładzie tym widzimy niewłaściwość instruktażu dawanego nauczycielowi w czasie konferencji powizytacyjnej. Zamiast gruntownego omówienia możliwości realizacji programu, zamiast konkretnych wskazówek nauczyciel z góry otrzymuje absolutorium za niewykonanie programu, z góry wie, że może się po programie „ślizgać" i to tak, jak sam tylko chce.

NIESPRAWIEDLIWA OCENA DEMOBILIZUJE

KOL. Kamila Skałacka jest młodą nauczycielką. Ukończyła PWSP. Uczy chemii w Liceum Ogólnokształcącym w Grajewie, woj. białostockie. Miała już trzy wizytacje. Dwie pierwsze dały jej bardzo dużo. Wizytacje te wykazały jej błędy, dały szereg cennych wskazówek metodycznych, dopomogły w usunięciu niedociągnięć w pracy. Kol. Skałacka jest za te wizytacje wdzięczna wizytującym.

Ale po pewnym czasie odbyła się trzecia wizytacja w składzie innych osób. Nauczycielka mówiła na lekcji, że stal i żelazo kowalne są to stopy, co wizytujący uznali za błędy rzeczowe. Tymczasem nauczycielka stwierdziła, że w książkach naukowych (Lewczenko i Iwanowa pt. „Chemia" na str. 386, Wierchowski „Chemia nieorganiczna" na str. 297) są określenia takie, jakie podała na lekcji.

Kol. Skałacka pisze nam zrozpaczona: *„Mając na podstawie poprzednich wizytacji wyrobiony dodatni sąd o wizytujących, w pierwszym momencie uwierzyłam w słuszność uwag wizytujących, później próbowałam przeciwstawić się temu, lecz nie znaleźliśmy wspólnego języka.*

W dziwny sposób podziałała na mnie ta wizytacja. Początkowo byłam przekonana, że nic nie umiem, że nie umiem uczyć młodzieży, że dotychczasowy materiał podałam błędnie. Zaczęłam jednak przeglądać moje konspekty, notatki, książki i doszłam do przekonania, iż nie jest tak źle, gdyż moje określenia i podane dyspozycje są właściwe. To jeszcze bardziej mnie zmartwiło, a szczególnie przykra była myśl, że tak łatwo można przez wizytacje zniechęcić i złamać młodego nauczyciela. Wizytacja miała również dodatnie strony, lecz tak mało udzielono mi słusznych uwag, że ginęły one pod przewagą niesłusznych".

WSZECHSTRONNIE BADAĆ PRACĘ NAUCZYCIELA

CIEKAWE uwagi o wizytacjach nadesłał nam kol. Roman Kotowicz z Wolicy, pow. Pruszków. *„Kierownik szkoły, nauczyciel* — czytamy w liście — *powinien być, jak to się mówi, ambasadorem wszelkich spraw kulturalnych, oświatowych, gospodarczych, politycznych w życiu swego środowiska. Źle, jeżeli tak nie jest. Po to postawiła go Partia, Rząd i społeczeństwo, by starał się pracę swoją podnieść na tę wyżynę. Nauczyciel działa w tym kierunku licznymi środkami, przede wszystkim zaś atmosferą samej pracy w szkole. Ale to nie wszystko. Inicjuje zorganizowanie kół ZMP, LZS, LPŻ. Wraz z komitetem rodzicielskim stara się, by wszelkie rozrywki środowiska były kulturalne i wychowawcze. Nieraz jako członek gminnej rady bierze udział przy wytyczaniu spornej drogi wśród pól sąsiedzkich, przy pracach melioracyjnych, w ekipach łączności miasta ze wsią. Akademie i imprezy też nie odbywają się bez jego pomocy. Walczy nieraz z samym sobą przełamując chwilowe zwątpienia i zniechęcenia. Stopniowo zdobywa autorytet otoczenia.*

I oto zjawia się niespodziewanie w promieniu jego działania, w warsztacie jego pracy wizytator czy kierownik wydziału. Gdy po krótkiej wizytacji dochodzi do rozmowy powizytacyjnej, słyszy uwagi jedynie z dziedziny pracy w klasie. Nieśmiało podsuwa swemu zwierzchnikowi zeszyt organizacji uczniowskich i młodzieżowych. Napomyka o swych trudnościach i osiągnięciach z wyżej nakreślonej pracy społecznej. Widzi jednak, iż poza dziennikami, planami i konspektami — sprawy, w których chciałby znaleźć pokrzepienie i otuchę, nie budzą zainteresowania wizytującego. Nic dziwnego. By wydać opinię o wartości społecznego oddziaływania szkoły na otoczenie, trzeba przeprowadzić pewien wywiad, porozmawiać np. z aktywem gromadzkim, komitetem rodzicielskim, zetknąć się z przedstawicielami młodzieży, obejrzeć podsuwane przez kierownika rachunki, świadectwo jego mrówczej, uczciwej pracy na drodze do zaopatrzenia gospodarczego szkoły. Ale tego wizytujący nie robi.

W spostrzeżeniach powizytacyjnych napisane jest czarno na białym, że żadne prace nie powinny przeszkadzać np. w dokładniejszym zapisywaniu konspektów, dzienników itd. Zrozumiałe, że przy takim zainteresowaniu władz pracą społeczną nauczycieli, referaty niektórych kierowników wydziałów na konferencjach sierpniowych są ślepkiem nieścisłe zbadanych wiadomości o tej pracy. W konsekwencji rozluźnia się łączność nauczyciela z bezpośrednim przełożonym coraz bardziej.

Jeżeli szkolne władze powiatowe i wyższe apelują na zebraniach o branie udziału w pracach społeczno-politycznych terenu, dlaczego same nie zawsze widzą je przy kontrolach i wizytacjach, dlaczego nie oceniają tej pracy, dlaczego w niej nie pomagają".

CZĘŚCIEJ WIZYTOWAĆ

KRYTYKA z terenu powinna jednak dotyczyć nie tylko tych wizytacji, które się odbyły, lecz zaległości wizytacyjnych. A są one w niektórych powiatach duże i szkoły nie mają tej pomocy, jaką wizytacja powinna dawać.

Oto trzy przykłady złego wykonania planu wizytacji za I półrocze. Powiat **Mińsk—Mazowiecki** posiada 94 szkoły podstawowe. Planowano tu zwizytować w I półroczu 47 szkół, co było zupełnie realne z uwagi na dobrą obsadę osobową Wydziału Oświaty. A jednak plan wizytacji załamał się, zwizytowano tylko 28 szkół. W powiecie **płockim** na 101 szkół zwizytowano w I półroczu tylko 13. W powiecie **węgrowskim** plan wizytacji za I półrocze wykonano tylko w 50%.

Jakie są przyczyny takich zaniedbań? Wymienimy niektóre z nich. Jedną z pierwszych, którą tutaj z całym naciskiem podkreślić należy — to błędne mniemanie, z jakim jeszcze spotkać się można w niektórych wydziałach oświaty, że wizytacje szkół na początku czy w końcu roku szkolnego uważa się za całkowicie równorzędne, za jednakowo wartościowe dla szkoły. Przy takiej postawie nie ma w wydziałach oświaty w I półroczu mobilizacji wysiłków do zwizytowania jak największej ilości szkół właśnie na początku roku szkolnego, aby ewentualne błędy organizacyjne, czy dydaktyczno-wychowawcze szkoły mogły zostać naprawione, a nie tylko zarejestrowane i stwierdzone w końcu roku szkolnego. Niektóre wydziały oświaty nastawiają się nawet raczej na wizytacje w końcu roku szkolnego. Nic też dziwnego, że olbrzymia większość wizytacji odbywa się dopiero w kwietniu, maju i czerwcu.

Inną przyczyną niewykonania planów wizytacji jest przeciążenie pracowników pedagogicznych. Nadzór pedagogiczny nad nauczaniem i wychowaniem w szkołach — to jednak najgłówniejszy i najważniejszy obowiązek każdego wydziału oświaty.

Ważną przeszkodą w wykonaniu planów wizytacji — zwłaszcza w powiatach o trudnej komunikacji — jest brak środka lokomocji. Prezydia powiatowych rad narodowych mają samochody do dyspozycji wszystkich wydziałów. A jednak w tych trzech powiatach, mińsko-mazowieckim, płockim i węgrowskim wydziały oświaty nie korzystały w I półroczu obecnego roku szkolnego ani razu z samochodu prezydium przy wizytacji szkół.

Niewypełnianie w dostatecznej mierze obowiązku wizytacji to poważne niedociągnięcia, to błąd, który należy usunąć szybko, aby w jak największym stopniu przyjść szkole z pomocą w jej walce o wysoki poziom nauki i wychowania.

Zbliża się koniec roku. Plan wizytacji trzeba wykonać. Wyzytacje trzeba przeprowadzić dobrze. Wydziały oświaty powinny mieć jak najpełniejszą ocenę pracy szkół i jak najwięcej spostrzeżeń do referatu na konferencjach sierpniowych.

Dni Oświaty, Książki i Prasy

Tegoroczne „Dni Oświaty, Książki i Prasy" obchodzone będą uroczyście przez całe społeczeństwo. Zadaniem „Dni" jest — rozwijać zainteresowania kulturalne mieszkańców miast i wsi oraz stwarzać warunki dla ich zaspokojenia poprzez udostępnienie dobrej książki, prasy, teatru, muzyki, poprzez organizowanie masowych imprez artystycznych, konkursów czytelniczych itd.

Działalność propagandowo-oświatową poszczególnych instytucji i organizacji społecznych w okresie „Dni" koordynują terenowe Rady Czytelnictwa i Książki, z którymi należy nawiązać kontakt.

Nauczyciele redagują audycje dla wsi

Wiejski radiowęzeł w Kujawach, pow. prudnicki, wojew. opolskie obsługuje wsie okolicznych gmin: Strzeleczki i Łączki. Wsie obsługiwane przez ten radiowęzeł należą do 9814 wsi zradiofonizowanych dotychczas w Polsce. Radiowęzeł w Kujawach wykonał w ub. roku plan w 147 procentach.

Dla uczczenia II Zjazdu PZPR personel techniczny radiowęzła zradiofonizował ponad plan 2 PGR-y oraz 5 spółdzielni produkcyjnych.

Na zdjęciu: Komitet redakcyjny programu omawia najbliższe audycje. W skład komitetu redakcyjnego wchodzą (od lewej) Jerzy Cichoń, Marian Pietrzyk — nauczyciel, Antoni Budzicki — kierownik szkoły, Franciszek Sznajder i Wanda Mamot.

Czynem uczcimy X dziesięciolecie Polski Ludowej

„Nasza szkoła świadczy o nas"

W odpowiedzi na apel ZOZ, Komitetu Rodzicielskiego i Opiekuńczego Szkoły Podstawowej w Dwikozach, wpływają dalsze zobowiązania.

Dzisiejszy wykaz zobowiązań otwieramy meldunkiem **Szkoły Podstawowej w Brzozowicach-Kamieniu,** pow. tarnogórski. „My również nie zmarnowaliśmy minionych lat — piszą autorzy meldunku. — Nie musieliśmy budować szkoły, bo budynek został, lecz pustka wiała ze wszystkich kątów. Zmieniali się ludzie związani ze szkołą, ale wzrastał jej dorobek. Dziś patrząc na naszą szkołę z perspektywy 10 lat widzimy tę daleką drogę, jaką trzeba było przebyć, aby otrzymać to, co mamy. Nad pomnożeniem majątku szkolnego pracowali: Wydział Oświaty w Tarnowskich Górach, Prezydium GRN w Brzozowicach-Kamieniu, Rada Zakładowa, dyrekcja i załoga kopalni „Andaluzja", Rada Pedagogiczna, rodzice i dzieci".

Podjęto następujące zobowiązania:

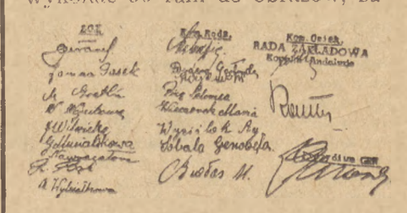
Zakupić 24 stoły do pracowni biologicznej, prowadzić doświadczalną działkę szkolną, hodować w szkole wiele kwiatów doniczkowych, splantować 100 m² skarpy i zasadzić 300 sadzonek morwy, wyczyścić rów przy ul. Polnej, uporządkować obejście szkolne, postawić nowy płot od ul. Polnej długości 66 m, urządzić boisko do siatkówki i do tarczówki, wykonać 2 komplety tarcz do tarczówki, doprowadzić do porządku skocznię, wykonać gablotę-szafkę na sztandar harcerski, wręczyć drużynie harcerskiej sztandar, wykonać 50 ram do obrazów, zakupić komplet przyborów do tenisa stołowego.

Komitet Rodzicielski i Opiekuńczy oraz ZOZ Szkoły Podstawowej nr 2 **w Suchej,** pow. Żywiec zobowiązały się: urządzić pracownię pomocy naukowych, uzupełnić punkty głośnikowe szkolnej instalacji radiofonicznej i wykończyć tablicę rozdzielczą, naprawić ogrodzenie siatkowe, jak również pomalować siatkę przed budynkiem szkolnym, założyć działkę warzywniczą i dokonać oczyszczenia 1 ha młodych sadzonek leśnych, wykonać 50 sztuk pomocy naukowych oraz stelaże na obrazy poglądowe.

ZOZ, Komitet Rodzicielski i organizacje młodzieżowe Szkoły Podstawowej w **Inwałdzie,** pow. Wadowice zobowiązały się: otoczyć teren szkolny ogrodzeniem siatkowym dł. 260 m, urządzić boisko, zastępczą salę gimnastyczną, pracownię fizyko-chemiczną, założyć ogródek doświadczalny wraz z inspektami, naprawić dwie pompy studzienne i uporządkować obejście szkolne.

Komitet Rodzicielski i Komitet Opiekuńczy wraz z ZOZ przy Technikum Mechaniczno - kuźniczym i Zasadniczej Szkole Metalowo - hutniczej MPM **w Ustroniu k. Cieszyna** zobowiązały się między innymi: urządzić boisko szkolne, a na nim boisko do siatkówki i koszykówki oraz skocznię w dal, wyłożyć dojście do szkoły płytami betonowymi, założyć kwietniki przed budynkiem szkolnym i umieścić na oknach skrzynki kwiatowe, wyłożyć kostką drewnianą posadzkę w kuźni szkolnej.

Otrzymaliśmy również meldunki o zobowiązaniach ze szkół podstawowych **w Mycielewie,** pow. Szubin, **w Suchej nr 1,** pow. Żywiec, **w Libertowie,** pow. Kraków, z I Liceum Ogólnokształcącego **w Gdyni** oraz z Technikum Zaocznego Finansowego **we Wrocławiu.**



Na apel kol. J. Hawlickiego

Kol. Eugeniusz Jabłoński, nauczyciel Liceum Ogólnokształcącego w Lubrańcu, woj. bydgoskie, realizując podjęte zobowiązania („Głos Nauczycielski" nr 42 z 1953 roku) wykonał modele ostrosłupa ściętego — trójkątnego i czworokątnego, modele ilustrujące twierdzenie Talesa oraz twierdzenie o trzech prostopadłych. Obecnie wykańcza zaplanowany model ośmiościanu prawidłowego. Dzięki wprowadzeniu na lekcjach tego rodzaju pomocy naukowych — jak stwierdza kol. Jabłoński — uczniowie lepiej rozwiązują zadania praktyczne, dotyczące tych zagadnień.

Ogółem o 20% więcej pomocy, niż było przewidziane w zobowiązaniu („Głos Nauczycielski" nr 42 z 1953 r.), **wykonali nauczyciele Liceum Ogólnokształcącego w Niemodlinie — koledzy: Kinelski, Bryk, Lelonek, Przylibski, Janowska, Okrzesa, Jankowski.** Np. kol. Kinelski skonstruował aparat do powiększeń (fotograficzny), kol. Przylibski — model niwelatora, liczne wykresy z zakresu geografii gospodarczej i inne.

★

W zobowiązaniach podejmowanych przez nauczycieli z Lublina dla uczczenia X-lecia Polski Ludowej i II Zjazdu PZPR — poważne miejsce zajmuje wykonywanie pomocy naukowych. Z obszernego meldunku o realizacji zobowiązań przytoczymy fragmenty dotyczące tylko niektórych szkół:

Nauczyciele III Liceum Ogólnokształcącego i Szkoły Podstawowej nr 28 wykonali m. in. szereg map topograficznych i historycznych, komplety alfabetu ruchomego dla kl. I, modele pomp wodnych.

Nauczyciele IV Liceum Ogólnokształcącego i Szkoły Podstawowej nr 14 sporządzili różnorodne tablice pomocnicze do nauki biologii, zoologii i fizyki, do nauki o Konstytucji i inne.

Nauczyciele i uczniowie Technikum Budownictwa Przemysłowego wyposażyli 21 gabinetów przedmiotowych w 800 egzemplarzy pomocy naukowych.

Nauczyciele i uczniowie Technikum Handlowego, Finansowego i Statystycznego wykonali 10 tablic obrazujących osiągnięcia Planu 6-letniego, 53 tablice o artykułach spożywczych, 3 gabloty ze zbiorami płodów rolnych, wykresy obrazujące hodowlę w Polsce i inne.

Nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 15 — sporządzili takie pomoce naukowe do fizyki jak 3 modele kołowrotu, chłodnicy, peryskop, komplety alfabetu ruchomego dla kl. I.

Wychowawczynie Przedszkola TPD nr 1 oraz Przedszkola nr 5 i nr 6 — wykonały szereg pomocy do ćwiczeń w. f. i do ćwiczeń w mówieniu.

W 15 rocznicę śmierci A. S. Makarenki

Z mojej praktyki pedagogicznej *)

(Fragment przemówienia A. S. Makarenki do nauczycieli)

...Weźmy jakiś prosty, pospolity, przeciętny wypadek. Nie trzeba zresztą wcale szukać żadnego szczególnego wydarzenia, sięgnijmy do jednej z porad, która została zamieszczona (wprawdzie trzy lata temu) w czasopiśmie pedagogicznym. Pewien pedagog zadaje pytanie: „W jakim tonie należy rozmawiać z uczniem, który naruszył dyscyplinę?". A konsultant odpowiada wszem wobec na cały Związek Rad: „Trzeba porozmawiać głosem spokojnym, aby uczeń zrozumiał, że zwracacie mu uwagę nie dlatego, że gniewacie się i oburzacie na niego, lecz dlatego, że musicie tak czynić".

Oczywiście, postępując w taki właśnie sposób z uczniem, który łamie dyscyplinę, nie narażamy się na żadne ryzyko. Jakież tu może być ryzyko? Cokolwiek by się nie zdarzyło (jeśli uczeń ponownie będzie łamał dyscyplinę — wybijał szyby, obrażał nauczyciela, kolegów, porzuci szkołę, zostanie chuliganem), — zapytamy owego nauczyciela, który postępuje w myśl rad konsultanta: „Skąd wziął się u ciebie taki chuligan?". Wtedy ten rzeknie: „Nie wiem, stosowałem właściwe zabiegi: rozmawiałem z nim spokojnym głosem, pokazywałem mu, że działam bez gniewu, że zrobiłem wszystko to, co obowiązany byłem czynić". Natomiast gdyby się rozgniewał (gdyż zdarzają się u uczniów takie postępki, które powinny wywołać oburzenie) i jeśliby ujawnił uczniowi swoje oburzenie, albowiem nie można mówić spokojnym głosem, skoro ma się do czynienia z naruszaniem dyscypliny i interesów kolektywu, powstrzymałoby to ucznia a złe jego nawyki nie powtórzyłyby się więcej. Ale tu grozi pewne ryzyko. Jakie ryzyko? — Ryzyko, wynikające z braku tak zwanego taktu pedagogicznego. Oto rozgniewaliście się, pokazaliście uczniowi swój gniew i w nim zachodzą jakoweś transformacje, zaczyna się coś w jego duszy przeobrażać...

Jestem jednak głęboko przekonany, że ani zagadnienie ryzyka, ani też zagadnienie taktu nie mogą być rozwiązane w ramach jednej pary ludzi... kiedy po jednej stronie znajduje się wychowawca, a po przeciwnej — wychowanek. Wszystkie moje dawne spory z pedologami i ze starymi pracownikami narkomprosu wypływały z takiego właśnie wyobrażenia owej pary — nauczyciel plus uczeń. Powtarzam, taka para nie istnieje. Co natomiast istnieje? Istnieje szkoła, organizacja, kolektyw, ogólny styl całej pracy. Jeśli w waszej szkole istnieje prawidłowy styl, prawidłowy ton, prawidłowy kolektyw, to żadne ryzyko nie jest straszne, raczej ryzyko staje się konieczne i możliwe.

Jest to drugie twierdzenie mojej teorii: z wyobrażenia pary — nauczyciel plus uczeń — nie da się wyprowadzić żadnej metody, można ją natomiast wyprowadzić jedynie z ogólnych zarysów organizacji szkoły i kolektywu.

A zatem — nigdy nie można rozwiązywać zagadnień pracy wychowawczej drogą zalecania każdemu poszczególnemu nauczycielowi metody postępowania z każdym poszczególnym uczniem, natomiast można te zagadnienia rozwiązać poprzez wskazanie formy, stylu i tonu dla całej organizacji.

Pierwszą właśnie taką formą niezbędną dla nas w procesie wychowania radzieckiego, jest kolektyw. Nasze zadanie wychowawcze sprowadza się do wychowania kolektywisty. Jakie z tego wysnuliśmy wnioski? Dotąd niektórzy sądzą, że z uczniem należy rozmawiać o kolektywie, wychowywać go w sensie kształtowania pojęć i idei politycznych. Ale te zasady i idee zostaną tylko wtedy prawidłowo przyswojone, kiedy wy będziecie stosować je również w praktyce. Aby zaś nasze wychowanie polityczne natychmiast wcieliło się w życie praktyczne naszych uczniów i nauczycieli, niezbędny jest kolektyw, bez którego nie można się obejść. Nasza radziecka logika pedagogiczna zupełnie nie wytrzymałaby krytyki, gdybyśmy w tej logicznej budowie skreślili kolektyw.

A. S. MAKARENKO

Zapytamy tedy: a co to jest kolektyw? Nie można sobie wyobrazić kolektywu, wziąwszy po prostu sumę poszczególnych osób. Kolektyw — to żywy organizm społeczny, który właśnie dlatego jest organizmem, że posiada organy, że występuje w nim pełnomocnictwo, odpowiedzialność, powiązanie części, współzależność, natomiast jeśli tego wszystkiego brak, to nie istnieje kolektyw, a jest po prostu tłum lub zbieranina.

I oto przez całe 16 lat swojej pracy pedagogicznej w warunkach radzieckich oddałem wszystkie swoje siły głównie rozwiązaniu zagadnienia struktury kolektywu, jego organów, systemu pełnomocnictw i odpowiedzialności.

Doszedłem przy tym do jeszcze jednego wniosku — nie wyobrażałem i nie wyobrażam sobie, aby można było wychować kolektyw, w każdym razie kolektyw dziecięcy, jeśli nie ma kolektywu pedagogicznego. Nie ulega żadnej wątpliwości, że kolektywu nie można będzie wychować, jeśli 15 pedagogów będzie wychowywało — każdy po swojemu i każdy jak potrafi. Zrozumiałe zatem, że musi także istnieć kolektyw pedagogów,

A co dotąd napisano o kolektywie pedagogicznym? Co my — ja i wy — wiemy o nim? Jeśli ktoś poprosi nas o wyjaśnienie sprawy kolektywu pedagogicznego z naukowego punktu widzenia — to się okaże, że ani słowa nie wiemy, aczkolwiek doskonale nam wiadomo, że tam, gdzie istnieje taki kolektyw, praca przebiega pomyślniej i tam bodaj kwestia dyscypliny nie jest problemem.

Poszedłbym jeszcze dalej: gotów jestem zanalizować i takie zagadnienia jak problem długotrwałości kolektywu pedagogicznego, jak sprawę stażu pracy pedagogicznej poszczególnych członków kolektywu. Jeśli bowiem zorganizujecie cały kolektyw z pedagogów mających za sobą zaledwie jeden rok pracy, będzie to niewątpliwie słaby kolektyw. Zagadnienie proporcji — czyli ilu powinno być starych a ilu nowych pedagogów — to również problem naukowo-pedagogiczny.

Przeżywałem w mojej pracy kłopotliwe sytuacje tego rodzaju: wakował u mnie jeden etat pedagoga. Kim go obsadzić? Najczęściej władze, od których sprawa zależała, proponowały mi: „Weźcie człowieka, którego skierowaliśmy do Was". Zapytałem: „Dlaczego skierowaliście właśnie tego człowieka?". „No, cóż, nawinął się nam pod rękę". Taka przypadkowa zasada kompletowania kolektywu pedagogicznego czasami się udaje, czasami zaś nie.

Towarzysze, rozmawiam z wami jak z kolegami po fachu, gdyż o wszystkich tych rzeczach trzeba byłoby dużo pisać, mówić, rozważyć. Jednakże w działalności praktycznej korzystnie jest niekiedy, kierując się własną inicjatywą angażować zamiast doświadczonego pedagoga, młodą dziewczynę. Dobrze o tym wie każdy odpowiedzialny dyrektor.

Tak więc — kolektyw nauczycielski i kolektyw dziecięcy — to nie dwa kolektywy, lecz jeden kolektyw i, dodajmy, to jeden kolektyw pedagogiczny. Nie sądzę przy tym, aby trzeba było wychowywać poszczególnego człowieka, uważam natomiast, że trzeba wychowywać cały kolektyw. Jest to jedyna droga prawidłowego wychowania. Zostałem nauczycielem mając lat siedemnaście i sam przez długi czas uważałem, że najlepiej będzie opanować ucznia, wychować go, wychować drugiego, trzeciego, dziewiątego, i kiedy wszyscy zostaną wychowani, powstanie dobry kolektyw. Później jednak doszedłem do wniosku, że lepiej czasami nie mówić do pojedynczego ucznia, a mówić do wszystkich, trzeba stworzyć takie formy, aby każdy musiał znajdować się w ogólnym ruchu. W trakcie tego wychowujemy kolektyw, czynimy go zwartym, nadajemy mu mocy, w wyniku czego on sam staje się wielką siłą wychowawczą. Jestem co do tego głęboko przekonany. Przekonała mnie o tym nie kolonia im. Gorkiego — tam w wielu sprawach byłem dyktatorem — lecz komuna im. Dzierżyńskiego. W komunie osiągnąłem to, że kolektyw sam stał się doskonałą, twórczą, srogą, dokładną i doświadczoną siłą. Nie można tego dokonać za pomocą nakazu, nie można stworzyć takiego kolektywu ani w ciągu dwóch, ani też trzech lat, taki kolektyw tworzy się w ciągu więcej lat. Jest to cenna, wyjątkowo cenna rzecz. Ale skoro już taki kolektyw utworzono, trzeba go strzec, a wtedy cały proces pedagogiczny przebiega bardzo łatwo.

Oto co chciałem powiedzieć o kolektywie. Stąd też wywodzi się zagadnienie dyscypliny, ta najważniejsza bolączka naszej dzisiejszej pedagogiki.„

*) Zamieszczamy urywek z V tomu Dzieł A. S. Makarenki (wyd. rosyjskie), przygotowywanego obecnie do druku przez PZWS.

Odczuwamy brak pomocy naukowych

(u w a g i p o l o n i s t y)

Zainicjowany przez nauczyciela matematyki, kol. Hawlickiego, ruch w zakresie wytwarzania pomocy naukowych podjęty został przez nauczycieli wszystkich przedmiotów. Pełne zrozumienie dla tej akcji wykazali również poloniści. I to jest, oczywiście, słuszne. Jednakże sprawa pomocy naukowych do języka polskiego to zagadnienie mało dotychczas opracowane i wymaga jeszcze dyskusji. Problem bowiem nie ogranicza się tylko do samego wytwarzania, ale — i to przede wszystkim — polega na właściwym stosowaniu i wykorzystywaniu ich w procesie nauczania. Nie wolno nam zapominać, że wytwarzanie pomocy naukowych to nie cel, ale środek do osiągnięcia celu, jakim jest podniesienie wyników nauczania. Dlatego też każda pomoc musi być oceniana przede wszystkim pod kątem jej przydatności praktycznej. Jeżeli wykazuje ona słabe lub nie wykazuje żadnych walorów praktycznych, lepiej by nie była w ogóle wykonana. Również brak walorów estetycznych w pewnych wypadkach wybitnie obniża, a czasem nawet przekreśla wartość pomocy naukowej.

Mając te zastrzeżenia na uwadze dokonujemy analizy niektórych rodzajów i form pomocy naukowych wytwarzanych przez nauczycieli języka polskiego.

Pomoce naukowe (te najbardziej typowe i najbardziej potrzebne) do nauczania języka ojczystego dałoby się z grubsza podzielić na 3 działy:

1) ilustracje obrazujące pewne wycinki akcji z utworów literackich lub zagadnienie tematyki programowej, obrazki i fotografie przedstawiające konkretne przedmioty, portrety autorów, postaci historycznych czy literackich;
2) schematy gramatyczne;
3) tablice ortograficzne.

Najtrudniej, oczywiście, wykonać pomoc naukową z działu obrazów i ilustracji. Winny one być produkowane przez instytucje wydawnicze. Do wykonania ich niezbędne są bowiem zdolności artystyczne i tylko nielicznych polonistów stać na to, by wykonać udany rysunek. Każdy natomiast może gromadzić obrazki i fotografie z dzienników i czasopism. Chodzi, naturalnie, tylko o takie rysunki i fotografie, które mogą się przydać w toku nauczania. Nieocenioną wprost usługę może oddać rysunek przy objaśnianiu niezrozumiałych dla dzieci wyrażeń, nazw przedmiotów i zjawisk. Kiedy dziecko prosi na przykład o objaśnienie wyrażenia „tyraliera", nic prostszego jak pokazać mu rysunek lub zdjęcie przedstawiające żołnierzy idących tyralierą. Kiedy dziecko pyta, co to jest „krużganek" — najłatwiejszym i najprzystępniejszym dla dziecka wyjaśnieniem będzie pokazanie mu takiego krużganku na obrazku. By taka pomoc naukowa mogła być na zawołanie pod ręką, ilustracje muszą być gromadzone w albumie, zaopatrzonym w przejrzysty spis rzeczy.

Idealną formą takiej pomocy naukowej byłaby ilustrowana encyklopedia szkolna. Myślę, że encyklopedia taka winna z czasem wyjść w druku i znaleźć się w każdej szkole. Dopóki jednak to nie nastąpi, wytwarzanie jej namiastki w formie albumu z ilustracjami wydaje mi się konieczne.

Niezależnie od tego należy wysunąć pod adresem PZWS postulat wydatnego zwiększenia ilości ilustracji w podręcznikach do nauki języka polskiego. Jak dotychczas jest ich stanowczo za mało. Wydaje mi się, że żaden podręcznik do nauki języka polskiego od pierwszej do siódmej klasy włącznie nie może być pozbawiony ilustracji. Jeśli chodzi o obrazy o tematyce historycznej lub społecznej, mające służyć do upoglądowienia postaci, wydarzeń lub pojęć przewidzianych programem lub do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu — to, jak już wspomniałem, takie pomoce naukowe rzadko tylko mogą być wykonane przez nauczyciela. Muszą je wykonać PZWS.

Natomiast schematy gramatyczne lub tablice ortograficzne to sprawa znacznie prostsza. Każdy nauczyciel może wykonać je stosunkowo łatwo. Nie trudno jednak popełnić tutaj błędy, które do minimum ograniczą korzyści płynące ze stosowania takich pomocy naukowych.

Ta ostatnia uwaga odnosi się szczególnie do tablic ortograficznych. Cóż bowiem za korzyść z takiej tablicy, jaką widziałem na jednej z hospitowanych przeze mnie lekcji: był to arkusz białego kartonu o wymiarach 50 × 60 cm, na którym wypisano ozdobnym, a mało czytelnym drukiem kilkanaście wyrazów zakończonych na „ów", „ówna", „ówka". Jaka jest wartość dydaktyczna tej pomocy? Czy uczeń spojrzawszy na nią łatwiej zapamięta pisownię wynotowanych tam wyrazów tylko dlatego, że napisane są na papierze, nie zaś kredą na tablicy szkolnej? Wątpię.

A może jej wartość polega na tym, że może być zawieszona na ścianie i przez dłuższy czas po prostu „kłuć w oczy" ucznia? Również i te nadzieje wydają mi się słabo uzasadnione, choć nie pozbawione słusznych założeń metodycznych, po prostu dlatego, że zawieszona na ścianie tablica o tak skromnych rozmiarach będzie czytelna tylko dla niewielkiej liczby uczniów.

Jeszcze poważniejszy zarzut należy postawić z powodu jej „statyczności". Z doświadczenia wiemy, że najbardziej zwracamy uwagę na to, co jest w ruchu. Tymczasem tablica zawieszona przez dłuższy czas w jednym miejscu na ścianie, staje się „martwym punktem" i nie absorbuje uwagi ucznia.

Czy to znaczy, że tablice ortograficzne w ogóle nie mają żadnego znaczenia? Bynajmniej. Znaczy to tylko, że tablice ortograficzne muszą odpowiadać pewnym wymogom, pewnym zasadom.

W pierwszym rzędzie wyrazy winny być wypisane pismem wyraźnym i widocznym nawet z najodleglejszego miejsca w klasie. Bezwzględną przewagę nad literami drukowanymi mają litery pisane, choćby z tego względu, że kształt liter pisanych może być jednocześnie wzorem dla ucznia również od strony kaligraficznej.

Poza tym stanowczo trzeba zrezygnować z tablic stałych na rzecz ruchomych tj. takich, na których wyrazy dają się wymieniać. Tylko takie tablice zapewniają owe minimum dynamiki, tak ważnej dla pobudzenia uwagi ucznia. Tablica taka nie powinna z zasady zawierać więcej niż 5—6 wyrazów. Nagromadzenie większej ich ilości utrudnia zapamiętanie poprawnego obrazu. Dla dalszego „uruchomienia" tablic ortograficznych wydaje mi się słusznym, by nie wieszać ich stale w jednym miejscu, lecz miejsce to często zmieniać.

Jeśli chodzi o schematy gramatyczne, to zawieszenie ich na stałe, czy przynajmniej przez dłuższy okres czasu na ścianie klasy, nie ma właściwie uzasadnienia. Winny być natomiast zawieszane na frontowej ścianie klasy w czasie lekcji gramatyki. Zwłaszcza schemat przedstawiający współzależność poszczególnych części zdania czy też części mowy może być bardzo pomocny na lekcjach typu utrwalającego. Przy ćwiczeniach utrwalających znajomość części zdania, odpowiedni schemat gramatyczny może wybitnie przyczynić się do utrwalenia wiadomości z tego zakresu gramatyki.

JAN MARSZAŁEK
Zduńska Wola

Nowa książka o dziejach oświaty w Polsce

W dotychczasowych badaniach historycznych okres między ostatnim powstaniem 1863 r. a pierwszą rewolucją burżuazyjno-demokratyczną 1905 r. był stosunkowo słabo oświetlony, a już dzieje oświaty, zwłaszcza pozaszkolnej, były niemal całkowicie nietknięte.

Poważną tę lukę wypełnia wydana ostatnio książka Kazimierza Wojciechowskiego pt.: „Oświata ludowa 1863—1905 w Królestwie Polskim i Galicji"*), która po raz pierwszy próbuje dać naukowe, marksistowskie, oświetlenie dziejów oświaty ludowej w okresie kapitalizmu wolnokonkurencyjnego i imperialistycznego. Autor zebrał i zanalizował sumiennie duży materiał bibliograficzny, sięgając niekiedy do zbiorów rękopiśmiennych (Biblioteki Publicznej i Narodowej w Warszawie). We wstępie swojej pracy autor podniósł, że:

„pobudką do opracowania była chęć dotarcia do klasowych celów oświaty w naszej przeszłości".

W części pierwszej przedstawił on ogólnie rozwój szkolnictwa początkowego i oświaty w latach 1863—1905, zatrzymując się w szczególności nad samouctwem, bibliotekami oświatowymi, koloniami letnimi, księgarniami i wydawnictwami ludowymi, teatrem amatorskim, muzeami oraz odczytami dla ludu.

Wysiłki i próby podejmowane w końcu wieku XIX na polu oświaty ludowej miały na celu umocnienie pozycji klas panujących przez zaszczepianie chłopom i klasie robotniczej ideologii burżuazyjnej. Oświata dla ludu miała w tym okresie niewątpliwie charakter szlachecko-burżuazyjny. Charakterystycznym odbiciem sprzecznych interesów klasowych oraz różnych wpływów ideologicznych są istniejące obok siebie dwa nurty: postępowy i wsteczny.

W części drugiej swej książki autor zilustrował to licznymi przykładami zaczerpniętymi z książek i artykułów wielu autorów m. in. Władysława Ludwika Anczyca, Józefa Supińskiego, prof. Dietla, Konrada Prószyńskiego (Promyka), Bolesława Prusa, Elizy Orzeszkowej.

Nurt postępowo-burżuazyjny w dziejach oświaty ludowej reprezentują niektórzy publicyści i pisarze pozytywizmu; prof. Józef Dietl, inicjator Rady Szkolnej Krajowej w Galicji i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prof. Dietl w swej mowie inauguracyjnej w Uniwersytecie Jagiellońskim w r. 1861 domagał się „zbliżenia się do ludu, do jego potrzeb, do wymogów życia publicznego".

Wojciechowski po zanalizowaniu wypowiedzi prof. Dietla słusznie stwierdza, że:

„Prof. Dietl reprezentując interesy galicyjskiego mieszczaństwa walczył z przeżytkami feudalizmu, był więc w swoim czasie działaczem postępowym".

Wydaje się słuszna analiza poglądów Konrada Prószyńskiego (Promyka). Mimo, że wyszedł on ze środowiska szlacheckiego, reprezentował w okresie kapitalizmu wolnokonkurencyjnego ideologię burżuazyjną częściowo postępową.

„Ideologia oświatowa Prószyńskiego — pisze Wojciechowski — w pierwszym, pozytywistycznym okresie jego działalności spełnia funkcję obiektywnie postępową... Rozpowszechniał wiedzę przyrodniczą, geograficzną i rolniczą, a obok niej udostępniał ludowi naszą postępową tradycję kulturalną, pisząc łatwe i przystępne broszury o Kochanowskim i Staszicu. W późniejszym jednak okresie, w okresie imperializmu, przeszedł on na pozycje wyraźnie wsteczne".

Autor analizując liczne wypowiedzi pisarzy i publicystów z okresu kapitalizmu wolnokonkurencyjnego słusznie twierdzi, że ci **„autorzy byli za oświatą ze względów społecznych. Oświata miała zabezpieczać przed nieporządkiem społecznym, przed rewolucją i kradzieżą" (str. 157).**

Oświata ludowa nosiła w tym okresie, jak również i w następnym, charakter patronacki, opiekuńczy, co też nadaje jej charakterystyczne piętno.

Nurt wyraźnie wsteczny reprezentował „Przegląd Katolicki", który pisał:

„...trzeba zarazem mieć i to na uwadze, iż za pośrednictwem lekkiej oświaty wpływy szkodliwe, przewrotne zasady łatwiej pomiędzy ludem szerzyć się będą mogły".

W Galicji nurt wsteczny reprezentują konserwatyści, których przedstawicielami stali się prof. Józef Szujski, hrabia Rey, Jan Popiel i in. Na łamach konserwatywnego „Czasu" krakowskiego w r. 1889 pisał hr. Popiel:

„Szkoła przymusowa i bezwyznaniowa, albo jak chcą wszechwyznaniowa, zwolna osłabi wiarę ludu, a przygotowuje go do wpływów rewolucyjnych i socjalnych teorii... Przymus do szkoły dla ludności wstrętny albo niebezpieczny, to najwyższa potworność, jaką pojąć można".

Podane w części drugiej pracy Wojciechowskiego krytyczne oświetlenie poglądów burżuazyjnych na rolę i charakter oświaty ludowej w początkach imperializmu jest w wielu wypadkach nowością. Autor wydobywa i ujawnia klasową, wyraźnie już wsteczną rolę oświaty burżuazyjnej. Na przykładzie Konrada Prószyńskiego (Promyka) pokazał autor proces uwstecznienia burżuazyjnej myśli pedagogicznej. Cytując zdanie skierowane przeciwko przymusowi szkolnemu z pracy Promyka pt. „Czytelność a nieczytelność narodu" (wydanej w roku 1907) Wojciechowski słusznie nadmienia:

„Możemy uważać, iż po roku 1905 było ono dyktowane interesem monopolu kulturalnego strwożonej rewolucją burżuazji" (str. 197).

Część trzecia pracy Wojciechowskiego pt. „Pod czerwonym sztandarem", mimo zwięzłości ujęcia, daje cenne oświetlenie poglądów na rolę oświaty i szkolnictwa, poglądów — wyznawanych przez socjalistów polskich, stojących na gruncie marksistowskim. Autor wykorzystał wydawnictwa nieperiodyczne i prasę socjalistyczną.

Warto zwrócić uwagę na artykuł pt. „Dziś i jutro" zamieszczony w „Równości" genewskiej w nrze 10—11 z roku 1880, który Wojciechowski przeoczył. Artykuł ten zawiera nowe ujęcie problematyki wychowawczej z punktu widzenia klasy robotniczej.

„Wychowanie w społeczeństwie socjalistycznym — czytamy w artykule — wytworzy instytucje, w których dzieci i młodzież płci obojej będą mogły otrzymać fizyczne, umysłowe i moralne wychowanie. Wychowanie przy tym nie będzie się zasadzało na wdrożeniu dziecku i młodzieńcowi pewnej liczby przesądnych dogmatów, nie będzie się starało wyrobić w wychowańcu przede wszystkim poszanowanie dla pewnych formuł, powag i instytucji, niepodlegających krytyce, nie będzie krępowało swobodnego rozwoju myśli. Przeciwnie, postara się ono wyrobić w przyszłym pracowniku i obywatelu niepodległą myśl krytyczną, która to jedynie przyjmie za pewnik, co sama uzna za takowy.

Będzie się ono przy tym starało rozwinąć wszechstronnie i harmonijnie wszystkie władze ciała i ducha, utworzyć całkowitego człowieka zdolnego posilkować się siłami, którymi go obdarzyła natura i życie. Wychowanie takie stanie się możebne od tego czasu, kiedy dziecko i młodzieniec rodziców niezamożnych nie będą zmuszone od wczesnej już młodości pracować na kawałek chleba i gdy społeczeństwo całe kieruje będzie wychowaniem".

Problematyka wychowawcza i w szczególności zagadnienia oświaty ludowej stanowiły przedmiot specjalnego zainteresowania rewolucyjnego ruchu socjalistycznego w Polsce.

Wojciechowski w ostatniej części swej pracy oświetlił działalność oświatowo-popularyzacyjną Szymona Dicksteina, Stanisława Krusińskiego, Ludwika Krzywickiego, Juliana Marchlewskiego i Róży Luksemburg.

„Wymagania socjalistów — pisze słusznie Wojciechowski — były przeciwieństwem programu „oświaty dla ludu", oświaty klas wyższych dla niższych. Proletariat bierze swe sprawy we własne ręce, korzysta zaś z pomocy jedynie tej inteligencji, która poczuwa się do wspólnoty z klasą robotniczą, należy do klasy robotniczej" (str. 232).

Praca Wojciechowskiego stanowi pierwszą udaną próbę marksistowskiego oświetlenia dziejów polskiej oświaty ludowej u schyłku wieku XIX i na początku wieku XX. Autor przejrzał i sumiennie wykorzystał bogatą literaturę drukowaną (szkoda, że spis literatury nie został podzielony na źródła i opracowania). W następnym wydaniu warto wykorzystać zachowany materiał archiwalny oraz rozszerzyć część ostatnią poświęconą socjalistom polskim.

MICHAŁ SZULKIN

*) Kazimierz Wojciechowski, „Oświata ludowa 1863—1905 w Królestwie Polskim i Galicji", Warszawa 1954, str. 267, Sp. Wyd. „Czytelnik", cena 14 zł.

Z życia ogniw ZZNP

● *Przy Oddziale Powiatowym ZZNP w Stargardzie Szczecińskim powstał Klub Nauczycielski.*

Spośród innych sekcji wyróżniała się dotychczas sekcja siatkówki, która urządziła zawody między organizacjami związkowymi różnych szkół miejscowych i ze Związkiem Zawodowym Kolejarzy.

● *Zarząd Okręgu ZZNP w Stalinogrodzie zorganizował Dom Kultury Nauczyciela. O żywotności tej placówki świadczy frekwencja, wynosząca na poszczególnych imprezach artystycznych przeciętnie około 200 osób.*

● *Zespół dramatyczny przy Klubie Nauczycielskim w Siedlcach wystawił niedawno „Wczoraj i dziś" Maliszewskiego. Obecnie przygotowuje „Takie czasy" Jurandota.*

● *W Ośrodku Szkoleniowym ZG ZZNP w Warszawie zakończył się trzeci już z kolei dwutygodniowy kurs instruktorów socjalno-bytowych przy udziale 48 uczestników wydelegowanych przez Zarządy Oddziałów i Okręgów ZZNP.*

Uczestnicy zapoznali się szczegółowo z zadaniami, jakie ma do spełnienia związek w zakresie troski o sprawy bytowe nauczycieli.

W najbliższych miesiącach odbędą się kolejno następne dwutygodniowe kursy, na których zostaną przeszkoleni instruktorzy socjalno-bytowi z pozostałych Oddziałów i Okręgów ZZNP.

● *Coraz częściej obchodzone są Dnie Nauczyciela Wiejskiego. Uroczystości takie odbyły się ostatnio np. w Czarnkowie, wojew. poznańskie i we Lwówku Śląskim.*

Na zastępstwie

— Po co mi dajesz tę książkę?
— A bo nasz pan zawsze nam czyta.

(Nadesłał kol. J. U. z powiatu wieluńskiego)

Kleksy

ŚWIADECTWO

„O mnie świadczy moja szkoła" —
Tak napisał do gazety,
A rupiecie dookoła
Potwierdziły: Tak — n i e s t e t y!

(Nadesłał kol. „KAT" z Łęczycy, którego prosimy o podanie nazwiska i adresu celem przesłania nagrody).

NAUKOWO UZASADNIONE...

Wizytator: *Wszystko bardzo pięknie tylko, koleżanko, za mało zwracacie uwagi na kształtowanie naukowego poglądu na świat...*

Nauczycielka: *Ależ, kolego, ja na każdym kroku zwalczam przesądy i zabobony, spytajcie kogo chcecie! No, wiecie państwo, żeby taki zarzut mi uczynić! Ale już od rana wiedziałam, że mnie spotka przykrość. Nie na próżno śniło mi się dziś w nocy, że brałam ślub w welonie!*

(Nadesłała kol. H. S. z Zawiercia, którą prosimy o podanie nazwiska i bliższego adresu celem przesłania nagrody).

Pokłosie tegorocznej akcji Odczytów Pedagogicznych

KIEDY w 1950 roku czyniono pierwsze, nieśmiałe jeszcze kroki w celu przeniesienia na grunt naszego szkolnictwa akcji odczytów pedagogicznych — cieszącej się dużym powodzeniem wśród nauczycielstwa radzieckiego — metody wydobywania i upowszechniania doświadczenia pedagogicznego przodujących nauczycieli, nie spodziewano się, że spotka się ona aż z tak żywym przyjęciem i sympatią całego naszego nauczycielstwa. Niezwykle wymowny jest fakt, że już w pierwszym roku trwania akcji Odczytów Pedagogicznych wpłynęło do rąk organizatorów 171 opracowań.

Dziś akcja ta ma za sobą już trzy lata istnienia i może poszczycić się poważniejszymi osiągnięciami. Objęto nią w ciągu tych lat ponad 650 nauczycieli, wychowawców i pracowników ośrodków doskonalenia kadr oświatowych, z czego prawie połowę (302) w roku 1953.

Dała ona nam już w rezultacie wiele wartościowych prac, obrazujących twórcze poczynania pedagogiczne szeregu naszych przodujących szkół i nauczycieli.

III Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych, który odbył się w dniach 20 i 21.III br., obok wielu znanych z lat poprzednich autorów-nauczycieli, kierowników i dyrektorów szkół oraz pracowników ośrodków doskonalenia kadr oświatowych, ukazał nowych, utalentowanych pedagogów, osiągających doskonałe rezultaty w pracy z młodzieżą na lekcjach i poza lekcjami.

„Znaczenie Waszej Konferencji polega na tym — mówił do autorów Odczytów Pedagogicznych w dniu 21.III br. Minister Oświaty tow. W. Jarosiński — że możecie się stać przy odpowiedniej pomocy władz szkolnych i ośrodków oraz Instytutu Pedagogiki początkiem masowego ruchu wśród nauczycieli, ruchu pedagogicznego, który ma ogromne znaczenie polityczne i kulturalne dla rozwoju ogółu nauczycielstwa, dla jego doskonalenia, dla podniesienia poziomu pracy szkół".

POŻYTEK DLA TEORII PEDAGOGICZNEJ

DOŚWIADCZENIE pedagogiczne autorów odczytów pedagogicznych kształtuje się w niełatwej walce z ciążącymi jeszcze na szkole naszej przeżytkami przeszłości i starymi przyzwyczajeniami. Dzięki głębokiemu umiłowaniu zawodu, szkoły, dziecka, dzięki wysiłkowi twórczemu i systematycznemu czytelnictwu pedagogicznemu nauczyciela doświadczenie to nabiera cech świeżości i aktualności. Rodzą się w nim kiełki nowego.

Nie trudno jest wskazać na przykłady takiej właśnie nowej, twórczej postawy. Oto kol. Janina Kirkicka, nauczycielka Szkoły Ogólnokształcącej w Olsztynie, autorka odczytu pt. „Rola kółka polonistycznego w dziedzinie estetycznego wychowania młodzieży" potrafiła stworzyć żywo pracujące koło przedmiotowe i wpłynąć poprzez jego działalność nie tylko na podniesienie się wyników nauczania członków koła, lecz również oddziałać dodatnio na całą szkołę. Niektóre z przedstawionych w odczycie form pracy koła są jej własnymi pomysłami. Do szczególnie wartościowych zaliczyć należy apele literackie, kontakty z teatrem, wycieczki i tzw. „czujki językowe". Są to ważne, twórcze przyczynki do metodyki wychowania estetycznego młodzieży.

Podobnie twórczą i bogatą inicjatywę pedagogiczną stwierdzić możemy w pracy wychowawczej kol. Teresy Bromowicz, nauczycielki Państwowego Sanatorium Dziecięcego w Zakopanem. Zawarte w odczycie opisy zajęć pozalekcyjnych z dziećmi chorymi na gruźlicę kostno-stawową tchną wiarą w wielkie możliwości oddziaływania wychowawczego na dzieci, w ożywczy, twórczy wpływ pedagoga, kolektywu. Drugą cechą jest niezwykle szeroki arsenał środków, metod, pomysłów wychowawczych, jakie oddaje autorka dla dobra umiłowanych dzieci. Uderzająca jest trafność doboru form, wynalazczość pedagogiczna i głębokie przywiązanie do tej trudnej pracy.

W obu wypadkach autorki wychodzą poza znane sobie opracowania teoretyczne z danej dziedziny, wzbogacając je własnymi osiągnięciami twórczymi.

Większość odczytów pedagogicznych nie ma, oczywiście, podobnie odkrywczego charakteru. Ale nawet wtedy, gdy uogólnienia autorów sprowadzają się do rzeczy znanych i ustalonych w nauce, wartość ich opracowań jest również poważna, gdyż pozwalają one głębiej wniknąć myślą w zasady, prawidła i cały tok postępowania pedagogicznego nauczyciela, przybliżają, pogłębiają i wzbogacają ich praktyczne rozumienie.

WZBOGACIŁA SIĘ PROBLEMATYKA ODCZYTÓW

WIELE można by pisać na temat problematyki Odczytów Pedagogicznych roku 1953. Większość autorów skupia się na tematyce lekcyjnej. Nie ma w tym nic dziwnego. Praca lekcyjna jest najbardziej specyficzną dziedziną życia szkoły, najbardziej decydującą o wynikach nauczania i wychowania. Dobra praca nauczyciela na lekcji staje się w życiu szkoły czynnikiem nieustannego odradzania się, nowości, postępu. Autorzy ukazują swoją codzienną, pozornie nieefektowną, ale dobrą robotę na przykładzie realizacji programu nauczania danego przedmiotu, w trudnym procesie kształtowania podstaw naukowego poglądu na świat, na przykładzie usiłowań mających na celu pogłębienie uczuć miłości i przywiązania dzieci do rewolucyjnych tradycji naszego narodu.

Przyczyną sukcesów autorów jest przede wszystkim to, że realizują oni w praktyce harmonijny system postępowania pedagogicznego, że operują umiejętnie nie tylko jednym środkiem, lecz całym zespołem środków oddziaływających na osobowość wychowanka.

Osobną pozycję w tegorocznym dorobku akcji Odczytów Pedagogicznych stanowią odczyty szeregu pedagogów z zakładów kształcenia nauczycieli. Dotyczą one głównie problemu praktyki pedagogicznej liceal istów, zagadnienia pierwszorzędnej wagi w procesie przygotowania ucznia do zawodu nauczycielskiego. Kol. Jadwiga Walczyna z Gdańska napisała odczyt na temat treści i organizacji praktyki początkowej w klasie II liceum pedagogicznego. Zespół nauczycieli przedmiotów pedegogicznych z Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Bielsku-Białej przedstawił doświadczenia własnego zakładu w zakresie organizowania praktyki pedagogicznej uczennic liceum w przedszkolach wiejskich oraz w zakresie prowadzenia pracowni pedagogicznej itp.

Na szczególną uwagę zasługują odczyty napisane przez koleżanki i kolegów z terenu szkół wiejskich. Stefan Sobierański ze Starego Pola, pow. malborskiego napisał pracę p. t. „Szkoła umacnia spółdzielnię", Maria Honkowicz z Cichawy, pow. bocheńskiego — „Młodzi Miczurinowcy", Emilia Zalewska z Wojcieszkowa, pow. łukowskiego — „Praca w ogródku przedszkolnym i jej wpływ na wychowanie dziecka", Janina Cieślar z Zawady, pow. opolskiego — „Praca przewodnika OH w Szkole Podstawowej w Zawadzie, pow. Opole" itp. Prac tych jest wprawdzie zaledwie kilkanaście, ale wszystkie cechuje wyjątkowa tematyczna i treściowa aktualność. Wskazują one na całkowitą zgodność pedagogicznego wysiłku i społecznego trudu nauczyciela wiejskiego z wielkimi hasłami, jakie postawił przed całym narodem II Zjazd Partii. Potwierdzają one, że ten program walki o wzrost dobrobytu ludzi pracy w mieście i na wsi, o postęp w życiu wsi polskiej, jest zarazem programem wszystkich ludzi, szczerze pragnących szczęścia Ojczyzny.

Gdy bowiem jeszcze rok temu mogliśmy mówić zaledwie o pierwszych bardzo nieśmiałych próbach przedstawienia pewnych form pracy kółek przedmiotowych na terenie liceum pedagogicznego, to dziś sytuacja przedstawia się o wiele pomyślniej. Mamy obecnie wartościowe odczyty pedagogiczne obrazujące pracę kółek polonistycznych, historycznych, biologicznych, matematycznych, technicznych i innych. Są to już doświadczenia dojrzalsze, bardziej konkretnie ujęte, porównywalne. Tak np. Teofila Łaska z Czernikowa, pow. lipnowskiego przedstawiła w odczycie pracę swego kółka młodych techników, Alfons Paszke pokazał ciekawe przykłady szkolnych wieczornic matematycznych, Józef Czajkowski z Brzegu omówił doświadczenia kółka biologicznego itp.

O WYŻSZY POZIOM ODCZYTÓW

TE znaczne postępy ilościowe i jakościowe, które spostrzegamy w rozwoju akcji Odczytów Pedagogicznych (zwłaszcza w ostatnim roku szkolnym), zawdzięczamy przede wszystkim procesowi wzrostu ideologicznego i zawodowego nauczycielstwa, bliskiej współpracy Instytutu Pedagogiki z CODKO i WODKO, szczególnie zaś wzmożonej aktywności w tej dziedzinie WODKO w Stalinogrodzie, Toruniu, Warszawie i woj. warszawskim, Krakowie, Lublinie, Rzeszowie, Olsztynie, Gdańsku i Białymstoku.

Nie są to jednak osiągnięcia, które oznaczałyby szczyt naszych możliwości. Poza zasięgiem akcji odczytów stoją jeszcze po dziś dzień setki przodujących szkół i zakładów wychowawczych, liczne powiaty, niektóre województwa, całe działy szkolnictwa (szkolnictwo dla pracujących, administracja szkolna), liczne dziedziny nauczania i wychowania.

Pomimo podniesienia się ogólnego poziomu odczytów, nie udało się nam dotychczas osiągnąć takich wyników, które upoważniałyby do przyznawania pierwszych nagród. Nie uczyniliśmy wszystkiego, co było możliwe, aby wygrać walkę w tej dziedzinie. Walki tej nie prowadziliśmy z dostateczną wnikliwością i wszechstronnością.

Braki ogólne są dość typowe. Wynikają one najczęściej z nienależytego uświadamiania sobie przez autorów specyficznego charakteru odczytu pedagogicznego. Piszą oni niekiedy dość ciekawe rozprawki, rozsądne artykuły, które jednak nie mają często nic wspólnego z charakterem odczytu pedagogicznego. Brak w nich istotnego elementu tj. należycie udokumentowanego własnego doświadczenia pedagogicznego.

Bywa niekiedy i tak, że zamiast całościowego doświadczenia dotyczącego pewnego odcinka pracy szkoły lub klasy, znajdujemy w odczycie niezrozumiałą mozaikę, zestawienie doświadczeń zebranych w różnych szkołach i w różnych okresach czasu. Wprawdzie fakty są w odczycie pokazane, ale nie są one powiązane ze sobą wewnętrzną logiką jednolitego procesu pedagogicznego, konkretną sytuacją szkolną, a są wyrwane z kontekstu życia szkoły. Służą one najczęściej autorowi do zilustrowania pewnych znanych mu skądinąd twierdzeń. A w odczycie tymczasem chodzi przecież o coś innego, o to mianowicie, aby uwagi i wskazówki ogólne wysnuwać z dokładnie opisanych i zanalizowanych faktów. Stąd tak duże znaczenie ma strona dokumentacyjna.

W niektórych pracach spotykamy się z opisem różnych form organizacyjnych przy równoczesnym niedocenianiu opisu i analizy procesu pedagogicznego. Wskutek pewnej schematyczności, a niekiedy również zbyt suchego tonu sprawozdawczego praca zatraca profil odczytu pedagogicznego.

Za mało piszemy w swoich odczytach o trudnościach, nie ukazujemy procesu ich pokonywania i przezwyciężania. Przedstawiając pracę swoją jako rzecz prostą i łatwą, gdzie wszystko idzie gładko, bez oporów, bez trudności, bez walki, deformujemy mimo woli jej obraz. Zamazujemy ostrość konfliktów wychowawczych, osobistych niepokojów, które towarzyszą przecież każdemu wrażliwemu wychowawcy w codziennej pracy z młodzieżą. Stąd też opisy nasze nierzadko cechuje statyczność, brak dynamiki, znamion rozwoju.

A chodzi przecież o pokazanie prawdy, o przedstawienie możliwej drogi nauczyciela wiodącej go do dobrych wyników. Tendencje do formalizmu i schematyzmu powodują spłycanie treści odczytów, pozbawiają je rumieńców życia. Analizę, która powinna towarzyszyć opisowi faktów pedagogicznych, zastępujemy niekiedy powierzchowną informacją. Nie wydobywamy ze swojego doświadczenia tych nici, które świadczą o istnieniu przyczynowych związków, zachodzących między metodą naszej pracy a uzyskiwanymi wynikami. A to jest ogromnie ważne i potrzebne.

NOWE ZADANIA I PERSPEKTYWY

WIELE niedomagań, o których tu była mowa, ma swoje źródło w zbyt słabej, często niedostatecznej zupełnie opiece metodycznej nad autorami, którzy mają prawo jej oczekiwać ze strony Instytutu Pedagogiki, ośrodków doskonalenia kadr oświatowych i wydziałów oświaty. Pomoc udzielona autorowi przy wyborze tematu odczytu, w doborze odpowiedniej (nie za obszernej) literatury pomocniczej, w gromadzeniu materiału i w samym opracowywaniu odczytu jest rzeczą pierwszorzędnej wagi. Doświadczenie roku ubiegłego uczy, że bezpośrednia, przyjazna pomoc kierowników sekcji WODKO daje w rezultacie bardzo wiele, gdyż pozwala autorowi uniknąć szeregu błędów i pomyłek, podnosi wartość jego doświadczenia oraz mobilizuje go do wytrwania w postanowieniu napisania odczytu.

Musimy pójść znacznie szerzej z akcją Odczytów do szkół i przedszkoli wiejskich, do placówek opieki nad dzieckiem, do szkół dla pracujących, wszędzie tam, gdzie nauczyciel-wychowawca toczy zwycięską walkę z trudnościami, gdzie osiąga dobre wyniki pracy.

Powinniśmy zachęcać do uczestnictwa w akcji odczytów również młodych nauczycieli, aby włączyć ich tym samym bardziej jeszcze do czynnej walki o nowe oblicze naszej szkoły.

Szczegółowe zadania organizacyjne w tej dziedzinie wskazał Minister Oświaty tow. W. Jarosiński:

„Konieczne jest większe zainteresowanie sprawą Odczytów Pedagogicznych i szersza pomoc w tej dziedzinie ze strony wydziałów oświaty. To, co w tej dziedzinie zostało dotychczas zrobione, nie może nas zupełnie zadowolić. Wydziały oświaty winny otoczyć serdeczną i troskliwą opieką każdego autora. Takie fakty, jak te, że z województwa łódzkiego, kieleckiego, szczecińskiego, koszalińskiego i zielonogórskiego, a więc z pięciu województw wpłynęło w sumie 6 odczytów — świadczą o złej pracy wydziałów oświaty i WODKO w tym zakresie, a nie o braku przodujących nauczycieli w tych województwach.

Należy dążyć do stopniowego przekazywania akcji Odczytów WODKO, celem przeprowadzania oceny prac i wojewódzkich zjazdów autorów. Doświadczenie bowiem wykazało, że województwa, którym powierzono tę akcję, jak Stalinogród, Warszawa-miasto, Warszawa-województwo, Kraków i Bydgoszcz przeprowadziły tę pracę z poczuciem odpowiedzialności i z wynikiem pozytywnym. Świadczy o tym znaczna liczba autorów w tych województwach.

Należy zachęcać zespoły nauczycielskie danej szkoły lub kilku szkół do wspólnego opracowywania Odczytów Pedagogicznych na jeden temat dla pełniejszego i głębszego przedyskutowania podstawowej literatury i wszechstronnego zanalizowania swej pracy i prawidłowego jej uogólnienia.

Należy upoważnić dyrektorów WODKO do wydawania decyzji o upowszechnianiu wyróżnionych i nagrodzonych Odczytów Pedagogicznych na konferencjach, w zespołach metodycznych, w ZOZ i MOZ. Ośrodki te winny zapewnić właściwe i szersze wykorzystanie dorobku Odczytów, rozbudzić zainteresowanie dla tej formy doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szerokich rzesz nauczycielstwa".

WACŁAW WOJTYŃSKI

Refleksje ojca na temat pewnego zebrania rodziców

Mam syna w klasie II w jednej ze szkół warszawskich. Na wezwanie szkoły, do której syn uczęszcza, wziąłem w końcu marca udział w zebraniu rodzicielskim, prowadzonym przez wychowawczynię tej klasy.

Wychowawczynią jest młoda nauczycielka, która objęła tę klasę w ciągu roku szkolnego. Po kilku tygodniach pracy zetknęła się ona właśnie po raz pierwszy z rodzicami swych uczniów. Frekwencja dopisała — byli prawie wszyscy rodzice.

Młoda nauczycielka podoba się zebranym. Wiedzą już od swoich pociech, że „pani" jest bardzo wymagająca, że „krótko trzyma". Są nawet dzieci, które mówią w domu, że boją się nowej pani. Rodzice przyjmują jednak te dziecięce informacje bez większych zastrzeżeń, gdyż mają już swoje własne spostrzeżenia o pracy nauczycielki. Grupa matek towarzyszyła niedawno wychowawczyni i dzieciom w wycieczce na Stare Miasto i ruchome schody i z prawdziwym uznaniem oceniła nadzwyczajną troskliwość młodej nauczycielki o powierzonych jej pieczy malców.

I właśnie dlatego, że „nowa pani" ma tak dobre zadatki na to, by stać się — jak mi się zdaje — dobrą wychowawczynią, warto zanotować refleksje, jakie budzą się po pierwszym, prowadzonym przez nią klasowym zebraniu rodzicielskim.

Na porządku dziennym zebrania punktów niedużo. Wychowawczyni chce dokonać wyboru klasowego koła rodziców oraz omówić postępy uczniów w nauce i zachowaniu się.

A więc wybory. Wychowawczyni referuje zebranym, że gdy objęła klasę, nie mogła się dowiedzieć, kto należy do zarządu klasowego koła rodziców. Ustępująca wychowawczyni tego jej nie powiedziała, dyrekcja szkoły również nic nie wiedziała. Zresztą ona, wychowawczyni, chce mieć — jak mówi — zarząd koła rodziców „przez siebie" wybrany i dlatego ten punkt stawia dziś na porządku dziennym.

Z przedstawionego dopiero co fragmentu zebrania rodzi się pierwsza refleksja. Jakto? Więc dyrekcja szkoły nie zna składu osobowego klasowych kół rodzicielskich? Więc nie interesowała się pracą poprzedniej wychowaczyni, a i teraz nie okazuje pomocy nowej nauczycielce? Gdyby bowiem ta pomoc i opieka były, nauczycielka nie popełniałaby tych błędów, z jakimi — w dobrej zresztą wierze — zdradzała się przed rodzicami na wspomnianym zebraniu. Ale to już należy do następnej refleksji.

Nauczycielka tłumaczy rodzicom, że w klasie musi być surowa, że nie może się do dzieci uśmiechać, bo wtedy rozluźniłaby się dyscyplina. Tłumaczy również, że musi stosować kary w stosunku do dzieci i że stosuje takie kary jak stawianie do kąta, usuwanie na krótko z klasy, przepisywanie po 50 i więcej razy pewnych karnych zdań, i że przecież... innych kar stosować nie może, bo ich nie ma.

Rodzice są skonsternowani. Nie wiedzą, czy takie metody są słuszne, czy nie. Mnie się jednak wydaje, że wychowawczyni drugiej klasy, a więc dzieci ośmio- i dziewięcioletnich powinna się umieć uśmiechać do uczniów. Bez uśmiechu, bez przyjacielskiej, życzliwej postawy trudno jej będzie wychować dzieci. Sam strach przed groźną wychowawczynią nie wystarcza, by wyrobić świadomą dyscyplinę u dzieci.

A kary, jakie stosuje wychowawczyni są — moim zdaniem — n i e p e d a g o g i c z n e.

Nie jestem przeciwnikiem kar. Wiem, że są one potrzebne, ale o tym, jakie kary stosuje się w szkole, mówi wyraźnie regulamin uczniowski. Nie mogę zrozumieć, jak to się może dziać, że wychowawczyni nie zna tego regulaminu, skoro znam go ja, ojciec, ponieważ zaznajomiła mnie z nim wychowawczyni mego starszego syna, który chodzi do innej szkoły. Widocznie dyrekcja szkoły nie kieruje pracą wychowawczą, nie poucza wychowawców klas, nie widzi dzieci stojących w klasie po kątach lub przepisujących dziesiątki razy karne zadania. Przecież to po prostu trąci średniowieczyzną!

I jeszcze trzecia refleksja. Na zebraniu klasowym można i trzeba omawiać ze wszystkimi rodzicami sprawy obchodzące wszystkich rodziców. A więc słusznie wychowawczyni mówiła o tym, że żąda od wszystkich uczniów strojów gimnastycznych, materiałów do prac ręcznych, papieru do rysunków. Słusznie mówiła o planach wycieczek, o przygotowaniu tańców na 1 Maja i o wielu jeszcze innych sprawach. Takie stawianie spraw to słuszne, właściwe traktowanie klasy jako całości. Główny jednak punkt porządku dziennego wypadł niewłaściwie. Informacja o stopniach uczniów była — moim zdaniem — przeprowadzona nieodpowiednio. Wychowawczyni publicznie omawiała bowiem każde dziecko oddzielnie, przedmiot po przedmiocie z podawaniem nawet drobnych, drugorzędnych szczegółów. Pojedyncze dziecko obchodzi jednak tylko pojedynczych rodziców i nie potrzeba, by wszyscy rodzice czekali, nim ich dziecko zostanie wywołane i omówione. Są przy tym sprawy, które nie powinny być omawiane publicznie. Boli to bowiem ojca i matkę, że się wypomina publicznie choćby takie „grzechy" jak to, że dziecko pisze lewą ręką lub tym podobne. Informowanie rodziców, jak się dzieci uczą i co trzeba zrobić, żeby się poprawiły, nie może być uproszczone do publicznego odczytywania stopni i wyliczania „przestępstw".

Młodzi nauczyciele mają widocznie za mało pomocy ze strony kierownictw i dyrekcji szkół. Brak tej pomocy rodzi błędy w postępowaniu z dziećmi, przynosząc krzywdę dzieciom i krzywdę nauczycielom, którzy przyzwyczajają się do złej roboty i mogą wskutek tego zmarnować tę iskrę pedagogiczną, te zadatki talentu pedagogicznego, jakie posiadają czasami w dość dużym stopniu.

Za te wszystkie błędy młodej nauczycielki ponosi odpowiedzialność dyrekcja szkoły, która nie kontroluje jej pracy i nie kieruje nią.

Nie poruszyłem tych spraw na zebraniu rodziców, bo żal mi było młodej nauczycielki, tak gorliwie i sumiennie — a zarazem tak nieumiejętnie — zabierającej się do roboty. Nie chciałem podrywać jej autorytetu wobec innych rodziców. Myślę jednak, że dzieje się tak nie tylko w tej szkole, do której chodzi mój syn, ale i w wielu innych i dlatego poruszam tę sprawę na łamach pisma nauczycielskiego.

FELIKS GORLICA
Warszawa

Śladem naszych artykułów

Technikum Mechaniczne nr 1 (Warszawa, Śniadeckich 17) nadesłało następującą wiadomość w związku z artykułem „Rodowód pewnego chuligana", drukowanym w nrze 9 naszego pisma:

„Rada Pedagogiczna na posiedzeniu z dn. 13 marca br. postanowiła wykorzystać artykuł dla usprawnienia pracy wychowawczej w szkole przez ściślejszy kontakt z rodzicami, szczególnie z rodzicami uczniów o nagannym zachowaniu i słabych postępach w nauce.

Opiekunowie klasowi z ramienia Komitetu Rodzicielskiego będą systematycznie odwiedzać uczniów w domu lub na stancji i składać miesięczne sprawozdania przed zarządem Komitetu Rodzicielskiego. Dyrektor i nauczyciele będą przeprowadzać rozmowy indywidualne z uczniami na temat ich zachowania się lub postępów w nauce.

Wychowawcy klas zacieśnią kontakt z wykładowcami poszczególnych przedmiotów w sprawie zachowania się uczniów w klasie i postępów w nauce. Wszyscy nauczyciele będą planowo i często odpytywać uczniów słabszych, często przeprowadzać kontrolę notatek oraz prac domowych.

Postanowiono także odwoływać się do pomocy organizacji szkolnej ZMP, aby otoczyła specjalną koleżeńską opieką uczniów słabszych lub o chwiejnym charakterze. Aby zapewniać uczniom kulturalną rozrywkę, postanowiono rozszerzyć działalność SKS".

O wiązaniu treści z formą w analizie utworów literackich

Problem wiązania treści z formą w analizie literackiej utworów stanowi dotąd niepokojący moment dla niejednego polonisty. Poza ogólną wytyczną podkreślającą w dziele literackim nierozerwalną jedność treści i wyrazu, niewiele mamy konkretnych wskazówek w tym zakresie. Ponieważ jednak zrozumienie współzależności obu elementów w utworze jest jednym z warunków właściwego, marksistowskiego pojmowania literatury, ponieważ w ostatnich czasach niejednokrotnie podkreślano szkodliwość jednostronnej jej interpretacji — poszukiwać musimy takich metod, które by pozwoliły osiągnąć nasz cel: ukazać zarówno wartość poznawczą twórczości pisarskiej, jej znaczenie ideologiczne jak i wyrażający ją kształt artystyczny.

Trudność dydaktyczną potęguje tu fakt, że dla młodzieży zagadnienie formy rzec można nie istnieje. Stwierdzeniem „ładny wiersz", „żywa akcja" wyczerpują uczniowie zazwyczaj w swym pojęciu problem. Nawiązanie do formy utworu po omówieniu jego treści nie budzi na ogół wśród uczniów wielkiego zainteresowania, poza tym nie łączy się w ich umyśle ściśle z resztą zagadnień.

W poszukiwaniu właściwych rozwiązań doszłam do stwierdzenia, że w wielu wypadkach wyjściem z trudności może być rozpoczynanie analizy utworu od strony formy. Takie postawienie sprawy przedstawia niejedną korzyść: 1) ruguje szablon analizy (stereotypowe rozpoczynanie od czasu, miejsca, tematu); 2) częstokroć, zwłaszcza przy wierszach lirycznych, ułatwia zrozumienie sensu utworu; 3) uniemożliwiając korzystanie ze skrótów i streszczeń dopomaga w sprawdzaniu wiadomości; 4) przede wszystkim zaś zmusza ucznia do spojrzenia od razu na dzieło literackie jako na specyficzną formę odtwarzania rzeczywistości, gdzie ważnym jest nie tylko, co zostało odtworzone, ale także w jaki sposób. Wszystko to pogłębia przeżycie ucznia i zapobiega operowaniu wytartymi ogólnikami.

Zaznaczam, że nie zawsze wychodziłam od formy, rzadko też kierowałam uwagę w jednym utworze na wszystkie jej elementy. Raz (zwłaszcza przy omawianiu większych całości) zajmowałam się tylko cechami kompozycji, problemem wiązania różnorodnych wątków treściowych; czasem kładłam nacisk na dobór wyrazów, wzbogacenie i odnowienie słownictwa, na siłę ekspresji słownej, śmiałość skrótów metaforycznych; kiedy indziej na plan pierwszy wysuwało się zagadnienie muzyczności wiersza, rytmiki i rymów.

Oto kilka przykładów ilustrujących rzecz w praktyce. Przy omawianiu „Ojczyzny" W. Wasilewskiej za punkt wyjścia posłużyła mi kompozycja. Zwróciłam uwagę młodzieży na pierwszą i ostatnią scenę utworu. Uczniowie zaczęli się prześcigać w odtwarzaniu obu obrazów, wskazywaniu na podobieństwo sytuacji, na identyczne nawet zwroty. Zauważyli także różnice. Od razu jasnym się stało, że niezmiennym pozostał układ stosunków społecznych (pozycja fornala), że dojrzała natomiast świadomość proletariatu wiejskiego. Stąd naturalnie wynikło pytanie, co dziać się musiało w ciągu trzydziestu lat dzielących oba obrazy, jakie zmiany winny były zajść i dlaczego nie zaszły. Uczniowie zrozumieli sens kompozycji ramowej, zamykającej między pierwszą a ostatnią sceną trzydzieści prawie lat ciężkiej pracy, krzywdy i walki o chłopską ojczyznę, uświadomili sobie, że ostatni moment podkreśla zarówno tragizm doli Krzysiaka jak i nadzieję na przyszłość.

Analizę powieści „Granica" Z. Nałkowskiej rozpoczęłam również od zwrócenia uwagi na niezwykłość kompozycji. Padło pytanie, czy układ utworu (wprowadzenie końcowego faktu na początek powieści) ma znaczenie dla całości. Młodzież sama doszła do wniosku, że czyn Justyny, dzięki wstępnej informacji, wydaje się w toku czytania silniej umotywowany. Z jednej strony zmniejsza to niebezpieczeństwo sensacyjności utworu, z drugiej pogłębia go niejako, skierowując uwagę u czytelnika na skomplikowane pobudki działania, na społeczne podłoże katastrofy Zenona.

Przy omawianiu „Zmierzchu" Stefana Żeromskiego na pierwsze miejsce wysunęłam sprawę stylu. Uczniowie zapytani, czy cała nowela napisana jest jednym stylem, wykazali dezorientację. Wówczas odczytałam dwa fragmenty opowiadania: opis przyrody i relację o stosunkach na wsi. Od razu została uchwycona różnica stylu, młodzież zgłaszała się licznie do odpowiedzi: zwróciliśmy uwagę na malarski, równocześnie nastrojowy opis krajobrazu i na pozornie suche sprawozdanie z sytuacji w majątku oraz na to, że oba style uzupełniają się wzajem; stwierdziliśmy, że ten pozornie rzeczowy, nieco drwiący styl jest często u Żeromskiego jakby obroną samego pisarza przed wybuchem liryzmu, przed wzruszeniem i że jest jednocześnie wyrazem jego rozgoryczenia wobec panujących stosunków.

Podobnie różne momenty braliśmy pod uwagę przy analizie poezji. Wiersz J. Słowackiego pt. „Uspokojenie" stał się zrozumialszy, gdy zwróciliśmy uwagę na początkowe i końcowe zdania utworu: „Co nam zdrady?" i „to człowiek, który o zdradę się boi..." — a więc na kompozycję ramową. Uczniowie łatwo zdali sobie sprawę, że całość obrazu służy jako argumentacja dla potwierdzenia końcowego wniosku. Pytanie, dlaczego autor nie wierzy w zdradę, znalazło odpowiedź w wizji zrywającego się wciąż na nowo powstania.

W interpretacji wierszy lirycznych o zawiłej konstrukcji składniowej pomagał mi niejednokrotnie po prostu rozbiór zdania. Tak np. rozbiór okresu, zajmującego dwie trzecie wiersza Norwida „Do ob. Johna Browna" (od słów: „więc, niźli szyi twojej obnażonej" — do końca) pozwolił młodzieży zrozumieć w pełni sens utworu: ujrzeć w pierwszej części okresu wysublimowany obraz egzekucji, lęk winnych morderstwa, znaczenie zbrodni dla przyszłych dróg Ameryki: „korony mojej sztuczne ognie zgaście, noc idzie, czarna noc z twarzą Murzyna"; w drugiej odnaleźć wybijającą się ponad teraźniejszość optymistyczną wiarę: „niźli skona pieśń, naród pierw stanie".

Podobnie analiza składni ułatwiła zrozumienie wiersza Jastruna „Wojna w stepie". Po wyodrębnieniu okresu zajmującego cztery z sześciu zwrotek utworu, nawiązałam do treści pytaniem, która z części okresu jest ważniejsza: Młodzież od razu zorientowała się, że następnik, który za pomocą metaforycznego obrazu („tam dziś najeźdźca czaszkę twardą wali...") ukazuje rozpaczliwą walkę i klęskę faszysty, podczas gdy poprzednik poprzez szereg omówień określa miejsce klęski — Stalingrad.

Przy analizie wierszy Szenwalda, Ważyka, Jastruna, związanych z I Armią, obrazujących w całej pełni dziejową rolę zwycięstwa Związku Radzieckiego nad faszyzmem oraz humanistyczną wiarę poetów, porównywanie utworów pozwalało uwypuklić bogactwo, różnorodność form, w jakich wyrażały się idee poetów. Zestawienie dwu utworów Szenwalda: „Czerwonej Armii" i „Pieśni Partyzantów" pozwoliło stwierdzić współzależność między ich tematyką i treścią a środkami wyrazu. W pierwszym wypadku podniosłość nastroju, silne napięcie uczuciowe, wyraziły się w nagromadzeniu superlatywnych określeń nadających wierszowi charakter ody, w „Pieśni" stroficzna budowa, powtarzający się refren, pewna ludowość zwrotów („szarym wilkiem mignę...") silniej jeszcze uwydatniły rolę partyzantów — tajemniczych obrońców uciśnionych, takich, jakimi chce ich widzieć fantazja ludowa.

Podobnie porównanie dwóch wierszy Jastruna „Wojna w stepie" i „Pieśń Jarosławny" ukazało, jak dalece tematyka utworów — w pierwszym obraz zagłady faszyzmu, w drugim wizja szczęśliwej przyszłości — zespala się nie tylko z doborem omówień, metafor (porównać: „Słońce jak skrzep", „Żółta pożoga nieba", „Ziemia starta w pył" — z drugiej strony: „Kraj, gdzie cichy pada śnieg", „W śpiewie radość płynie łzami"), ale i rytmiką wiersza. Wysunięcie w pierwszej zwrotce „Wojny w stepie" na pierwsze miejsce rymu męskiego decyduje o bardziej twardym toku wiersza, „Pieśń Jarosławny" dzięki innemu układowi brzmi łagodniej i bardziej śpiewnie.

Jak już zaznaczałam poprzednio, nie zawsze czyniłam formę punktem wyjścia analizy literackiej. Postępowałam tak wówczas, gdy chodziło szczególnie o uwypuklenie artyzmu utworu, o ułatwienie i pogłębienie jego zrozumienia, tam wreszcie, gdzie forma niejako narzucała się sama swą niezwykłością. W innych wypadkach jak na przykład przy powieści Dąbrowskiej ograniczałam się do podkreślenia prostoty i piękna języka i stylu, spełniającego według znanego określenia rolę szyby: im czystsza, im jaśniej ukazuje świat poza sobą, tym sama mniej widoczna.

Zresztą podane wyżej przykłady stanowią zaledwie drobną część możliwości, jakie stają przed każdym polonistą w zakresie wiązania treści z formą utworów. Z pewnością też nie potrzebujemy lękać się umniejszenia roli treści. Dopiero bowiem poprzez obraz poetycki piękno słowa przemówi do nas w pełni i we właściwy sposób. Jest to przy tym praca ponekąd odkrywcza, pobudzająca samodzielność młodzieży, która raz wprowadzona w tok zagadnień, wnosi niejednokrotnie oryginalne i subtelne spostrzeżenia, idzie dalej, niż przewidział nauczyciel.

W. SZLACHETKO
Gdynia

O różnych sposobach powtarzania

Dla trwałego przyswajania przez uczniów wiadomości w ciągu całego roku szkolnego konieczne jest zorganizowanie systematycznego i umiejętnego powtarzania materiału nauczania, zwłaszcza w związku z promocyjnymi i końcowymi egzaminami. W praktyce szkolnej występują różne rodzaje powtarzania.

Najczęściej stosowane jest **powtarzanie tzw. wierne**, zmierzające do odtwarzania wiadomości w takim układzie, w jakim zostały przez uczniów poznane.

Taki np. sposób powtarzania stosuje na lekcjach historii kol. Z., nauczyciel jednej ze szkół krakowskich. Poleca on uczniom, aby przypomnieli sobie materiał danego działu, wskazuje im dokładnie, które stronice w podręczniku powinni wykorzystać, zwraca też niekiedy uwagę, które z nich zawierają najważniejszy materiał. Na lekcji uczniowie wypowiadają swoje wiadomości w takiej kolejności, w jakiej je poznali w oparciu przede wszystkim o jedno określone źródło, z którego korzystali. Tak więc np. przy powtarzaniu zagadnienia „narastanie przywilejów szlacheckich" uczniowie omawiają kolejno tematy: Przywilej koszycki, Przywileje nadane przez Władysława Jagiełłę, Statuty nieszawskie, Statut piotrkowski, Sejmiki, Powstanie Sejmu w Polsce, Konstytucja nihil novi.

Ten sposób powtarzania wydaje się nauczycielowi najłatwiejszy pod względem organizacyjnym. Sposób ten nie jest jednak najbardziej ekonomiczny, ponieważ nie umożliwia wyboru istotnego materiału, nie jest też szczególnie kształcący, gdyż nie rozwija samodzielnego myślenia, nie wymaga dokonywania porównań i wiązania wiadomości.

Inaczej przystąpił do powtarzania chemii w kl. VII kol. Ledziński z Suchej, pow. Żywiec. Na lekcji powtórzeniowej kol. Ledziński połączył dwa tematy: „Działanie tlenków metali na wodę" i „Zasady i ich rozpoznawanie za pomocą fenolftaleiny" w ten sposób, że przeprowadził doświadczenie ze spaleniem wstążki magnezowej (nie mógł tego zrobić wcześniej, gdyż nie miał odpowiedniego materiału). Doświadczenie to nadało lekcji wyraźny charakter **powtarzania uzupełniającego** i pogłębiającego wiadomości.

Na lekcjach języka polskiego, prowadzonych przez kol. K. z Krakowa, występują często dwa inne rodzaje powtarzania: **skojarzeniowe** czyli wiążące wiadomości z różnych lekcji i różnych działów oraz zbierające czyli **syntetyzujące.** Skojarzeniowe powtarzanie występuje często przy nauczaniu gramatyki. Kol. K. wychodzi przy powtarzaniu zwykle od zdań zaczerpniętych z wypracowań lub ustnych wypowiedzi uczniów i przy rozpatrywaniu poszczególnych wyrazów umożliwia uczniom powtórzenie wiadomości z nauki o zdaniu i o wyrazie. Wiadomości te jednak nie występują chaotycznie, lecz w granicach ściśle określonych działów, wybranych do powtórzenia na danej lekcji.

Powtarzanie syntetyzujące występuje w najbardziej typowej formie w kl. XI, kiedy trzeba zbierać cały materiał w pewne powiązania, w zwarte, zamknięte całości. Wszystkie wiadomości np. o Krasickim zamyka kol. K. w kilku pytaniach: Związek Krasickiego z dworem królewskim i „Monitorem". Rozkład ustroju feudalnego w świetle „M. Doświadczyńskiego przypadków", satyr i bajek oraz „Monachomachii". Społeczno - artystyczna wartość utworów Krasickiego. Przy tego rodzaju powtarzaniu dużą pomoc dla kol. K. stanowią pytania egzaminacyjne, które podaje on uczniom według działów, a nie według układu w „trójkach", np. równocześnie wszystkie pytania dotyczące twórczości Mickiewicza, innym razem — piśmiennictwa średniowiecza.

We wszystkich wspomnianych lekcjach powtórzeniowych występowały pewne wspólne cechy jak troska o aktywność uczniów, zwracanie uwagi szczególnie na uczniów słabszych, wykorzystywanie pomocy naukowych przy powtarzaniu, powtarzanie uogólnień i uzasadnień.

Na lekcjach powtórzeniowych nauczyciel ograniczał się wyłącznie do kierowania wypowiedziami i rozważaniami uczniów i tylko w razie konieczności dawał uzupełniające wyjaśnienia. Z tym łączy się sprawa dokładnego przygotowania się nie tylko uczniów, ale i nauczyciela do lekcji powtórzeniowych.

Przy powtarzaniu przyswajano uogólnienia, a także stale odwoływano się do faktów i uzasadnień oraz wskazywano przesłanki, na których opierały się wnioski uogólniające.

P. A. JANKUL
Kraków

Co najmniej dwa tematy

W organizacji egzaminów pisemnych występuje pewien błąd, który jest powtarzany z roku na rok, mimo protestu nauczycieli. Błąd ten polega na tym, że cała klasa na pisemnych egzaminach z matematyki otrzymuje to samo zadanie do rozwiązania, przy czym uczeń może mieć brudnopis. Wystarczy nawet mimowolne przesunięcie brudnopisu przez jednego ucznia, by drugi mógł dojrzeć jego pracę, zwłaszcza, jeżeli siedzą dość ciasno. Trudno mówić o tym, by uczeń w sprzyjających mu warunkach nie usiłował ściągać. Zdarzy się to nawet najlepszym, najbardziej ambitnym. A cóż mówić o jednostkach niewyrobionych. Organizacja egzaminu z matematyki ułatwia odpisywanie gotowego rozwiązania, uczy szukać łatwizny, nie pobudza — moim zdaniem — słabszych uczniów do samodzielnej pracy umysłowej.

Oczywiście, że nauczyciel stara się wyrabiać u młodzieży świadomy stosunek do pracy, ale na to trzeba wielu lat. Popatrzmy jednak na zagadnienie realnie i porzućmy deklamacje o wyrobionym już całkowicie poczuciu świadomej dyscypliny u trzynasto- czy piętnastolatka. Gruntujemy jego nawyki przez stałą kontrolę, przez stawianie go w warunkach uniemożliwiających wykroczenie.

Proponowałabym więc, by na pisemny egzamin z matematyki przesyłano najmniej dwie grupy zadań dla pierwszego i drugiego rzędu (prawa i lewa strona każdej ławki). Tematy powinny być jednakowe pod względem stopnia trudności, lecz zupełnie różne co do treści, formalna bowiem zmiana danych w zadaniu nie chroni przed ściąganiem.

J. P.
Legnica

Wieczór ciekawej techniki

W Stacji Młodych Techników w Gliwicach odbył się „wieczór ciekawej techniki". Organizatorami jego byli członkowie kółka „hydrotechników I". Wieczór miał charakter sprawozdania z dotychczasowej pracy i był podsumowaniem doświadczeń. Organizatorzy — uczniowie klas V—VII szkół gliwickich — w większości należeli w ub. roku szkolnym do kółka „hutników" i tematem ich pracy było odlewnictwo, a następnie budowa elektrycznego pieca łukowego do topienia metali oraz mechanicznego młota spadowego. W tym roku chłopcy wykonali model prasy hydraulicznej, która bywa stosowana do zgniatania czy też prasowania metali w przemyśle hutniczym.

Przygotowania do wieczoru dały członkom okazję nie tylko do lepszego zrozumienia zasady zbudowanych przez nich modeli, ale przyczyniły się bardzo do rozwinięcia samodzielności, inicjatywy i pomysłowości naszych uczestników. Wieczór miał być prowadzony całkowicie samodzielnie przez dzieci. Postanowiono również uaktywnić widzów. Ważne stało się więc znalezienie żywych i atrakcyjnych form tej imprezy.

Wieczór — którego tytuł brzmiał „Hutnictwo w Polsce Ludowej" — rozpoczął się od ćwiczenia, które nazwaliśmy „tropieniem za młotkiem". W ćwiczeniu tym wzięła udział cała sala. Jeden z organizatorów pokazując zebranym młotek pytał: skąd młotek wziął się w Stacji Młodych Techników? Po otrzymaniu odpowiedzi pytał dalej: skąd otrzymała go centrala techniczna? Jak wyprodukowała go huta? Gdzie wytapiają stal? Gdy z sali padała dobra odpowiedź, inny chłopiec wywieszał odpowiednie kartoniki z napisami na tablicy. W ten sposób powstał cały schemat cyklu produkcyjnego w hucie. Wszyscy uczestnicy przypomnieli sobie, jakie są najważniejsze urządzenia w hucie, do czego służą wielkie piece, piece martenowskie, gruszki Bessenera, młoty mechaniczne, prasy, zgniatacze itp. Okazało się, że ta forma zajęć bardzo podobała się widzom i uaktywniła ich.

Następnym punktem programu było wyświetlanie ilustracji fragmentów największych obiektów hutniczych w Polsce (np. piece A, B, C w hucie „Kościuszko", montowanie wielkiej hali w hucie im. Lenina). Ilustracje te zgromadzili chłopcy sami — wycinali je z gazet i czasopism oraz uzupełnili tekstem.

Na zakończenie pierwszej części wieczoru zorganizowano konkurs. W przeciągu określonego czasu uczestnicy mieli dać na piśmie odpowiedź na każde z 10 kolejnych pytań. Pytania były następujące: w jakich okręgach w Polsce wydobywa się rudę żelazną, który z tych okręgów jest najważniejszy i dlaczego, skąd sprowadzamy rudę żelazną i dlaczego, z czego produkuje się koks, w jakim piecu wytapia się surówkę itd. Konkurs był częściowym sprawdzianem wiadomości zdobytych w pierwszej części wieczoru. Zainteresował on uczestników i wprowadził wiele ożywienia do naszej imprezy.

W drugiej części wieczoru członkowie kółka „hydrotechników" pokazali i objaśnili zebranym modele: elektrycznego pieca łukowego, mechanicznego młota spadowego i prasy hydraulicznej. W czasie pokazu modeli zwrócono uwagę na następujące sprawy: na zastosowanie pokazanych urządzeń w przemyśle hutniczym, na konstrukcję modeli oraz zasady i prawa naukowe, na podstawie których te modele i urządzenia działają.

Tak więc, demonstrując model pieca elektrycznego, uczniowie opowiedzieli zebranym nie tylko dlaczego piec ten wyłożony jest cegłą szamotową, jakie się w nim utrzymuje temperatury, jak tworzy się łuk elektryczny i z czego są elektrody, lecz przeprowadzili również próbny wytop i objaśnili, że piece elektryczne są używane do wyrobu stali ulepszonych. Odwołując się wreszcie do dużych schematów narysowanych poprzednio kolorowymi kredami na tekturowych tablicach pokazali, jaki jest obwód prądu w łukowym piecu elektrycznym.

Objaśniając młot mechaniczny zwrócili uwagę na to, że bijak spada swoim własnym ciężarem, pokazali jak można obliczyć siłę uderzenia młota itp. Jako trzeci pokazywano z kolei model prasy hydraulicznej. Po objaśnieniu części składowych prasy, odwołując się do schematu narysowanego na tablicy, uczniowie informowali, jak i na jakiej zasadzie działa prasa hydrauliczna. Objaśnienie to poprzedzone było pokazem zgniatania za pomocą prasy. Podano również, że prasy takie mają wielkie zastosowanie w przemyśle.

Rozdaniem nagród książkowych za dobre wyniki uzyskane w konkursie zakończył się wieczór ciekawej techniki.

★

W związku z opisywanym powyżej wieczorem nasunęło nam się pytanie, co przyniósł nam ten wieczór? Niewątpliwie zainteresowaliśmy zagadnieniem hutnictwa duży krąg młodzieży. Widzowie nasi usystematyzowali swoje wiadomości z tego zakresu, czego dowodem był wynik konkursu. Z modeli najlepiej zapamiętali i zrozumieli budowę oraz działanie elektrycznego pieca łukowego, prawdopodobnie dlatego, że objaśnienia poprzedził dobrze zorganizowany pokaz.

Oczywiście, jeszcze większe korzyści z wieczoru odnieśli sami organizatorzy. Już w czasie całorocznej pracy kółka uczestnicy nasi mieli okazję do wykorzystywania swoich wiadomości teoretycznych — nabytych w szkole — w praktyce. Na przykład projektując fragmenty modeli, wymierzając je, wypróbowując ich działanie. Przygotowania do wieczoru pobudziły młodzież do jeszcze większej aktywności oraz dały okazję do samodzielnego pogłębiania i uzupełniania wiadomości szkolnych. Na przykład W. z kl. V, który objaśniał w czasie wyświetlania ilustracji schematu wielkiego pieca, porównał objaśnianą ilustrację z obrazkiem podręcznika szkolnego, a na lekcji fizyki w szkole wiedział o wiele więcej na ten temat niż jego koledzy. B. z kl. VII potrafił objaśniać wszystkie modele, nie tylko ten, którym się bliżej zajmował. Pamiętał, że rączka pompy zasilającej prasę jest zbudowana na zasadzie dźwigni. Powiedział, że na tej samej zasadzie zrobione są żurawie studzienne, które widział kiedyś w krakowskiem.

Wieczór, o którym piszemy może zorganizować każde kółko techniczne w szkole. Jest on doskonałą okazją do zademonstrowania osiągnięć, a zarazem pozwala uczniom na utrwalenie i pogłębienie wiadomości oraz powiązanie ich z praktyką. Oczywiście, trzeba sobie dokładnie zdawać z tego sprawę, że żadne kółko przedmiotowe nie może zastępować ani powtarzać lekcji szkolnych.

Program jego jest nie tylko inny, ale formy pracy zupełnie różne od lekcyjnych. Formy te muszą być atrakcyjne, pobudzać inicjatywę i pomysłowość młodzieży, zawierać — jak tu było przedstawione — elementy gry. Formy te odbiegać muszą jak najbardziej od zajęć lekcyjnych, a zbliżać się do metody pracy harcerskiej. Wtedy zapewnimy naszym kółkom przedmiotowym dobrą frekwencję i dobre rezultaty w pracy.

W związku z zagadnieniem łączenia wiadomości szkolnych z praktyką nasuwa się problem: jak dobierać tematykę pracy szkolnego kółka technicznego? Najprostszym wydawałoby się przejrzeć podręcznik fizyki danej klasy i stosownie do obranego tematu budować modele, będące ilustracją pewnego prawa fizykalnego. Sposób ten jednak tylko pozornie jest prosty i słuszny. Stosując go zakładamy niejako jednocześnie, że do kółka technicznego będą należeć uczniowie tej samej klasy. Tymczasem należą do niego najczęściej uczniowie, będący na różnym poziomie nauczania.

Czy wobec tego należy uważać, że łączenie wiadomości szkolnych z praktyką na terenie kółka technicznego jest niemożliwe? Czy układając program pracy kółka nie należy brać zupełnie pod uwagę programu nauki szkolnej? Rozwiązanie tego zagadnienia leży zdaje się w doborze tematu pracy i w doborze form. Modele wykonywane przez kółko techniczne powinny być tak dobrane, aby przez swą budowę, materiał, sposób wykonania i działanie ilustrowały kilka najbardziej podstawowych i nieskomplikowanych praw fizykalnych, pozwalały na samodzielne projektowanie fragmentów oraz dokonywanie samodzielnych obliczeń matematycznych. Wówczas wykonywujący je uczniowie kółka, którzy są na poziomie różnych klas, mają okazję zarówno wykorzystać bieżące wiadomości szkolne, jak i uzupełniać dawniejsze a nawet zdobywać nowe doświadczenia.

E. WĘGRZYNOWICZ
Gliwice

Czy to podważa autorytet nauczyciela?

(W odpowiedzi czytelnikom)

Otrzymaliśmy niemal jednocześnie dwa listy z dwu różnych stron Polski: z Zawiercia i z Włocławka. Obaj autorzy poruszają to samo zagadnienie. Niepokoi ich sprawa autorytetu nauczyciela w oczach społeczeństwa, sprawa rzekomego niedoceniania zawodu nauczycielskiego. Więcej, wydaje im się, że zawód nauczycielski jest ośmieszany. Wniosek ten wyciągają obaj z lektury naszych czasopism ilustrowanych.

„Któż z nas nie zna popularnego wesołka z krakowskiego „Przekroju", zwanego profesorem Filutkiem! — pisze kolega z Zawiercia. — Gdy pajacowaty ten głupek z nieodłącznym parasolem ku uciesze wielotysięcznej rzeszy czytelników różne krotochwilne błazeństwa z woli swego twórcy i ilustratora wyczynia, nikomu jakoś nie przyszło na myśl, dlaczego nosi on tytuł profesora... Czy ktoś krzyczy i upomina się o pomiatany autorytet profesora?... Jest to jakaś fatalna spuścizna feudalno-kapitalistycznej przeszłości, z którą czas najwyższy zerwać i zaprzestać już raz nalgrawania się w humorystycznych rubrykach naszej prasy z cenionego i coraz wyżej stawianego przez naszą Partię i Rząd Ludowy zawodu i autorytetu profesora-nauczyciela!".

Tego samego zdania jest drugi autor: „Głupkowate wyczyny zdziecinniałego profesora z tradycyjnym parasolem, pelikanowymi ustami, niemodnym melonikiem i innymi akcesoriami profesorskimi być może budzą uśmiech na twarzy czytelników, niemniej jednak nie przynoszą wcale zaszczytu prawdziwym profesorom i nauczycielom". Nasz korespondent z Włocławka dodaje, że Filutek jest godnym partnerem Augusta Bęcwalskiego.

Nie podoba się również koledze z Zawiercia postać prof. Tubki z „Dziennika Zachodniego" w Stalinogrodzie i postać profesora Pęduszki z radiowego teatru „Eterek". Wprawdzie prof. Pęduszko zdaniem autora listu „jest przedziwnie zaplątany w nową rzeczywistość Polski Ludowej", ale „nadal pozostał postacią na wskroś humorystyczną, wobec czego „Głos Nauczycielski" powinien mocno zaprotestować przeciw takiej manii nadużywania tytułu profesora do celów humorystycznych", gdyż „Polska Ludowa na ojczyznę takich profesorów się nie nadaje".

ODPOWIADAMY: Jesteśmy wręcz odmiennego zdania niż obaj nasi korespondenci. Zdaniem naszym ani postać profesora Filutka, ani profesora Pęduszki nie podważa w niczym autorytetu nauczyciela. Natomiast prof. Tubka jest rzeczywiście postacią nieudaną, głównie ze względu na złą kompozycję graficzną („postać niesamowitego „brodiagi" z dwiema białymi plamami zamiast oczu, z pałką w ręce" — jak go słusznie krytykuje kolega z Zawiercia). W postaciach Filutka i Pęduszki uderzają nas cechy raczej sympatyczne — obaj są dobrotliwi, prostolinijni do granic naiwności (nie głupkowaci!), obu cechuje sui generis postępowość starych uczciwych ludzi, obaj są optymistami. Wierzą oni, że ludziom można pomóc przez czynny udział w ich losach — nie przez morały. Że przy tym posiadają cechy humorystyczne (roztargnienie, naiwność) — cóż to szkodzi? Tyle — odnośnie samych zaatakowanych postaci.

Ale sprawa ma jeszcze inny aspekt. Czy autorytet nauczyciela cierpi na tym, jeśli w karykaturze czy humoresce piętnuje się wady właściwe nauczycielom lub błędy w postępowaniu niektórych nauczycieli? Nasza redakcja zaprotestowała raz przeciw karykaturze nauczyciela umieszczonej w nrze 46

Związkowym telefonem

Pilne! Pilne!

Prez. GRN w Nowej Żagańskiej, woj. zielonogórskie! Nauczyciele Technikum Ogrodniczego w Nowej nie otrzymują drzewa na przydział: prosimy, załatwcie jak najszybciej tę sprawę.

Wydział Oświaty Prez. PRN w Gostyninie! Szkoła w Lipiankach, gm. Duninów — od trzech lat nie może doczekać się naprawy dachu. W okresie deszczów woda leje się wprost do klasy. Brak również przy tej szkole śmietników i ubikacji. Czas najwyższy zająć się szkołą w Lipiankach.

Prez. PRN w Starachowicach! Czy już otrzymaliście wreszcie kredyty dla GRN w Siennie na opłatę czynszu za mieszkania nauczycieli tej gminy? Sprawa ta ciągnie się zbyt długo i budzi zrozumiałe protesty tamtejszego nauczycielstwa. Uchwała Rządu z października 1952 r., czyni władze terenowe odpowiedzialnymi za wykonywanie wskazań w niej zawartych.

Wydział Oświaty Prez. PRN w Tomaszowie Lubelskim! GRN w Majdanie Górnym nie wywiązuje się ze swoich obowiązków w stosunku do nauczycieli. Kol. Wiśniewska ze szkoły w Podhorcach zawiadamia nas, że nauczyciele winni są gospodarzom za komorne poważne sumy, ponieważ GRN nie zapłaciła dotąd ani grosza. W odpowiedzi Waszej spodziewamy się zawiadomienia, że sprawa ta została pozytywnie dla nauczycieli załatwiona.

Książki, które pomogą nam w pracy społecznej na wsi

Coraz liczniej ukazują się na półkach księgarskich książki poświęcone zagadnieniu wsi i rolnictwa. Znajomość ich — choćby najbardziej podstawowych — staje się dziś niezbędna już nie tylko dla rolnika, ale także dla działacza oświatowego — dla nauczyciela, by dzięki temu mógł uniknąć błędów w pracy w środowisku wiejskim i w pracy z młodzieżą zarówno miejską, jak wiejską.

Bogate materiały o wielkich przemianach, jakie dokonują się na wsi w Polsce Ludowej, zawiera książka pt.: **„Wieś w liczbach"** (ukazało się już III wydanie), opracowana przez zespół pracowników naukowych Instytutu Ekonomiki Rolnej. Praca ta podsumowuje dotychczasowy dorobek naszej wsi i rolnictwa, możliwy jedynie dzięki sojuszowi robotniczo-chłopskiemu. W oparciu o dane statystyczne i konkretne przykłady książka pokazuje jaskrawą różnicę między dzisiejszym stanem wsi i rolnictwem a sytuacją z okresu Polski obszarniczo - kapitalistycznej z jej ówczesnym niskim poziomem produkcji rolnej i upośledzeniem chłopa.

Część pierwsza książki pokazuje w sposób porównawczy zdobycze mas chłopskich w Polsce Ludowej. Obok takich zagadnień jak zmiana struktury klasowej wsi, likwidacja problemu „ludzi zbędnych" na wsi, poprawa sytuacji bytowej chłopa, omówiona została sprawa rewolucji kulturalnej na wsi. Nauczyciel znajduje tu interesujące dane dotyczące rozwoju oświaty na wsi, wzrostu liczby młodzieży chłopskiej w szkołach różnego typu i stopnia. Dużo miejsca poświęcono omówieniu różnych form spójni ekonomicznej między miastem a wsią.

Przemiany, które przeżywa nasza wieś i rolnictwo są organiczną częścią realizacji naszego Planu 6-letniego. O Planie 6-letnim w naszym rolnictwie, o zadaniach, które zostały mu wytyczone, trudnościach do przezwyciężenia i osiągnięciach pisze **S. Kuziński** w swej broszurze **„Plan 6-letni w rolnictwie polskim"**. Ukazała się ona na początku 1953 r. i dlatego też już nie podaje tych wielkich dalszych zdobyczy, jakie w ciągu okresu półtora roku po jej wydaniu zostały osiągnięte. Zasadnicze jednak zagadnienia są tu wyraźnie uwypuklone. Powyższa broszura należy do cyklu prac, służących jako materiały do studiowania polityki agrarnej. Do tej serii należy także broszura **J. Rasińskiego pt. „Zasady statutowe spółdzielczości produkcyjnej"** (1952 r.), pozwalająca wniknąć w podstawy, na których oparte są cztery typy naszych spółdzielni produkcyjnych i uprzytomnić sobie ich wagę dla rozwoju spółdzielczości. W ramy tego cyklu wchodzi również druga broszura tego samego autora pt. **„Drogi polityczno-organizacyjnego i gospodarczego umocnienia spółdzielni produkcyjnych"** (wyd. 1953 r.). Porusza ona najistotniejsze sprawy dotyczące spółdzielczości. Uwypukla znaczenie zasady dobrowolności wstępowania do spółdzielni oraz zachowania należytej więzi między członkami spółdzielni produkcyjnych i innymi chłopami. Obrazuje ona zarazem, jak w spółdzielni wspierają się wzajemnie potrzeby społeczne i interes jednostki. Autor wykazuje dalej, jak podstawowe znaczenie dla właściwego rozwoju spółdzielczości ma walka o utrzymanie klasowego jej charakteru, o przepojenie treścią socjalistyczną. Wreszcie książka zaznajamia czytelnika z organizacją pracy w spółdzielni (np. kwestia dniówki obrachunkowej), oraz znaczeniem POM dla rozwoju spółdzielczości.

Ukazujący się od 1952 r. **kwartalnik „Zagadnienia Ekonomiki Rolnej"** (organ Instytutu Ekonomiki Rolnej), przeznaczony w pierwszym rzędzie dla ekonomistów-naukowców i ekonomistów-praktyków pomocny będzie również dla tych działaczy społecznych, którzy w swej pracy odczuwają potrzebę uogólnień i pragną skonfrontować własne obserwacje z najnowszymi osiągnięciami wiedzy ekonomicznej. Zadaniem kwartalnika jest walczyć o pełne zwycięstwo myśli marksistowskiej na różnych odcinkach frontu ideologicznego. Jednym z podstawowych zagadnień na wsi jest sprawa klasowego rozwarstwienia wsi. Trudności w rozpoznaniu terenu, w wykrywaniu kułaków maskujących się pod różną postacią, wykorzystujących specyfikę swojego rejonu, pomoże pokonać artykuł **J. Tepichta „O teoretycznym i praktycznym znaczeniu podziału Polski na rejony społeczno - ekonomicznej struktury rolnictwa" (nr 3—4 z 1953 r.)** Opis tych rejonów zawiera podana w tymże numerze rozprawa B. Gałęskiego i A. Szemberg pt.: „Społeczno-ekonomiczne rejony w Polsce". W „Zagadnieniach Ekonomiki Rolnej" znajdujemy również wiele rozpraw dających monograficzne opracowania niektórych spółdzielni produkcyjnych i naświetlających szereg żywotnych problemów. Rozprawy te mówią o znaczeniu i właściwym rozmieszczeniu ośrodków maszynowych, jak również naświetlają podstawowe zagadnienia z pracy PGR. Poza tym poruszane są sprawy kontraktacji, tak ważnej dla naszej wsi (rozprawa H. Marczewskiej zamieszczona w nrze 1/1953), zaopatrzenia ludności wiejskiej przez gminne spółdzielnie „Samopomoc Chłopska" (rozprawa A. Romanowa w nrze 3—4/1953) i inne.

Działacz społeczny i oświatowy na wsi nie może poprzestać na literaturze naukowej, ale winien zapoznać się także z książkami popularyzującymi trudne problemy ekonomiczne i polityczne, by umiał w sposób przystępny, prosty, rzeczowy wyjaśnić je chłopom. Za przykład służyć może broszura **Stefana Ignara i Aleksandra Juszkiewicza „Wieś polska wobec zadań czwartego roku naszej sześciolatki"** (Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza — 1953 r. str. 110) zawierająca kilkanaście krótkich referatów. Dostępna i zrozumiała dla chłopa pomoże także nauczycielowi przy opracowywaniu pogadanek na aktualne tematy rolnicze.

Dla przebudowy socjalistycznej naszej wsi doniosłe znaczenie ma industrializacja kraju. O tym, jak przemysł obsługuje naszą wieś i jakie przez to wywołuje tam przemiany, znajdujemy plastyczny, szeroki obraz w przystępnie napisanej broszurze **W. Nowierskiego „Przemysł pracuje dla potrzeb wsi"** (Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1953 r., str. 64).

Nasz krótki przegląd literatury z omawianego zakresu zakończymy wzmianką o książce pt. **„Kwestia agrarna — zarys encyklopedyczny"**. (Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne — 1951 r., str. 180). Stanowi ona przekład kilku rozpraw autorów radzieckich. Pierwsza z nich, pióra wybitnego ekonomisty radzieckiego **J. Łapiewa**, pokazuje w przekroju historycznym rozwiązanie kwestii agrarnej w Związku Radzieckim. Mamy tu również rozprawę **L. Lubosycza**, która traktuje o kryzysach agrarnych w krajach kapitalistycznych. Stanowi ona zwięzłe ujęcie tego zagadnienia. Program agrarny Partii oraz politykę agrarną ZSRR obrazują rozprawy J. Łapiewa i innych autorów. Wreszcie znajdujemy tu charakterystykę powojennych reform agrarnych w krajach demokracji ludowej.

Wymienione wyżej prace stanowią przegląd jedynie nieznacznej części dzieł oryginalnych i przekładów dotyczących wsi i rolnictwa, które się w Polsce ukazały.

A. P.

O nauczycielskich ogródkach działkowych

W trosce o podniesienie poziomu życia najszerszych mas Uchwała KC PZPR mocno podkreśla nowe zadania związków zawodowych. Wśród szeregu konkretnych spraw wymagających opieki związków zawodowych, Uchwała wskazuje na konieczność przyjścia z pomocą także w rozwijaniu pracowniczych ogródków działkowych. Obowiązek ten ciąży również na naszej organizacji związkowej, która pod tym względem ma duże zaniedbania.

A przecież sprawa nie jest nowa! — Już 9.III 1949 r. została wydana ustawa o pracowniczych ogrodach działkowych, które winny być zakładane przez rady narodowe, a podlegać opiece związków zawodowych.

Miały one powstawać w osiedlach, w których co najmniej 20% ludności zajmuje domy wielomieszkaniowe pozbawione ogrodów; ustawa nakazywała rezerwować przy rozbudowie miast odpowiednie do tego celu tereny.

Sprawa ta interesuje nauczycieli, zwłaszcza mieszkających w miastach.

Okazuje się, że w poszczególnych miastach nauczyciele napotykają na mniejsze lub większe trudności w uzyskaniu terenów pod działki. W Świdnicy, woj. wrocławskie, działki otrzymali wszyscy nauczyciele, którzy ubiegali się o to za pośrednictwem Zarządu Oddziału ZZNP. Natomiast wręcz odwrotnie było w Słupsku, woj. koszalińskie. Kilka miesięcy temu odebrano tam działki pracownicze kilku nauczycielom przydzielając je pracownikom z innych zawodów. „Rugi" dotknęły m. in. kol. Helenę Stogniew, nauczycielkę Szkoły Podstawowej nr 4. Nie liczono się przy tym nawet z faktem, że syn jej w tym czasie został powołany do służby wojskowej, co, jak wiadomo, zobowiązuje rady narodowe do otoczenia rodziców szczególną opieką. Co zrobił w tej sprawie Zarząd Oddziału Powiatowego ZZNP w Słupsku? — Nic! Nie dość tego, przewodniczący Zarządu Oddziału zrzekł się swojej działki, jakby chcąc dać przykład, że nie ma o co walczyć, że należy „poprzestawać na małym".

Niewiele znajdzie się takich zarządów oddziałów, które potrafiłyby powiedzieć, ilu nauczycieli w ich miastach korzysta z działek pracowniczych, jakie mają przy tym trudności; w zarządach tych nie zastanawiano się dotychczas poważnie, jak należy pomóc nauczycielowi w pokonywaniu tych trudności.

Domagać się od rad narodowych odpowiednich terenów pod działki i pomagać przy tym nauczycielowi — to obowiązek ciążący na naszej organizacji związkowej, ale wykonanie go można uznać zaledwie za wstęp do właściwej pracy w tej dziedzinie. Szczególne bowiem obowiązki spadają także na nasz związek w tym roku, kiedy to władza ludowa dała do dyspozycji związków poważne środki materialne (dziesiątki milionów złotych, tysiące ton nawozów sztucznych) na utrzymanie działek pracowniczych. Właściwe gospodarowanie tymi środkami wymaga większej sprawności organizacyjnej i znajomości rzeczy, poważnego potraktowania sprawy zarówno przez same instancje związkowe, jak aparat instruktorski powołany w roku bieżącym do udzielania fachowej pomocy działkowiczom.

Należałoby więc przełamać dotychczasowy brak zainteresowania tymi sprawami we wszystkich ogniwach i instancjach naszego związku od Zarządu Głównego poczynając. Dotychczas bowiem Zarząd Główny nie postawił tego problemu przed szerokim ogółem członków, nie spowodował, aby przeprowadzono dokładną ewidencję nauczycieli-działkowiczów, ogniwa związkowe nie usiłowały poznać ich trudności i potrzeb, by pośpieszyć im z pomocą; nie upowszechniały najlepszych doświadczeń w tym zakresie.

Ignorancja niektórych instancji związkowych posunięta jest tak daleko, że nie odróżniają działek pracowniczych od gruntów przyszkolnych na wsi, a przecież to zupełnie inny problem mający odrębne podstawy prawne, inną bazę gospodarczą i tradycje (sprawę gruntów przyszkolnych zamierzamy poruszyć w oddzielnym artykule).

Słuszne były zarzuty przedstawiciela ZG ZZNP pod adresem aktywistów okręgu poznańskiego (obecnych na konferencji w marcu br.), że wykazują zbyt małe zainteresowanie sprawą ogródków działkowych. Do wyjątków należą zarządy oddziałów, które nie tylko wstawiają te sprawy do swych planów pracy, ale także kontrolują ich wykonanie i podsumowują. Do takich oddziałów należy Świdnica, woj. wrocławskie. Już w ub. roku nauczyciele-działkowicze wystąpili tam ze swym dorobkiem na Powiatowej Wystawie Rolniczej, a obecnie Zarząd Oddziału planuje nie tylko oddzielne stoisko nauczycielskie na Powiatowej Wystawie Rolniczej w Świdnicy, ale także zorganizowanie nauczycielskiej wystawy „działkowej" na konferencji sierpniowej.

Również na zebraniach naszych ZOZ i MOZ, nawet na zebraniach sprawozdawczo-wyborczych, zbyt rzadko poruszało się ten temat. Do tych nielicznych należało zebranie sprawozdawczo-wyborcze ZOZ przy Szkole Podstawowej nr 4 w Słupsku, gdzie bez obsłonek przedstawiono małe zainteresowanie instancji związkowych sprawami bytowymi nauczyciela, w tym także działkami pracowniczymi.

Sprawa ogródków działkowych jest właściwie tylko jednym z wielu elementów które mogą poprawić sytuację bytową człowieka pracy. Niemniej jednak ogniwa związkowe powinny dostrzec te „małe" sprawy i teraz, w okresie wiosennej kampanii siewów i pracy na roli — pomóc nauczycielom, gdy zachodzi tego potrzeba w prowadzeniu choćby skromnych działek pracowniczych.

A. Sz.

Przegląd wydarzeń międzynarodowych

Ubiegły tydzień przyniósł niepowodzenia dyplomacji amerykańskiej. Spaliły na panewce zamiary opublikowania jeszcze przed konferencją genewską wspólnego (podpisanego przez USA, Wielką Brytanię i Francję), prowokacyjnego „ostrzeżenia" pod adresem Chin. Nie zostały zrealizowane próby nakłonienia rządu francuskiego, by w okresie poprzedzającym konferencję genewską wyznaczył termin otwarcia debaty parlamentarnej nad ratyfikacją układu o armii europejskiej.

I w pierwszym, i drugim wypadku cel przyświecający waszyngtońskim rezyserom tych chybionych posunięć był jasny: zrobić wszystko, co będzie możliwe, aby zatruć klimat polityczny dni poprzedzających genewskie rokowania; zrobić wszystko, co tylko się da, by z góry poddać w wątpliwość możliwość osiągnięcia pomyślnych rezultatów w toku tych ważnych dla pokoju świata rozmów.

Jak pamiętamy, Dulles nie tak dawno, bo 5 kwietnia br. wystąpił z oszczerczymi zarzutami obwiniającymi Chiny Ludowe o bezpośrednią ingerencję w konflikcie indochińskim. Wysnał on wówczas z palca bajkę o jakimś nieistniejącym w ogóle chińskim „generale Li" rezydującym w kwaterze generała Dżiapa, szefa sztabu Wietnamskiej Armii Narodowo-wyzwoleńczej. Ów Li miał rzekomo opracowywać plany operacji pod Dien Bien-fu. Wszystko to było potrzebne Dullesowi, by móc zaproponować swym atlantyckim kolegom podpisanie „ostrzeżenia" pod adresem Chin Ludowych oraz podsunąć Edenowi i Bidault plan utworzenia paktu Pacyfiku — odpowiednika paktu atlantyckiego. Kiedy zaś w Waszyngtonie zorientowano się, że propozycje Dullesa napotykały na opór i wywołały protesty ze strony opinii publicznej krajów Europy zachodniej, amerykański sekretarz stanu wyruszył w podróż do Londynu i Paryża.

Dziś wiemy już, z czym Dulles stamtąd wrócił. Nadzieje jego nie zostały spełnione. Eden i Bidault mieli zbyt związane ręce nastrojami opinii publicznej swych krajów, by mogli sobie pozwolić na aprobatę awanturniczych pomysłów Dullesa. Jak wynika z oficjalnych komunikatów, żadne „ostrzeżenie" nie zostanie opublikowane. Rozmówcy Dullesa nie przyjęli też żadnych ściślej wiążących zobowiązań dotyczących paktu Pacyfiku. Wprawdzie myśli ej nie odrzucono, co wywołało już burzę na ławkach laboratorystowskich brytyjskiej Izby Gmin, jednakże projekt ten w dalszym ciągu jest zawieszony w próżni zwłaszcza wobec braku entuzjazmu ze strony krajów azjatyckich.

Niewątpliwie, dalszym ogniwem w łańcuchu amerykańskich prowokacji jest oświadczenie — jak to podaje prasa amerykańska — pewnej „wysoko postawionej osobistości", że USA gotowe są wysłać do Indochin swe wojska, o ile Francja zaprzestanie tam walk. Zdaniem agencji zachodnich autorem tych słów jest wiceprezydent USA—Nixon. Oświadczenie to potwierdza jeszcze raz w sposób jak najbardziej dobitny, że Waszyngton pragnie zapobiec za wszelką cenę „niebezpieczeństwu pokoju" w Indochinach i że chciałby on przejąć tę brudną wojnę na swój rachunek i rozszerzyć jej rozmiary.

Departament Stanu zamierzał w okresie podróży Dullesa do Londynu i Paryża złapać dwie sroki za ogon. Usiłowano nie tylko zakłócić atmosferę okresu poprzedzającego Genewę poprzez doprowadzenie do nowego napięcia wokół spraw Indochin, ale dokonano kilku manewrów, które miały umożliwić przeforsowanie przez Bidault w parlamencie francuskim wniosku o ratyfikacji układu o armii europejskiej. By stworzyć iluzję, że układ o europejskiej wspólnocie obronnej stanowi klatkę, która zabezpieczy Francję przed atakiem odrodzonego imperializmu niemieckiego, ogłoszono „gwarancje brytyjskie" oraz zbliżone w treści orędzie prezydenta USA. Opublikowanie tych dokumentów nastąpiło w chwili, kiedy parlament francuski zawiesił swe prace na okres świąt, a rada ministrów w Paryżu odbywała jedno ze swych ostatnich posiedzeń przed feriami. Pan Bidault usiłował zaskoczyć swych ministerialnych kolegów i szybko wyłudzić decyzję natychmiastowego wyznaczenia terminu debaty ratyfikacyjnej.

Po zapoznaniu się z tekstem tych rozreklamowanych gwarancji, ministrowie gaullistowscy i radykalni rządu Laniela doszli do wniosku, i to najzupełniej słusznego, że usiłuje się ich oszukać. Żądali oni, aby jak to stwierdza „Le Monde": „Wielka Brytania weszła do europejskiej wspólnoty obronnej z prawami i obowiązkami, jakie mają inni członkowie w celu zapewnienia tej wspólnocie równowagi, która w wypadku nieobecności Anglii zostałaby szybko naruszona na rzecz odwetowców niemieckich". Tekst gwarancji w żadnej mierze nie uczynił zadość tym żądaniom. Wielka Brytania w dalszym ciągu pozostaje poza EVG (tzw. europejską wspólnotą obronną). Zobowiązuje się jedynie konsultować w wypadku decyzji wycofania wojsk brytyjskich z Europy zachodniej, utrzymywać swych przedstawicieli w stałej organizacji wspólnoty europejskiej itp.

Nic więc dziwnego, że manewr Bidault zakończył się nieomal katastrofą rządową. Niewiele brakowało, by oburzeni gaulliści podali się do dymisji. Trzeba było wiele zachodu i wysiłków ze strony Laniela, by uniknąć kryzysu rządowego właśnie w przeddzień konferencji genewskiej.

Warto tu jeszcze raz z całą mocą wskazać na zasięg ruchu przeciwko armii europejskiej we Francji. Wypowiedzieli się przeciwko niej tacy burżuazyjni politycy jak Herriot, Daladier, Moch, generał de Gaulle, marszałek Juin i dziesiątki, dziesiątki parlamentarzystów należących do różnych ugrupowań politycznych, nie mówiąc już o Partii Komunistycznej, która jednolicie i najbardziej konsekwentnie walczy przeciwko próbom odradzania niemieckiego imperializmu. Sprawa ta staje się tak twardym orzechem, że Waszyngton szczerbi sobie na niej kły.

M. SZOŁAJSKI

Konkurs

Zarząd Okręgu ZZNP w Białymstoku, Wydział Oświaty Prezydium WRN, DOSZ i ZW ZMP, przy współudziale redakcji „Gazety Białostockiej" i „Życia Białostockiego", zorganizowały w związku z 10-leciem Polski Ludowej konkurs pt.: **„Osiągnięcia nauczyciela i szkoły w okresie 10-lecia Polski Ludowej".**

Do szkół województwa białostockiego rozesłano ulotki podające tematy prac i warunki konkursu. Termin nadsyłania prac upływa z dniem 1 lipca 1954 r. Komitet organizacyjny konkursu zamierza wydać na podstawie uzyskanych materiałów jednodniówkę i wręczyć ją nauczycielstwu na tegorocznych konferencjach sierpniowych.

Odpowiedzi redakcji

Nauczycielka z Bystrzyckiego — prosimy o podanie imienia, nazwiska i dokładnego adresu celem interwencji.

Absolwenci Kursu Pedagogicznego w Sędziszewie — Dyrekcja Kursu czyni starania celem otrzymania odpowiednich druków na dyplomy.

Ogłoszenia drobne

Komitet Organizacyjny i Dyrekcja Państw. Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Bielsku Białej organizuje w dniach 8 i 9 maja br. III Zjazd Absolwentek wszystkich roczników. Zgłoszenia uczestnictwa wraz z podaniem swego adresu należy nadesłać do dnia 5 maja br. Opłata za wyżywienie, nocleg, ew. teatr wynosi 30 zł.

Zgubione dokumenty kolegi Karola Szwechlowicza, b. nauczyciela w Berezówce, pow. Głębokie, są do odebrania u ob. Wincentego Kapusty zam. w Ludwinowie, p-ta Żerków, pow. Jarocin.

Z pamiętnika nauczyciela SZKOŁY NR 1001

Czwartek, kwiecień

(Chlapie bez przerwy!)

Udał mi się mały wypad do stolicy w czasie ferii wiosennych. Mało jednak spraw zdążyłem załatwić, a to z dwóch przyczyn: po pierwsze, musiałem co chwilę przystawać, aby delektować się widokiem Pałacu Kultury i Nauki oraz nowymi domami, które zdążyły wyrosnąć od czasu mojej ostatniej bytności w stolicy; po drugie — spotkałem Cybichowskiego.

Skręcałem właśnie w ulicę Spasowskiego i byłbym zapewne tego Cybichowskiego minął jak każdego innego przechodnia, ale to on pierwszy uchylił kapelusza i zawołał:

— A! Uszanowanie, kolego Prosty. Kopę lat!...

— Dzień dobry, dzień dobry. Cieszę się, że Was znowu widzę!

— Dokąd to spieszycie?

— Przypuszczam, że tam, skąd Wy wracacie — roześmiałem się — idę do Związku Nauczycielstwa, a właściwie mam interes do „Głosu".

— Ech — machnął ręką i dodał jowialnie: — wyrosłem z tych lat. Ja, wiecie, po wojnie przerzuciłem się na karierę naukową, zawsze mi to bardziej odpowiadało niż belferka... Ale co tu będziemy marznąć? Chodźcie, załatwcie sprawy szybko i pójdziemy na kawę!

Kawa trwała dłużej niż myślałem. Pogadało się o latach studiów, o kolegach, o latach powojennych. Cybichowski jest teraz docentem na Uniwersytecie Warszawskim. Kiedy dowiedział się, że uczę w jedenastolatce, począł się dopytywać, jak u nas z wynikami. Opowiedziałem to i owo i dodałem, że z wyników klasyfikacji po III okresie jesteśmy dość zadowoleni.

— Aha — mrugnął porozumiewawczo — to znaczy, że „produkcja" odpowiednia i planowa, większa niż w drugim okresie, ale taka, by mogła wykazać poprawę i znaczny, aczkolwiek planowy wzrost pod koniec roku.

Poczułem się dotknięty:

— Jesteście złośliwi, kolego. Istotnie, w praktyce tak wypada, ale to nic nowego w szkole, że młodzież w ciągu roku poprawia swoje wyniki, a my, oczywiście, staramy się jej w tym pomagać. To przecież ciągła walka o ilość promocji i o jakość wiedzy...

— Ach, ta wasza jakość — przerwał mi ironicznie — posłuchajcie tylko, dam wam mały przykład. Egzaminuję takiego pierwszorocznego studenta, niedawnego maturzystę i co sądzicie? Męczę się z nim przeszło godzinę: zdania przyzwoitego, poprawnego nie umie sklecić!

— Przesadzacie — wtrąciłem.

— Być może, trudno Wam uwierzyć, ale to prawda: zdania postrzępione, myśl bez toku logicznego, a gdybyście przyjrzeli się ortografii. Za głowę się łapałem z wrażenia! Do tego nie orientuje się na mapie Europy!

— No cóż — mógł się taki jeden zdarzyć w szkole, to jeszcze nie dowód, że wszyscy źle pracujemy. I co, oblaliście go pewnie?

— Co to, to nie! U nas się tego nie robi. Coś tam przecież umiał! — Zresztą ta ortografia i gramatyka to nie nasza wina! Nie mogę go przecież zawrócić do szkoły podstawowej!

Kiedy opowiadałem o tej rozmowie kolegom, nie chcieli wierzyć. A to przecież autentyczne, zupełnie na 100 procent autentyczna rozmowa.

Tak, tak. Utarło się, że my nauczyciele klas licealnych usprawiedliwiając siebie, winimy kolegów ze szkół podstawowych. Profesorowie szkół wyższych „jadą" z kolei na nas — a nie myślą o tym, że może w którejś szkole średniej zawalił robotę jako nauczyciel, właśnie taki były student, którego nie oblewa się z różnych ubocznych powodów. I tak stworzyć się może błędne koło brakoróbstwa szkolnego!

Może to i dobrze, że spotkałem tego Cybichowskiego teraz, przed końcem roku, przed egzaminami. Napsuł mi trochę krwi, ale za to zapamiętam sobie dobrze: trzeba oceniać odpowiedzialnie!

Prawnik związkowy radzi

Kol. Paweł Lelonek, Niemodlin — Na egzamin roczny i na egzamin dyplomowy łącznie przysługuje 21 dni urlopu, który może być wykorzystany jednym ciągiem lub z przerwami. Urlop w tym rozmiarze jest przeznaczony zarówno na przygotowanie się do egzaminów, jak i na samo zdawanie. Jeśli egzamin dyplomowy jest połączony z egzaminem na stopień naukowy, wówczas okres urlopu wynosi 28 dni.

Nauczyciel mianowany posiadający oprócz kwalifikacji do nauczania i ustalenia zakończone przepisanymi egzaminami studia wyższe awansuje po trzech latach służby do grupy trzeciej. W Waszym wypadku po przedstawieniu w Wydziale Oświaty dyplomu lub dowodu, stwierdzającego zakończenie studiów wyższych od dnia 1 następnego miesiąca powinno nastąpić przeszeregowanie do grupy 3.

Kol. N. Szukiel, Ośno Lubuskie — W myśl Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 10 stycznia 1951 r. w sprawie uposażenia i automatycznego przechodzenia nauczycieli do wyższych grup uposażenia (Dz. U. Nr 7 poz. 58) nauczyciele szkół ogólnokształcących, posiadający oprócz kwalifikacji do nauczania ukończony Państwowy Wyższy Kurs Nauczycielski otrzymują po 6 latach służby i uzyskaniu kwalifikacji do ustalenia uposażenie grupy 4, po 12 latach służby grupy 3, po 24 latach służby grupy 2.

Kol. Kol. Kazimierz Nowicki, Grabowo i Longina Kogut, Granowo — Na podstawie par. 2 pkt. 3 Zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 23 października 1952 roku w sprawie utworzenia Studium Zaocznego przy PWSP (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 18, poz. 147) ukończenie Studium Zaocznego daje uprawnienia przewidziane dla absolwentów PWSP, zaś absolwenci PWSP w myśl par. 34 zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 12 marca 1946 r. w sprawie statutu PWSP uzyskują uprawnienia następujące: 1) kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkole podstawowej; 2) uprawnienia związane z posiadaniem wykształcenia szkoły wyższej.

W myśl okólnika nr 16 Ministerstwa Oświaty z dnia 3 maja 1952 r. przyznaje się zniżkę godzin tym absolwentom szkół wyższych, którzy mając skierowania do szkół licealnych z braku miejsc zostali zatrudnieni w szkołach podstawowych. Wobec tego, że absolwenci Studium Zaocznego przy PWSP uzyskują kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych, przeto zatrudnienie ich w tych szkołach, jako odpowiadające ich kwalifikacjom, nie daje im uprawnień do zniżki godzin na podstawie powołanego wyżej okólnika.

Kol. Jadwiga Gałecka, Piechowice — Dyplom nauczyciela szkół średnich nie uprawnia do zniżki godzin.

Kol. Nestor Biłas, Wola Węgierska — Nauczyciel posiadający normalne kwalifikacje po 15 latach służby ma prawo do uposażenia grupy 3. Nauczyciel posiadający oprócz normalnych kwalifikacji ukończony WKN po 12 latach ma prawo do uposażenia grupy 3. W przypadku ukończenia WKN 29.VII.53 r. przeszeregowanie powinno nastąpić od dnia 1 stycznia 1954 r., o czym należy władzom przypomnieć.

Kol. Cecylia Sokałowa, Płaskowo — 1. Prezydium Gminnej Rady Narodowej jest obowiązane odnowić mieszkanie służbowe nauczyciela w budynku szkolnym. 2. Podwody bezpłatne na przeprowadzkę nie przysługują.

Kol. Helena Mazur, Ojrzanowo — Koszty przeniesienia nauczyciela mianowanego na jego własną prośbę mogą mu być zwrócone wg swobodnego uznania władzy. Wniosek o zwrot kosztów należy złożyć do Prez. PRN Wydział Oświaty. Nauczyciel kontraktowy ma prawo do wynagrodzenia za ferie letnie po przepracowaniu roku szkolnego, a co najmniej 10 miesięcy.

Kol. Eugeniusz Dorocki, Sieic — Uprawnienia ustawowe przysługujące Wydziałom Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej do udzielania zwolnień od egzaminu praktycznego z końcem 1952 r. wygasły, a nowe przepisy dotychczas się nie ukazały. Ministerstwo Oświaty aby nie tamować nauczycielom awansu automatycznego, poleciło w grudniu 1953 r. Wydziałom Oświaty awansować nauczycieli nie posiadających kwalifikacji — do ustalenia na podstawie posiadanych przez nauczyciela lat służby i wyników jego dotychczasowej pracy.

Kol. R. M. Elbląg — 1. Wychowawczyni przedszkola posiadająca przepisane kwalifikacje po 9 latach służby otrzymuje uposażenie grupy 5. 2. Wychowawczyni przedszkola ma prawo do 6-tygodniowego urlopu wypoczynkowego, z czego 1 miesiąc przypada na miesiąc lipiec, a pozostałe 2 tygodnie w ciągu roku.

Kol. Kol. z Rębielic Królewskich — Władze terenowe nie mogą zabrać mieszkań służbowych nauczycieli w budynku szkolnym, a w wypadku konieczności zabrania, obowiązane są dostarczyć lokale zastępcze na dotychczasowych warunkach.

Franciszek Niżyński
radca prawny ZZNP

Nasi czytelnicy i korespondenci piszą

JESZCZE JEDEN BODZIEC DO PRACY

W LICEUM Pedagogicznym w Wejherowie odbył się niedawno pierwszy zjazd absolwentów tegoż liceum.

Jeden z kolegów — absolwent z roku 1950 — wygłosił referat o zadaniach nauczycieli w związku z tezami IX Plenum Partii. Zakończył go hasłem „Moja szkoła, moje lekcje, moja praca społeczna i wychowawcza świadczą o mnie". Dyskusja nad referatem i wymiana doświadczeń wykazała, że hasło naszego kolegi głęboko trafiło do serc młodych nauczycieli.

Takie zjazdy — spotkania dają możność szerszego omówienia w swobodnej rozmowie koleżeńskiej wielu trudności, z jakimi borykają się młodzi nauczyciele w swej pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Henryk Wasik
Góra Pomorska

IMPREZA, KTÓRA POMAGA W NAUCE

MŁODZIEŻ klasy IX Liceum Ogólnokształcącego w Kole szczególnie dużo czasu poświęciła zapoznaniu się z twórczością Jana Kochanowskiego. Jedną z form zaznajomienia młodzieży z życiem i twórczością Kochanowskiego było wystawienie sztuki A. Maliszewskiego „Droga do Czarnolasu".

Sztuka ta wpłynęła na większe jeszcze zainteresowanie się młodzieży nieprzemijającymi wartościami twórczości Kochanowskiego. Młodociany Zespół Dramatyczny wywiązał się dobrze z trudnego zadania, sztuka cieszyła się powodzeniem i grana była kilkakrotnie.

Irena Hernikowa
Koło

W SPRAWIE WYCIECZEK

NIKOGO nie trzeba przekonywać o ogromnych wartościach dydaktycznych i wychowawczych dobrze zorganizowanej wycieczki. Jest jednak jeszcze dużo szkół, które nie organizują poza wycieczkami po najbliższej okolicy żadnych dalszych wycieczek. Dlaczego tak jest? Dzieje się to przeważnie dlatego, że nauczyciel musi sam pokrywać koszty przejazdu. A przecież nauczyciel nie jedzie z dziećmi na wycieczkę dla własnej przyjemności, ale przede wszystkim po to, by dzieci poznały swój kraj, by przez poznanie go wzbudziły w sobie umiłowanie naszej ludowej ojczyzny.

Czy wydziały oświaty nie powinny pomyśleć o tym, aby udział wychowawcy w wycieczce traktować jako wyjazd służbowy (bo to jest rzeczywiście wyjazd służbowy) i zwrócić nauczycielowi koszty podróży?

Ernest Ligocki
Knurów

KAMESZNICA CZEKA NA ROZBUDOWĘ SZKOŁY

MIESZKAŃCY wsi górskiej w Kamesznicy — z radością powitali uchwałę Wydziału Oświaty w Żywcu w sprawie zatwierdzenia projektu rozbudowy Szkoły Podstawowej w Kamesznicy 2. Przez rozbudowę szkoły w bież. roku uzyska się trzy sale lekcyjne, gabinety i pracownię robót ręcznych. Ponadto zbudowane zostaną również mieszkania dla nauczycieli.

Ludność doceniając korzyści płynące z rozbudowy szkoły postanowiła czynnie włączyć się do prac budowlanych dając 100 m³ drzewa i 70 000 sztuk cegły oraz zobowiązała się wykonać wszelką niefachową robociznę.

Cała wieś czeka na uruchomienie kredytów przez Wydział Oświaty i przystąpienie do prac przy rozbudowie szkoły w Kamesznicy 2.

Andrzej Porębski
Milówka

POMAGAMY SZKOLE WIEJSKIEJ

JUŻ wkrótce uczniowie klas czwartych Liceum Pedagogicznego (Łódź, ul. Wólczańska 171) wyjadą na praktykę pedagogiczną do szkół wiejskich. Dotychczas stykali się ze szkołami w mieście, nieraz pracowali tylko kilka godzin, i to w „cieplarnianych" warunkach. Obecny wyjazd będzie więc pierwszą poważną „ogniową próbą" ich wytrzymałości i twórczej inicjatywy w warunkach bardziej naturalnych, takich, z jakimi zwykle ma do czynienia nauczyciel.

W okresie przygotowawczym do tej praktyki na wsi uczniowie postanowili wykonać szereg różnorodnych pomocy naukowych, które zawiozą w podarku szkołom wiejskim,