W GDAŃSKU
Pedagog.

Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 33 — 34 WARSZAWA, 22 SIERPNIA 1954 R. CENA 60 GR

O TWÓRCZĄ KRYTYKĘ

W WALCE o wyższy poziom naszej pracy oświatowej i wychowawczej konferencje sierpniowe mogą odegrać wielką rolę tylko pod jednym warunkiem: jeżeli istotnie staną się terenem wymiany myśli nauczycieli, jeżeli w szczerej i odważnej dyskusji uczestnicy konferencji zanalizują trudności i błędy, ujawnią ich przyczyny i wskażą drogę do naprawy. Toteż w instrukcji o organizacji konferencji sierpniowych czytamy:

„Konferencje sierpniowe jako masowe narady wytwórcze mogą i powinny być jedną z cennych form więzi władz oświatowych z masami nauczycielskimi i bezpośredniego oddziaływania nauczycieli na tieg i wyniki pracy całego aparatu oświatowego. Dlatego też słuszne jest, aby Wydział Oświaty dokonał również krytycznej oceny własnej działalności, wskazał, w jakim stopniu aparat nadzoru pedagogicznego i aparat ośrodków doskonalenia pomagał w pracy szkołom i nauczycielom i zachęcił tym samym uczestników konferencji do śmiałej krytyki i samokrytyki".

Jak przedstawia się realizacja tych wytycznych? Doświadczenie ubiegłych lat wykazuje, że niektórzy kierownicy wydziałów oświaty — aby uczynić zadość instrukcji, a jednocześnie nie narazić się na niepożądaną krytykę — zaopatrywali swe referaty w końcową klauzulę brzmiącą mniej więcej tak: „Wydział Oświaty popełnił szereg błędów, za które jest odpowiedzialny kierownik Wydziału Oświaty".

Roman Rypołowski
dyrektor Gabinetu Ministra Oświaty

Oczywiście przy takim sformułowaniu nikt nie może zarzucić, że referent nie było stać na uznanie własnych błędów. Jaką korzyść odniosą jednak zgromadzeni na konferencji nauczyciele z tego lakonicznego sformułowania? Nie będą wiedzieli, co mianowicie uważa referent za złe w pracy Wydziału, nie dowiedzą się też o tym, jakie kroki zmierzające do naprawy kierownik ma podjąć i w czym należy mu pomóc. Nie zachęci to oczywiście nauczycieli do krytycznej oceny własnej pracy i pracy Wydziału.

Co roku też po konferencjach, dokonując ich oceny, dochodzimy do przekonania, że twórczej krytyki i samokrytyki było w nich za mało. Było zwłaszcza za mało krytyki pod adresem władz oświatowych.

A przecież nie tylko błędy nauczycieli, ale — także w znacznym stopniu — błędy władz oświatowych hamują nasz pochód naprzód i obniżają wyniki pracy naszych szkół. Nierzadko powodują też zniechęcenie i rozgoryczenie nauczycieli.

Koniecznym, zasadniczym warunkiem postępu w życiu naszego społeczeństwa a więc i w szkolnictwie, jest k r y t y k a, krytyka odważna, rzeczowa, nacechowana troską o wypełnienie zadań powierzonych przez Partię i Rząd. Brak krytyki, prześlizgiwanie się powierzchowne po trudnych problemach, ukrywanie błędów własnych i błędów towarzyszy pracy (bez względu na ich stanowisko) — często jeszcze ciąży na naszych naradach.

Twórczy i nowatorski jest wysiłek wielu nauczycieli, kierowników szkół, kierowników i pracowników wydziałów oświaty. Wśród pracowników administracji szkolnej znajdziemy wielu szczerze oddanych sprawie socjalistycznej przebudowy szkoły. Nie szczędzą oni sił, by przyjść z pomocą nauczycielstwu i szkole w wykonaniu ich odpowiedzialnych zadań. Pracując niejednokrotnie w trudnych warunkach — znajdują czas i siły, by troszczyć się o każdego nauczyciela, o warunki jego pracy, o jego sprawy bytowe i rodzinne.

Znany jest z takiej postawy tow. Żurek, kierownik Wydz. Oświaty PRN z Pińczowa, tow. Franciszek Sikora z Mrągowa, tow. Wojan z Bytowa, tow. Ostrowski z Puław, tow. Sokoła z Bielska Białej i wielu innych. Ale spotykamy także w aparacie oświatowym przejawy biurokratyzmu i bezdusznego stosunku do ludzi, spotykamy dyktatorstwo kierowników i dyrektorów, nieliczenie się z kolektywem nauczycielskim i nieumiejętność kierowania nim. Spotykamy również oportunistyczne i wygodnickie ze strony niektórych nauczycieli przemilczanie zła, nadużycia i wykroczenia moralne, które podważają autorytet nie tylko tego, kto te wykroczenia popełnia, ale wszystkich nauczycieli, z których olbrzymia większość stoi na wysokim poziomie moralnym.

Jest niemało jeszcze zła i trzeba o tym mówić. Trzeba odróżnić potknięcia i pomyłki niekiedy towarzyszące twórczej i nowatorskiej pracy ludzi, trzeba odróżniać błędy wypływające z braku doświadczenia i niewystarczających kwalifikacji — od świadomych wypaczeń i wykroczeń, wynikających z niskiego poziomu moralnego, złej woli lub dyktatorskich ambicji. Jedne i drugie należy ujawniać, by podnieść poziom pracy i wykorzenić zło.

Zdarza się jeszcze, że niektórzy kierownicy wydziałów oświaty w sposób bezduszny w odniesieniu do ludzi i szkodliwy dla pracy szkolnej stosują przenoszenie nauczycieli z miejsca na miejsce. Bywa niekiedy, że nauczyciel nie wie: za co, dlaczego go przenoszą. Nie omawiano z nim bowiem jego błędów, nie sprawdzono, czy usiłował je poprawić.

Oto kierownik Wydziału w Sochaczewie, ob. Kaczmarski, czuje osobistą niechęć do nauczycieli, którzy krytykowali działalność Wydziału i wskazywali błędy nadzoru pedagogicznego. A więc sypią się przeniesienia. Poszkodowani odwołują się, protestuje także komitet rodzicielski, szkolny komitet opiekuńczy, rodzice, ostro krytykując posunięcie Kaczmarskiego. Walka zaostrza się. Władcza ambicja kierownika Wydz. Oświaty nie pozwala na przyznanie się do błędu. Piętrzą się wyssane z wyobraźni zarzuty. Związek — milczy, nie chce się „narażać", wreszcie popiera decyzję kierownika Wydz. Oświaty. Wojewódzka instancja nie umie dostrzec krzywdy nauczycieli, ufa kierownikowi. Napastowani tracą wiarę w możliwość sprawiedliwego rozstrzygnięcia. Trzeba dopiero kilkutygodniowej mozolnej pracy inspektora delegowanego specjalnie przez Ministerstwo, by sprawy sochaczewskie rozwikłać, nauczycieli rehabilitować i ukarać winnych.

Oto inny przykład świadczący o niewrażliwości niektórych nauczycieli na podstawowe problemy pedagogiczne — i o niedostatecznej pracy nadzoru pedagogicznego w ujawnianiu i naprawianiu karygodnych błędów wychowawczych. Od kilku lat w Grudziądzu w liceum pedagogicznym źle się działo. „Wygodny" dyrektor „nie widział", jak niektórzy obdarzeni jego łaską nauczyciele urządzają pijatyki i jak wciągają w to młodzież. Kiedy wykroczenia wyszły na jaw, winowajcy nie cofnęli się przed intrygami i kłamstwami ukartowanymi z góry i „omówionymi" z młodzieżą pod pretekstem, że „dla dobra zakładu" należy tak a nie inaczej wobec władz zeznawać. I znowu trzeba było specjalnej komisji, by sprawę wyjaśnić. Jakże mogli to znieść nauczyciele tej szkoły, jak mogli milczeć? Jak mógł tego nie widzieć nadzór pedagogiczny?

O wiele wrażliwsi na sprawy pedagogiczne swojej szkoły byli nauczyciele liceum pedagogicznego w Leśnej Podlaskiej, którzy ostro krytykowali i zdecydowanie przeciwstawiali się szkodliwym praktykom dyr. Kosińskiego, dyrektora ukrytego pod maską wielkiego „aktywisty społecznego".

Mamy dużo takich nauczycieli, dla których troska o wychowanie młodzieży, o ulepszenie pracy szkoły — jest motorem działania. Widząc całość spraw szkoły, nie tylko swój bezpośredni odcinek pracy, odważnie wytykają oni błędy i uporczywie dążą do ich usunięcia. Oto dwie nauczycielki Szkoły Podstawowej w Strykowie, pow. poznański, wytykają swemu kierownikowi szkoły, że zatrudnia on dzieci szkolne w swoim gospodarstwie rolnym, że zaniedbuje pracę drużyny harcerskiej, której jest przewodnikiem. Ale kierownik ma dobrą opinię u władz. Rezultat: kierownik wprawdzie został przeniesiony na równorzędne stanowisko w tym samym powiecie, ale obie nauczycielki otrzymały także dekrety przeniesienia i to w środku zimy — w styczniu. A jedna z nich jest matką małych dzieci. Odwołanie się do Wydz. Ośw. WRN — bezskuteczne. Decyzja Wydz. Ośw. PRN zostaje zatwierdzona.

Trzeba jednak przyznać, że kierownik Wydz. Ośw. WRN, któremu Ministerstwo ten błąd wytknęło, przyjął krytykę z całą powagą i wyciągnął z niej natychmiast konsekwencje dla swego wydziału. Od tej pory ilość skarg wpływających do Ministerstwa z woj. poznańskiego znacznie się zmniejszyła. Takie dobroczynne skutki wywiera krytyka dojrzale zrozumiana, wykorzystana z całą dobrą wolą.

Ale nie tylko wydziały oświaty i kierownictwa szkół popełniają błędy. Wiele można by powiedzieć o biernej roli niektórych ogniw i instancji związkowych. Tam, gdzie brak krytyki wzajemnej, gdzie brak zdrowej i słusznej opinii nauczycielstwa, tam jednostki szkodliwe działają nadal bezkarnie, a ludzie niedoświadczeni i błądzący nie otrzymują pomocy w pokonywaniu swych błędów. Tak np. w ciągu 2 lat bezskutecznie do władz szkolnych wnosili skargi rodzice uczniów z Izabelowa, pow. sieradzki, na kierownika szkoły Cabana. Bił uczniów, poniewierał woźną, krzyczał i wymyślał nauczycielom. Dlaczego stan ten trwał tak długo? Dlaczego MOZ, dlaczego koledzy nauczyciele tego nie widzieli i nie podjęli walki przeciw tym przestępczym i poniżającym godność nauczyciela metodom? Dlaczego nie zareagowali dostatecznie ostro i skutecznie po pierwszym wykroczeniu kierownika szkoły?

Nie tylko władze oświatowe, ale i władze związkowe, i każdy poszczególny nauczyciel ponosi odpowiedzialność za sprzeczne z moralnością socjalistyczną przemilczanie zła, tolerowanie wypaczeń, nieprzeciwstawianie się w porę błędom, za bierny stosunek do zagadnień wychowawczych.

Na konferencjach sierpniowych nauczyciele przedstawią swoje doświadczenia i osiągnięcia twórczej pracy dydaktyczno-wychowawczej, przedstawią także swoje trudności i błędy. Nie zawahają się przed śmiałą krytyką zarządzeń, instrukcji i decyzji władz oświatowych do Ministerstwa włącznie. Wskażą, w jakim stopniu wydziały oświaty i WODKO pomagały im w doskonaleniu pracy i w usuwaniu błędów. Odważnie też wytkną błędy i braki władz oświatowych, zwłaszcza w dziedzinie nadzoru pedagogicznego. Warunkiem skuteczności narad sierpniowych jest także to, by pracownicy wszystkich instancji oświatowych przysłuchiwali się głosom krytyki ze strony nauczycieli, by z szacunkiem odnosili się do słusznej opinii ludzi stojących przy warsztacie szkolnym i by wyciągnęli z tej krytyki wnioski do ulepszenia pracy.

O tym wszystkim trzeba pamiętać, jeżeli konferencje sierpniowe mają być wielką naradą produkcyjną nauczycieli, wielką trybuną ludzi walczących o coraz lepszą organizację i doskonalsze metody nauczania i wychowania, coraz słuszniejsze stosunki między ludźmi, o coraz skuteczniejsze wychowanie młodego, nieustępliwego w walce o socjalistyczne jutro — pokolenia.

BŁYSKAWICA

SZKOŁA w Goczałkowicach, w pow. pszczyńskim, była budowana przez 4 lata. W szkole nie ma jednak wody i uczniowie w ciągu ubiegłej zimy musieli ją nosić wiadrami do kotła parowego instalacji centralnego ogrzewania, która zresztą nie ogrzewała dostatecznie. W kotłowni jest silnik elektryczny, lecz nie można go uruchomić, bo nie jest dostosowany do napięcia miejscowej sieci. Rury kotłowni nie posiadają izolacji. Okna i drzwi zrobiono z wilgotnego drzewa, wskutek czego po roku użytkowania są one krzywe, spaczone, nie zamykają się. Podłogi w salach lekcyjnych są pełne szczelin. Może by Budowlane Przedsiębiorstwo Powiatowe w Pszczynie, które oddało ten okaz brakoróbstwa do użytku dzieci, zechciało wreszcie wykończyć budynek Szkoły Podstawowej w Goczałkowicach.

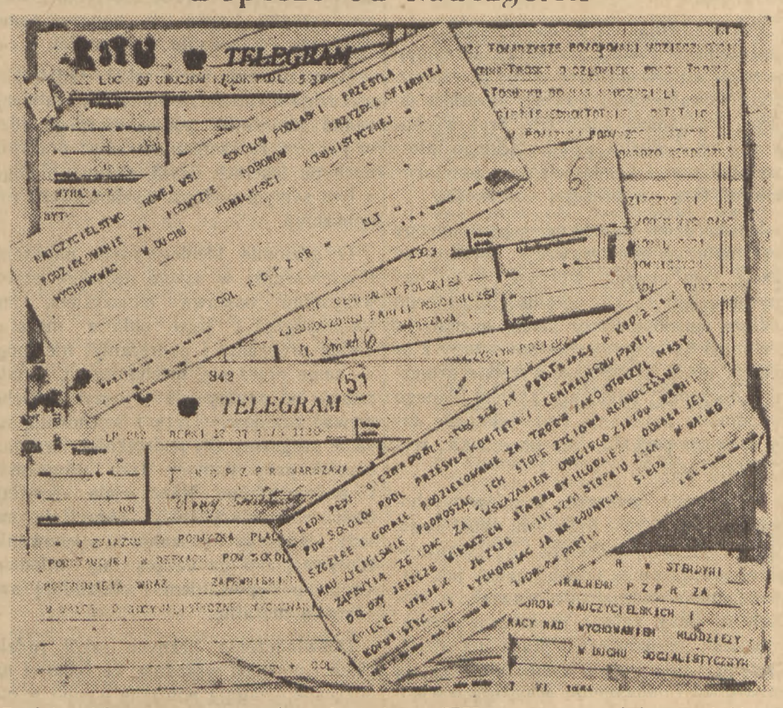
Może by wspomniane BPP przywróciło również fachowców dla dokończenia budowy szkół w Bojszowicach i Miedźnej, których zabrało rzekomo „do ważniejszych prac". Zbliżający się rok szkolny czyni bowiem sprawę dokończenia budowy wspomnianych szkół również bardzo ważną.

Przedsiębiorstwo budowlane z Tarnowskich Gór podjęło zobowiązanie oddania budynku szkolnego w Gołonogu, w pow. będzińskim, na dzień 22 lipca br. Termin przeszedł, budynku nie oddano, a rok szkolny tuż, tuż.

W nowopowstałym osiedlu robotniczym Porąbka-Juliusz, w pow. będzińskim, przybyło w ostatnim czasie 200 dzieci. Trzeba przeto powiększyć liczbę nauczycieli. Brak jednak dla nich mieszkań w nowowybudowanym osiedlu. Wydz. Oświaty Prez. PRN i Wydz. Ośw. Prez. WRN interweniowały w tej sprawie w Przedsiębiorstwie Budowlanym DBOR w Stalinogrodzie, które nie zechciało jednak dotąd uwzględnić potrzeb dzieci szkolnych i nauczycieli w Porąbce. Przypominamy, że rok szkolny zaczyna się 1 września i 200 dzieci nie może pozostawać bez nauki.

W dn. 1 lipca br. nawiedziła miasto i powiat Będzin żywiołowa burza i gradobicie. Kiedy Wydział Oświaty zwrócił się do przedsiębiorstw budowlanych o przyśpieszenie remontu dachów i okien szkół, otrzymał odpowiedź, że nie ma gwoździ, a trzeba ich dla szkół aż 300 kg. Personel administracyjny Wydziału Oświaty jeżdżąc po kilka razy do Stalinogrodu, Gliwic i Bytomia zdobył już... 25 kg gwoździ, a pozostałe 275 kg będzie miał, być może, w grudniu. Dlaczego, podczas gdy wszystkie prywatne domy oraz gmachy i budynki pozostałych instytucji są pokryte i oszklone, szkoły nadal stoją z dziurawymi dachami i bez szyb. Dlaczego dotąd nie zatroszczono się o budynki przedszkoli, chociaż przedszkola czynne są od dnia 1 sierpnia? Prace malarskie opóźniają się, gdyż budynki nie są pokryte dachami. Trzeba wystarać się wreszcie o potrzebne gwoździe i szyby i przyśpieszyć remont gmachów szkolnych w Będzinie.

Depesze od nauczycieli



Z wielu szkół nadeszły do Komitetu Centralnego PZPR depesze wyrażające radość nauczycieli z powodu podwyżki poborów

Wakacje w Ojczyźnie

Na zdjęciu: delegacje dzieci Polonii Zagranicznej na przyjęciu u Prezesa Rady Ministrów, Józefa Cyrankiewicza

Foto CAF

Wzruszające spotkanie

NA zakończenie pobytu dzieci z Polonii Zagranicznej w Polsce odbyło się w Pałacu Prezydium Rady Ministrów przyjęcie wydane dla młodych gości przez Prezesa Rady Ministrów J. Cyrankiewicza. Na przyjęcie to przybyli delegaci ze wszystkich kolonii zagranicznych w Polsce, reprezentując w ten sposób ponad tysiąc dzieci przebywających na wakacjach w ojczyźnie.

Podczas przyjęcia — upływającego w bardzo serdecznej atmosferze — można było zaobserwować wyraźne ślady kilkutygodniowego pobytu dzieci w ojczyźnie i rezultaty pracy wychowawczej prowadzonej przez kolegów nauczycieli. W czasie podwieczorku podnosiła się coraz to nowa grupa dzieci, aby zaśpiewać polską pieśń. Bardzo często zgłaszali się ochotnicy do solowego śpiewu lub recytacji. W ten sposób — wdzięczny i naturalny — dzieci demonstrowały swój dorobek kulturalny osiągnięty na wakacjach w Polsce.

Wystarczyło rozpocząć rozmowę z dziećmi, aby przekonać się, że wychowawcy nie tracili czasu. Każdą chwilę na kolonii wykorzystywano w tym celu, aby pokazać dzieciom piękno przyrody i kultury polskiej, aby zapoznać z rozwojem gospodarczym kraju.

O pobycie na kolonii chętnie opowiadają dziewczęta z grupy kol. H. Nieznanowskiej z Karpacza. 12-letnia Irena Antoniak, mieszkająca wraz z rodzicami we francuskiej wsi Lacouture — opowiada, że teraz o wiele lepiej umie już mówić po polsku. Zawdzięcza to swojej nowej przyjaciółce z Wrocławia Teresie Mazur, z którą zaprzyjaźniła się na kolonii i zawdzięcza to polskim pieśniom, które codzień śpiewała.

Dziewczęta z Karpacza nauczyły się podczas pobytu na kolonii ponad 20 polskich pieśni. N a u c z y ł y s i ę, to znaczy na pieśniach Moniuszki, czy na ludowych pieśniach Mazowsza uczyły się również polskiej mowy. Wychowawcy dbali o to, aby każde słowo pieśni było rozumiane i przez dziecko przyswojone. Do takich „lekcji" języka polskiego nikogo nie trzeba było zachęcać, każdy zastęp miał swoje ulubione melodie i współzawodniczył w wykonaniu ich z innymi.

Niemniej atrakcyjną formą zajęć na koloniach dla dzieci Polonii Zagranicznej były tańce. Prawie wszystkie dzieci znają krakowiaka, kujawiaka, mazura, polkę, poloneza. Będą mogły pokazać we Francji, Belgii, Holandii czy Austrii, jak się tańczy polskie tańce narodowe.

Dzieci wspominają jeszcze o innym dorobku, który zawiozą rodzicom, krewnym i znajomym. Wszyscy uczestnicy kolonii prowadzą grube zeszyty - albumy. W zeszytach tych opisują swoje codzienne życie w Polsce, wycieczki i spostrzeżenia, przepisują najpiękniejsze wiersze i pieśni, wklejają ryciny i fotografie odwiedzanych miast.

Wychowawcy zwracają bardzo troskliwie uwagę na te „dokumenty" i zachęcają dzieci do systematycznego prowadzenia zeszytów. Zdają sobie sprawę, że rodzice dzieci — których kiedyś wygnała z kraju bieda — bardzo niecierpliwie oczekują na opowiadania swoich córek i synów, bezpośrednich świadków rozwoju naszej ojczyzny. Albumy pełne opisów i fotografii stanowią dla naszych rodaków z Polonii Zagranicznej cenną informację o ojczystym kraju.

Dzieci z wielkim zapałem zbierają i suszą grzyby. Mają wyraźne polecenie od matek: „przywieźcie polskie grzyby". Dzieci przywiozą im nie tylko znany z dzieciństwa zapach grzybów, ale dobre wiadomości o rosnącej ojczyźnie.

Bardzo duży wysiłek uczyniła kolonia w Jagniątkowie prowadzona przez kol. R. Brzezińskiego, aby uczestnikom swoim pokazać jak najwięcej polskiej ziemi. Chłopcy opowiadają o wielu wycieczkach. Nie licząc krótkich wycieczek w okolice Karpacza, dwa dni spędzili we Wrocławiu, trzy dni w Stalinogrodzie, cztery dni w Krakowie, Nowej Hucie, Ojcowie, Wieliczce, cztery dni w Warszawie, czeka na nich jeszcze długa trasa, „śladami polskości" po Dolnym Śląsku. Wysiłek organizacyjny był bardzo duży, ale też efekty wychowawcze są trwałe.

Młodzież poznawszy Polskę wyjeżdża z uczuciem dumy, że należy do narodu, który z takim rozmachem buduje u siebie nowe życie.

W NUMERZE

NA STR. 2
Listy od przyjaciół
Jedność nauczania i wychowania

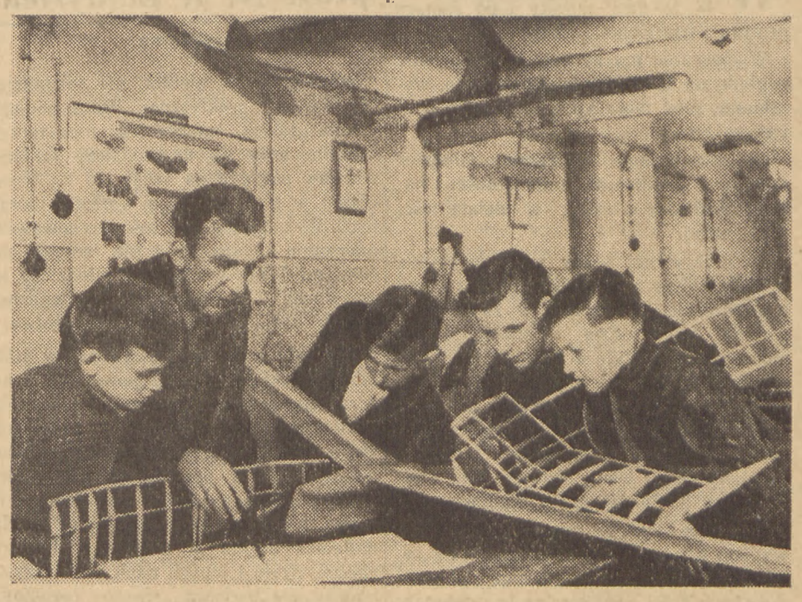
NA STR. 3
Nauczyciel a organizacja młodzieżowa
Szkolne apele poranne

NA STR. 4
30 alarmujących listów

NA STR. 5
Planowanie pracy harcerskiej

NA STR. 6
W trosce o klasy I

W dniu Święta Lotnictwa



Praca w modelarniach lotniczych cieszy się dużym zainteresowaniem młodzieży szkolnej

Tegoroczne konferencje sierpniowe rozpoczynają II dziesięciolecie szkolnictwa w Polsce Ludowej
Walczmy wytrwale o wyższą jakość pracy szkół!

Listy od przyjaciół

DWIE DROGI niemieckiej szkoły

Rudi Schuett
Dyrektor Szkoły Zbiorczej, Zadel, pow. Meissen, NRD

DZIĘKI oswobodzeniu Niemiec od hitlerowskiego faszyzmu wschodnia część Niemiec — po raz pierwszy w historii niemieckiego szkolnictwa — otrzymała szkołę prawdziwie demokratyczną, która zgodnie z umową w Poczdamie z dn. 2.VIII.1945 r., wyrugowała ze swych programów z nauczania „poglądy nazistowskie i ducha militaryzmu". Trudną była droga przebyta przez tę nową szkołę. W naszych szkołach złamany został przywilej nauki dla klas posiadających. w szkołach NRD dzieci robotników i chłopów są tak kształcone, ze mogą zająć należne im miejsce w naszym robotniczo-chłopskim państwie. Zniesione zostało upośledzenie szkoły wiejskiej, z roku na rok zmniejsza się liczba szkół o niepełnej obsadzie lub zgoła jednoklasowych. Odpowiednio wzrasta liczba szkół zbiorczych i kombinatów szkolnych. Typowym tego przykładem może być szkoła w Zadel, której jestem kierownikiem:

W r. 1944 szkoła miała 6 klas i uczyło się w niej 157 dzieci z 2 miejscowości. W r. 1954 mamy 8 klas (9 oddziałów) i 208 dzieci z 3 miejscowości.

Cyfry te są również dowodem ustawicznego dążenia władz oświatowych do obniżenia stopnia przeciążenia klas. Podczas gdy przeciętnie w 1948 r. w naszej szkole przypadało po 30 uczniów na klasę, dzisiaj jest ich przeciętnie tylko 25. Również i nauczyciele są znacznie lepiej wykwalifikowani, niż np. w 1948 r. W owym czasie mieliśmy na 9 nauczycieli pracujących w naszej szkole jeszcze 6 bez pełnych kwalifikacji. dzisiaj na 10 nauczycieli mamy tylko 2 niewykwalifikowanych kolegów, ale i ci jeszcze w tym roku zakończą studia zaoczne. Przeprowadzone w roku ubiegłym badania wyników nauczania. egzaminy promocyjne i końcowe dowodzą wyraźnie i przekonywająco nawet największego sceptyka, że poziom naszych uczniów wzrasta z roku na rok.

Wydatną pomoc w wychowaniu rodziców okazuje nam Rada Rodzicielska, która składa się z najaktywniejszych i najbardziej postępowych rodziców naszego obwodu szkolnego. Materialne troski nie przygniatają już demokratycznej szkoły, a dzięki pomocy naszego rządu jesteśmy w stanie patrzeć z ufnością na nadchodzący rok szkolny. Praca Rady Rodzicielskiej koncentrowała się w ciągu ostatnich dwu lat prawie wyłącznie na zagadnieniach wychowania politycznego wzmożeniu aktywności naszych rodziców i pomocy szkole w pracy wychowawczej nad dziećmi. Oczywiście, jest tu jeszcze wiele do zrobienia, jeszcze nie wszyscy rodzice pozbyli się przestarzałych poglądów i zakorzenionych mylnych przekonań. Dlatego też nie ustajemy w pracy.

Młodzież nasza wychowywana jest w duchu zdrowego patriotyzmu i proletariackiego internacjonalizmu. Uczniowie naszej szkoły znają obok wielkich niemieckich poetów, jak Goethe, Schiller, Heine, Lessing, również Puszkina, Gogola, Mickiewicza, Gorkiego i innych. Faszystowska nauka o „jedynej, najwyższej niemieckiej kulturze" obca jest naszym uczniom. Wiedzą oni dobrze, że inne narody mają swoją kulturę, choć odmienną, lecz niemniej cenną.

W nauczaniu historii hitlerowska nauka o „parciu na wschód" zniknęła, tak jak zniknął Hitler. Granica pokoju na Odrze i Nysie stała się dla **wszystkich** uczniów pojęciem trwałym. Czyż nie jest to oznaką zmiany sposobu myślenia, gdy w niemieckiej demokratycznej szkole obchodzi się dzień urodzin I sekretarza Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej i gdy na lekcjach wychowawczych w mojej szkole zwraca się uwagę na wielki dar narodu polskiego dla narodu niemieckiego, jakim było przekazanie najcenniejszych obrazów? Czyż nie jest oznaką szlachetnej przyjaźni fakt, że niemieckie demokratyczne szkoły i drużyny pionierów noszą imię Bolesława Bieruta, że dzieci szkolne niemieckie i polskie spotykają się nad Odrą i Nysą i podają sobie ręce, że coraz więcej nauczycieli i wychowawców wstępuje do Niemiecko-Polskiego Towarzystwa Pokoju i Dobrosąsiedzkich Stosunków?

W obozie pionierów im. Bolesława Bieruta w miejscowości Ahlbeck, NRD

Raz na zawsze znikła z naszych szkół szowinistyczna nienawiść narodowa, która w ciągu połowy stulecia dwukrotnie wtrąciła niemiecki naród w otchłań nędzy Zdarzają się, oczywiście, jeszcze poszczególne wypadki, lecz wiemy, że ich przyczyny tkwią w złym niekiedy wpływie domu rodzicielskiego na dziecko. Każdy taki wypadek jest dla nas sygnałem, że należy wzmocnić pracę w stosunku do domu rodzicielskiego i ucznia, aby ich wychować w duchu demokracji i pokoju.

Nasza demokratyczna szkoła jest modelem szkoły niemieckiej w przyszłej zjednoczonej już ojczyźnie.

Przykład nasz jest tym bardziej potrzebny, że istniejąca obecnie szkoła w zachodniej części naszej ojczyzny nie jest podobna do naszej. Napływają wciąż nowe wiadomości o przygotowaniu nowej wojny na zachodzie Niemiec. Wrogi ludowi reżim pod kierownictwem Konrada Adenauera usiłuje codziennie wprowadzić na nowo do szkoły naukę nienawiści narodowej. Systematycznie wpływa się na dzieci byłych przesiedleńców, by nie zapomniały o „czasowo" utraconych terenach na wschód od granicy pokoju na Odrze i Nysie. Typowym tego przykładem jest zachodnio-niemiecki podręcznik historii Ebelinga pt.: „Drogi Narodów", wprowadzający otwarcie do szkoły ideę osławionej Europejskiej Wspólnoty Obronnej. „Wspólnota" ta to marsz na wschód, oznacza ona dążenie do wydarcia siłą niegdyś należących do Rzeszy terenów, które drogą układu odeszły do Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Inne przykłady: Ministerstwo Oświaty kraju Wuerttemberg-Baden (Niemcy zachodnie) przeprowadziło 5-dniowy rewizjonistyczny kurs nauczania o „przejściowo odebranych naszemu narodowi obszarach". Hamburski senator do spraw kultury i szkolnictwa oświadczył, że dzięki dostarczonej i zaleconej uczniom literaturze zapewnione jest podtrzymanie zainteresowania niemieckimi terenami wschodnimi („Niemiecka Gazeta Nauczycielska" nr 5).

Czy to nie służy bezpośrednio przygotowaniu do wojny, gdy w podręczniku historii współczesnej na str. 157 umieszczone są ilustracje przedstawiające demona Hitlera przed frontem kompanii honorowej przy wygłaszaniu wojennego przemówienia, a na innym obrazku figurują niemieccy strzelcy górscy na Kaukazie? Wprawdzie dzisiaj podaje się uczniom te ilustracje bez komentarzy, ale czy właśnie ten brak komentarzy nie jest znamienny? Czy nie byłoby znacznie słuszniej, gdyby uczniom przy tym objaśniono — jak to się robi w naszej demokratycznej szkole — ile musiały wycierpieć właśnie przez tych ludzi narody krajów położonych na wschodzie.

Dlaczego nie mówi się tym niemieckim dzieciom, że dopiero bohaterska walka ludzi radzieckich umożliwiła powrót niemieckich strzelców górskich z Kaukazu do własnej ojczyzny? Dlaczego się milczy? Dla tych samych przyczyn, dla których dzisiaj znowu rozdaje się uczniom blankiety rozkładu lekcji przedstawiające niemieckich żołnierzy w mundurach hitlerowskiego Wehrmachtu, leżących za karabinem maszynowym. W bardzo dobrze znany sposób w umysły młodzieży wsącza się powoli, ale pewnie jad przygotowań wojennych. Podczas gdy z jednej strony środki finansowe dysponowane na oświatę przez rząd w Bonn z roku na rok maleją, podczas gdy nauczyciele zachodnio-niemieckich szkół uciekać się muszą do strajku, by otrzymać możność zaspokojenia swych najskromniejszych wymagań, z drugiej strony wydaje się miliardy marek na wskrzeszenie niemieckiego militaryzmu. Na drodze przygotowań wojennych reżim Adenauera żadnego sposobu nie uważa za zbyt brudny, nie waha się przed więzieniem bojowników o pokój, a nawet niejednokrotnie przed morderstwem. Zbytecznym jest dodawać, **że w tego rodzaju państwie młodzież jest w najwyższym stopniu zagrożona.**

Literatura brukowa najgorszego gatunku, powieści kryminalne, życiorysy byłych hitlerowskich generałów, którzy skazani zostali przez norymberski sąd narodów na karę śmierci lub dożywotnie więzienie, a dziś znajdują się na wolnej stopie, romanse seksualne z dwuznacznymi ilustracjami itp. zatruwają umysły dzieci.

Przedstawione zjawiska nie mogą jednak przesłonić jednego faktu: i na Zachodzie naszej Ojczyzny rośnie w coraz większym stopniu siła przeciwników tego reżimu. I w Zachodnich Niemczech ocenia się coraz bardziej olbrzymie sukcesy osiągnięte przez szkołę w Niemieckiej Republice Demokratycznej.

Świadomość tego stanu umacnia zachodnio-niemieckich nauczycieli, którzy coraz liczniej zwracają się przeciwko polityce Adenauera. Zrozumieli oni, że w szkołach myślą przewodnią musi być nie nienawiść narodów, lecz przyjaźń. Coraz silniejsze, coraz potężniejsze stają się głosy, które żądają zjednoczenia naszej ojczyzny na zasadach demokratycznych. Najdobitniej ujawniło się to w Eisenach przy spotkaniu nauczycieli zachodnio-niemieckich z nauczycielami z Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Stwierdzono tam otwarcie, że zachodnio-niemieccy nauczyciele czuliby się szczęśliwi, gdyby dane im było uczyć w takiej szkole jak nasza. Stwierdzili oni, że liczne wysiłki z naszej strony doprowadziły do wyników piękniejszych niż można wymarzyć.

Nasze osiągnięcia zawdzięczamy naszemu państwu, lecz zawdzięczamy je również wielkiej pomocy wszystkich nauczycieli krajów demokracji ludowej, którzy przekazują nam swoje metody, sposoby i osiągnięcia. Nasze pierwsze kroki na nowym, tak dla nas trudnym gruncie zawdzięczamy przede wszystkim nauczycielom Związku Radzieckiego. Dziękujemy wszystkim pedagogom, którzy udostępnili nam swoje doświadczenia. Tym podziękowaniem, należnym w niemałym stopniu polskim kolegom, pozdrawiam sierpniową konferencję nauczycieli Polski Ludowej i życzę wszystkim kolegom dobrego startu w nowym roku szkolnym.

Przed nami, jako niemieckimi nauczycielami, stoi dalsze wielkie zadanie: Wytężyć wszystkie siły dla przywrócenia jedności naszej ojczyzny, by już w najbliższym roku tytuł podobnego artykułu nie brzmiał: „Dwie drogi niemieckiej szkoły", lecz: „Jedna niemiecka, demokratyczna szkoła w zjednoczonych, miłujących pokój, demokratycznych Niemczech".

Komunikat

W ZWIĄZKU z licznymi zapytaniami w sprawie prenumeraty czasopism dziecięcych:

ŚWIERSZCZYK—ISKIERKI
PŁOMYCZEK
PŁOMYK
MŁODY TECHNIK

zawiadamiamy, że wszelkie ograniczenia w prenumeracie wymienionych czasopism zostały zniesione.

Prenumeratę przyjmują bez ograniczeń wszystkie urzędy pocztowe, a na wsi również prenumeratę indywidualną listonosze wiejscy.

Państwowe Wydawnictwo Literatury Dziecięcej „Nasza Księgarnia"

Bez perspektyw

Elena Agnelli
nauczycielka szkoły średniej w Rzymie

ZACOFANIE rolnictwa i przemysłu, systematyczne przemieszczanie się całych grup ludności emigrującej za granicę, bądź przenoszącej się z rejonu do rejonu w poszukiwaniu pracy odbija się boleśnie na nauczaniu młodzieży włoskiej wsi, gdzie szkoła znalazła się na bardzo niskim poziomie rozwoju. Pracę szkoły wiejskiej we Włoszech znacznie utrudnia fakt, że w wielu miejscowościach, a szczególnie w Italii południowej, nagminnie wykorzystuje się pracę dzieci będących w wieku obowiązku szkolnego. Zjawiska tego nie zwalcza się niestety przez odpowiednie formy pomocy dziecku, pomocy, która umożliwiłaby wypełnienie obowiązku szkolnego bez narażania na wydatki rodziny dziecka.

Zarówno na końcu ubiegłego stulecia, jak i na początku obecnego, a także i w dniu dzisiejszym rozmaitego rodzaju stowarzyszenia i organizacje społeczne przystąpiły do walki z analfabetyzmem. Walkę tę prowadzono bądź przez organizowanie szkół niedzielnych i wieczorowych, bądź też przez zakładanie kursów ludowych itp. Jednak rezultaty tej całej egzaltowanej działalności bywały z reguły bardzo skromne, i to tak dalece, że należy uznać za bezproduktywne wydatki poniesione na tę akcję. W rzeczywistości posiadamy jeszcze wysoki procent analfabetów, jeśli jednak weźmiemy pod uwagę, że przeciętna krajowa wynosiła w roku 1931 około 21%, a obecnie zaś zmalała do 10%, to niewątpliwy postęp w tej dziedzinie jest zasługą wytężonej i systematycznej pracy nauczycieli szkół podstawowych, a nie wszystkich wyżej wymienionych kursów.

Co więcej, posiadamy na wsi jeszcze wysoki procent analfabetów, półanalfabetów i analfabetów powrotnych, i to szczególnie w tych rejonach, gdzie się pogłębiła nędza wielkiej części ludności.

Obecną sytuację szkolnictwa włoskiego na wsi najlepiej określają następujące dane cyfrowe:

W Italii istnieje około 7,5 miliona dzieci, które, zgodnie z 34 artykułem Konstytucji Republiki Włoskiej, mają prawo do bezpłatnej nauki w szkole w wieku od 6 do 14 lat. Dla tej masy brak jednak miejsca w szkole: brakuje około 50% niezbędnych sal lekcyjnych (przy czym bierze się pod uwagę tylko te dzieci, które uczą się w szkołach) ponad 29% sal lekcyjnych, będących obecnie w użyciu, znajduje się w pomieszczeniach jedynie adaptowanych dla celów szkolnych.

Brak izb lekcyjnych pociąga, oczywiście, redukcję planu nauczania w szkołach wiejskich, co ujemnie z kolei odbija się na wiedzy otrzymywanej w szkole, jak też i na zdrowiu dziecka, gdyż z reguły wypadają takie zajęcia jak zabawy, gry, sport, działalność artystyczna, zajęcia pozalekcyjne itd. W ogromnej większości szkół nauka odbywa się na dwie zmiany: przedpołudniową i popołudniową, a nieraz i na trzy zmiany. Tak więc w tej samej sali lekcyjnej odbywają się lekcje trzech różnych klas, o trzech różnych rozkładach zajęć. Ponadto w 14 000 miejscowości wiejskich istnieją szkoły pracujące systemem „klas łączonych", realizują one jednocześnie w jednej i tej samej izbie kurs klasy I, II i III.

Z 7,5 miliona dzieci, mających prawo do korzystania z nauczania obowiązkowego, trzeba przyjąć, że 5 milionów należy do cyklu podstawowego (do V klasy włącznie), zaś 2,5 miliona do cyklu ponadpodstawowego (klasy VI-VII). Tak jednak jest w teorii, praktycznie spośród pierwszych 5 milionów zaledwie część jest zapisana do szkół: i tak w Italii zachodniej 80%, w środkowej 74%, zaś w południowej i na wyspach włoskich procent ten spada na 56—60. Co więcej, większość tych zapisanych do szkół uczęszcza do jednoklasówek z „klasami łączonymi". Jeśli chodzi o pozostałe 2,5 miliona dzieci w wieku obowiązku szkolnego (11—14 lat) tylko 800 tysięcy uczęszcza do szkół średnich i zawodowych. Szkoły zawodowe istnieją zresztą wyłącznie w dużych miastach, liczących co najmniej 15 000 mieszkańców.

Ten krótki szkic o sytuacji szkolnictwa włoskiego daje już ogólne pojęcie o warunkach, w jakich znajduje się młodzież włoska, szczególnie wiejska i z małych miejscowości.

Młodzież ta nie tylko nie ma możności uczenia się w najniezbędniejszym zakresie, lecz także nie posiada możności pracy: procent bezrobotnej młodzieży jest na wsi włoskiej niesłychanie wysoki, młodzież już na wstępie swego samodzielnego życia napotyka nędzną egzystencję bez żadnej perspektywy w przyszłości.

Na tle nieróbstwa rządu, który nie zajmuje się sprawami młodzieży, rozwija się, szczególnie na południu kraju, żywa działalność postępowych organizacji politycznych, związków zawodowych i kulturalnych, które prowadzą stałą walkę zmierzającą do zmuszenia rządu, aby coś jednak uczynił dla młodzieży i dla szkoły.

Walka o zwycięstwo szkoły demokratycznej, która by służyła wszystkim, w miarę możliwości i zdolności każdego obywatela, jest prowadzona nieustannie przez nauczycieli i ludność, wbrew piętrzącym się przeszkodom. Walka ta splata się ciasno z demokratyczną walką polityczną.

Nauczyciele walczą także w szeregach swej organizacji związkowej o poprawę uposażeń, które obecnie są niedostosowane do kosztów utrzymania.

Nauczyciele i młodzież skupiając się wokół organizacji postępowych biorą udział w walce całkowicie pewni, że uda się zmienić strukturę społeczeństwa w ten sposób, że każdy będzie miał perspektywę lepszej i sprawiedliwszej przyszłości.

Dzieci bezrobotnych biorą udział w ulicznej demonstracji

Foto CAF

Z Archiwum Oświaty

Jak wiadomo, do czasów powstania Komisji Edukacji Narodowej nauczyciele byli zaliczani do stanu duchownego i z tego tytułu podlegali sądom biskupim, które w stosunku do nich nieraz ciężką miewały rękę. Oto np. opis kary dyscyplinarnej nałożonej na nauczyciela ze wsi Bodzęcin pod Kielcami przez biskupa Zadzika (w. XVII). Opis ten zaczerpnięty z biskupiego sprawozdania powizytacyjnego brzmi:

„Ponieważ obecny kierownik szkoły przez mnóstwo wiarogodnych świadków przedstawiony został jako tęgi rozpustnik... niezdatny do uczenia chłopców w szkole i w tem bardzo niedbały... przeto z polecenia zgromadzenia dziekanackiego postanowiono go ze szkoły wydalić. Tymczasem proboszcz nie wykonał tej uchwały. Surowo więc mu przykazuję, aby człowieka tak gorszącego jak najprędzej z tej miejscowości przepędzić... a przedtem musi mu proboszcz wypłacić należną a zatrzymaną pensję, o którą się ów nauczyciel upomina. Za wszystkie jego wybryki zgromadzenie dziekanackie postanowiło, a ja zatwierdzam, aby odsiedział przez cztery tygodnie w wieży przy kościele z postem o suchym chlebie i wodzie co sobotę i twardym w ten dzień łożu, ponadto musi odbyć generalną spowiedź. Siedzenie zacznie od czwartku post festi Spiritui Sancti (po Zielonych Świątkach — przyp. Red.). Poddać się tej karze musi pod groźbą jeszcze cięższych i infamii. Gdyby jednak potrzeba Kościoła tego wymagała, będzie można go wypuścić na śpiewanie przy mszy świętej i wigiliach, ale zaraz po nabożeństwie ma wrócić na wieżę do aresztu. Przez ten czas x. Pleban za zgodą gminy winien postarać się o zdolniejszego, przykładniejszego i z lepszymi obyczajami kierownika szkoły".

Jedność nauczania i wychowania

(artykuł napisany specjalnie dla Głosu Nauczycielskiego)

prof. N. I. Boldyriew
Moskwa

WYCHOWANIE i nauczanie w szkole — to dwa aspekty tego samego procesu kształtowania osobowości.

Wychowanie ma na celu kształtowanie poglądu na świat młodego pokolenia, wyrabianie zalet moralnych, rozwijanie woli i charakteru.

Przez nauczanie uzbrajamy młodzież szkolną w wiadomości, umiejętności i nawyki niezbędne w życiu, w działalności praktycznej.

W praktycznej pracy szkół wszystkie te zadania są z reguły rozwiązywane równocześnie. Uzbrajając w zasób wiadomości o przyrodzie i społeczeństwie nauczyciel kształtuje w uczniach zarazem prawidłowy światopogląd naukowy, wyrabia cechy moralne, rozwija ich wolę i charakter. Należycie pojęte wychowanie realizujemy z kolei w ścisłej łączności z nauczaniem i wtedy wywiera ono wielki wpływ na jakość pracy szkolnej.

Jednakże łączności pomiędzy wychowywaniem a nauczaniem nie osiąga się żywiołowo, automatycznie. Nauczyciel musi poświęcić dużo wysiłków na to, ażeby zapewnić ścisłą łączność i organiczną jedność pomiędzy wychowaniem a nauczaniem.

Niestety, w pracy poszczególnych szkół czy nauczycieli obserwuje się niejednokrotnie oderwanie wychowania od nauczania. Niektórzy nauczyciele ograniczają swoją pracę do przekazywania wiadomości, zapominając o zadaniach wychowawczych, nie doceniając ich. Na lekcjach takich nauczycieli panuje formalizm. Uczniowie mechanicznie utrwalają w pamięci reguły i prawidła, nie rozumiejąc ich wartości praktycznej. Praca pedagogiczna takich nauczycieli nie sprzyja kształtowaniu się u młodzieży szkolnej podstaw poglądu na świat ani też wyrabianiu w nich wysokich wartości moralnych. Wskutek tego wartość wychowawcza nauczania obniża się i nie osiąga ono celu, gdyż nie wychowuje młodzieży na aktywnych i świadomych budowniczych nowego socjalistycznego społeczeństwa.

Niekiedy praca wychowawcza w szkołach nie jest organicznie powiązana z nauczaniem, ze zdobywaniem przez uczniów wiadomości o przyrodzie i społeczeństwie. Niektórzy nauczyciele na przykład wszczepiając w uczniów zasady naukowego poglądu na świat i zwalczając fideizm, nie zawsze opierają się na wiadomościach ucznia z dziedziny biologii, chemii, fizyki i innych nauk. Nie wszyscy nauczyciele troszczą się o rozwijanie w uczniach karności. A przecież karność w zachowaniu się uczniów to nieodzowny warunek pomyślnego wychowania i nauczania.

Walka o dalsze podniesienie jakości pracy naukowo-wychowawczej również w szkołach Polski Ludowej wymaga zapewnienia ścisłej łączności i organicznego zespolenia wychowania i nauczania. W czasie nadchodzących sierpniowych konferencji nauczycielskich na zagadnienie to będzie — jak słyszałem — zwrócona specjalna uwaga nauczycieli, kierowników szkół i wydziałów oświaty. Można oczekiwać opracowania konkretnego planu zmierzającego do podniesienia wychowawczej roli nauczania i radykalnego polepszenia pracy nad socjalistycznym wychowaniem uczącej się młodzieży.

JAKIE są zasadnicze drogi podniesienia wychowawczej roli nauczania? Jak w czasie lekcji rozwiązywać zadania wychowawcze?

Zasadniczo w procesie nauczania rolę wychowawczą spełniają trzy czynniki: treść materiału nauczania, metody nauczania i osobowość nauczyciela, jego oblicze moralne.

Specjalnie duży wpływ na kształtowanie się światopoglądu uczniów i na wyrabianie w nich wysokich wartości moralnych wywiera *treść nauczania*, powiązanie materiału nauczania z życiem, praktyką budownictwa socjalizmu. Dlatego też planując swoją pracę i przygotowując się do lekcji nauczyciel każdego przedmiotu powinien starannie przemyśleć temat i dobrać urozmaicony materiał. Trzeba na jaskrawych i przekonywających przykładach pokazywać uczniom, jak człowiek zwycięża siły przyrody, zdobywa i wykorzystuje jej bogactwa. Nauczyciele w szkołach radzieckich wykazują sprzeczność religii z nauką oraz szkodliwość wszelkich przesądów i prób uzasadniania zjawisk przyrody za pomocą religii. Opanowanie przez uczniów rzeczywistych i trwałych podstaw nauki o przyrodzie i społeczeństwie stworzy trwały fundament prawdziwie materialistycznego światopoglądu.

Przygotowując się do lekcji należy również dobierać fakty i przykłady, sprzyjające rozwijaniu w uczniach uczuć patriotycznych, kształtowaniu nowego stosunku do pracy i własności społecznej oraz wychowaniu ich w duchu proletariackiego internacjonalizmu, kolektywizmu, przyjaźni, koleżeństwa, szczerości i uczciwości.

Im bardziej wymowny i urozmaicony jest materiał wychowawczy dobrany do lekcji, tym mocniej wpływa on na formowanie się światopoglądu i moralnego oblicza uczniów. Rzecz jasna, że materiał ten musi być organicznie powiązany z tematem lekcji. Natomiast wszelkie sztuczne „doczepki" zakłócają system danego przedmiotu nauczania i nie tylko nie dają żadnego pożytku, lecz przeciwnie, wyrządzają szkodę.

W procesie nauczania uczniów wychowuje nie tylko treść materiału naukowego, ale i *metoda nauczania*. Zastosowanie przez nauczyciela takich metod jak samodzielne obserwowanie zjawisk, o których się uczą, zajęcia praktyczne w pracowniach naukowych, praca na działkach przyszkolnych i wycieczki sprzyjają rozwojowi i umocnieniu w uczniach wielu cennych wartości moralnych i hartujących wolę. Inicjatywa i samodzielność, wytrwałość i umiejętność zwalczania trudności, dokładność i obowiązkowość — to wszystko kształtuje się w uczniach w toku właściwie zorganizowanego nauczania, pod warunkiem stosowania na lekcjach metod czynnych. Wyłącznie słowne nauczanie prowadzi do formalizmu w wiadomościach uczniów i uniemożliwia zrealizowanie zadań wychowawczych. Oto dlaczego jest tak ważną rzeczą urozmaicenie sposobu nauczania i oddawanie pierwszeństwa metodom czynnym. Trzeba uczniów nauczyć pracować nie tylko głową, ale i rękami, trzeba ich nauczyć samodzielnego zdobywania wiadomości.

Doświadczenie wielu szkół radzieckich wykazuje dobitnie, że pomyślna realizacja zadań nauczania politechnicznego idzie w parze z rozszerzeniem zajęć praktycznych na lekcjach fizyki, chemii, biologii, a tym samym podnosi wychowawczą rolę nauczania.

O poziomie ideologicznym nauczania i wychowania w szkole decyduje przede wszystkim postawa nauczyciela, jego światopogląd i jego oblicze moralne. Żadne programy i podręczniki nie mogą — same przez się, mechanicznie, w oderwaniu od nauczyciela — uczyć i wychowywać uczniów. Uczą i wychowują nie same programy czy podręczniki, lecz nauczyciele przy pomocy tych programów i podręczników. Nauczyciele określają treść i strukturę lekcji, obmyślają metody i sposoby nauczania i wychowania. Wpływają oni na uczącą się młodzież swoim postępowaniem i oddziałują swą postawą moralną.

Doświadczenia licznych szkół radzieckich i polskich wskazują, że tylko ci nauczyciele osiągają poważne wyniki w moralnym wychowaniu młodzieży, którzy sami są natchnieni wielką ideą służenia ojczyźnie i których osobiste postępowanie stanowi cenny przykład sumiennego wykonania obowiązków wobec ojczyzny i narodu. Nauczyciele muszą posiadać te same wysokie zalety moralne, jakie powinni wpajać w swoich wychowanków. Nie można osiągnąć podniesienia wychowawczej roli nauczania bez ideologicznego uzbrojenia nauczyciela, bez wytworzenia w nim samym wysokich wartości moralnych. Każdy nauczyciel powinien być wychowawcą uczniów, ich kierownikiem i przewodnikiem cieszącym się dużym autorytetem. Nauczyciel lubiany i posiadający autorytet na zawsze pozostawia ślad w charakterze swoich wychowanków, żyje w ich dążeniach i postępowaniu; o nim opowiadają jego wychowankowie swoim dzieciom i wnukom.

WYCHOWANIE uczniów w procesie nauczania to zasadnicza, ale nie jedyna droga wychowania. Zagadnienia wychowacze są rozwiązywane także poprzez zajęcia pozalekcyjne, w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych, w środowisku rodzinnym. Dlatego nieprawidłowo postępują ci kierownicy szkół, którzy chcą rozwiązywać zagadnienia wychowawcze wyłącznie na lekcjach, a nie organizują pracy wychowawczej w czasie pozalekcyjnym. Niedocenianie pracy pozalekcyjnej z uczniami jest niedopuszczalne.

W organizacji tej pracy wyjątkowo duża rola przypada wychowawcom. Są oni powołani do scementowania uczniów swojej klasy w jeden zgodny, zdążający do wspólnego celu kolektyw i do zapewnienia planowości i właściwej organizacji w pozalekcyjnej pracy wychowawczej. Wyjątkowo duże znaczenie ma organizowanie lektury domowej i udzielanie uczniom pomocy w wyborze książek, organizowanie w szkole dyskusji czytelniczych na temat najciekawszych książek, wciąganie uczniów do różnych kółek, przeprowadzanie wycieczek do zakładów pracy, do muzeów i na wystawy, zespołowe chodzenie do kina i do teatru, werbowanie uczniów do różnych rodzajów prac społecznie użytecznych (doprowadzenie do porządku pomieszczeń klasowych, sporządzanie najprostszych poglądowych pomocy nauko-

(Dokończenie na str. 3)

Nauczyciel a szkolna organizacja młodzieżowa

KAŻDY z nauczycieli zna słowa Tow. Bieruta wypowiedziane na III Zjeździe ZZNP: „Nie podobna wykonać tych zadań wychowawczych bez ściślejszego zespolenia duchowego i ideowego nauczycielstwa z młodzieżą, nie podobna ich wykonać bez współudziału samej młodzieży, bez jej inicjatywy, bez jej organizacji".

Czy głęboki sens tych słów jest zrozumiały dla każdego nauczyciela, a wypływające z nich zadania są realizowane przez naszą szkołę?

Nie ulega wątpliwości, że na rosnący stale poziom pracy szkoły składa się wiele czynników, wśród których poważne miejsce zajmuje coraz to bardziej rozwijająca się szkolna organizacja ZMP i jej młodszy brat — harcerstwo.

Czy jednak to stwierdzenie może nas zadowolić? Nie po raz pierwszy będziemy omawiać na konferencjach sierpniowych pracę organizacji młodzieżowych w szkole, toteż nie możemy się zadowolić oceną, bez postawienia szczegółowych wniosków dla dalszej pracy.

Podstawowym błędem w pracy naszej szkoły z organizacją młodzieżową było traktowanie ZMP i harcerstwa jako czynnika zewnętrznego, posiadającego „swoje" zadania, zbieżne wprawdzie z ogólnymi zadaniami szkoły, ale niezależne od niej. Stanowisko takie wywodzi się w prostej linii z fałszywego odrywania spraw dydaktycznych od wychowawczych, a prowadzi do powszechnego jeszcze do niedawna braku głębszego zainteresowania władz oświatowych i nauczycielstwa dla pracy organizacji młodzieżowych.

Chcemy, by obecne konferencje sierpniowe były momentem zwrotnym w tej dziedzinie i stanowiły zasadniczy przełom w stosunku nauczycielstwa do szkolnych organizacji ZMP i harcerstwa. Chcemy, by ZMP i harcerstwo przestały być dla nauczyciela jednym z problemów organizacyjnych, a stały się zasadniczym zagadnieniem pedagogicznym. Chcemy, by ZMP i harcerstwo poczuły się w pełni pomocnikiem szkoły w wykonaniu jej zadań, a nauczyciel — by widział w nich najskuteczniejszy instrument w walce o wyniki nauczania i wychowania.

Co oznaczają te postulaty w praktyce?

Nie od dziś organizacje młodzieżowe mają jako naczelne zadanie walkę o wyniki wychowania i nauczania. Realizacja tych zadań napotyka jednak wiele trudności wynikających z licznych błędów, na które często młodzież nie zwraca uwagi i od których sama nie jest się w stanie uwolnić, ponieważ brak jej doświadczenia. Zebrania zetempowskie czy zbiórki harcerskie często jeszcze mają charakter formalny, ograniczają się do nudnych referatów. Bywa i tak, że zebrania lub zbiórki są zwykłym powtórzeniem lub przedłużeniem lekcji. Aktyw młodzieżowy, pozbawiony należytej pomocy stosuje często — i to nieumiejętnie — najbardziej znane, bo podpatrzone u nauczyciela, formy i metody lekcyjnej pracy. W wyniku tego rodzi się szkolarstwo, nuda i zniechęcenie, a nierzadko pod wpływem naturalnego u młodzieży pędu do aktywności — następują różne próby wyżycia się w bezideowym działaniu, sprzeczne z wskazaniami szkoły, a nawet rodzące wrogie szkole i społeczeństwu chuligaństwo.

W pracy młodzieżowej musimy stosować młodzieżowe formy pracy, to znaczy formy, które uwzględniają naturalne właściwości młodzieży: dążność do aktywnej postawy wobec zjawisk i wydarzeń, tęsknota do bohaterstwa, różnorodność zainteresowań, naturalną potrzebę rozrywki i zabawy itp.

Treść zajęć organizacji młodzieżowych musi więc stanowić w miarę możliwości odpowiedź na to, co młodzież najbardziej interesuje, musi te zainteresowania pogłębiać i kształtować. Forma zaś pracy musi jak najpełniej odpowiadać potrzebie aktywnej postawy młodzieży. Wypływa stąd konkretne zadanie szukania odpowiednich form, a także konieczność określenia prawidłowej drogi nauczyciela w pracy z organizacją.

F. Dzierżyński mówiąc o organizacji pionierskiej stwierdza, że ruch ten pociąga dzieci, ale do tego, by spełnił on swoją rolę wychowawczą, „...potrzebne jest kierownictwo, potrzebna jest nieustanna wielka opieka, potrzebna kadra dorosłych kierowników kochających i rozumiejących dzieci, potrzeba dużo prawdziwej uwagi i ogromnej pracy — umieć znaleźć połączenie twórczej inicjatywy dzieci i rozumnego kierownictwa starszych". W zdaniu tym jest sformułowane zadanie dla wszystkich, którym sprawa wychowania dzieci jest bliska — przede wszystkim jednak dla nauczyciela, który jest odpowiedzialnym kierownikiem całego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nauczyciel nie może stać na uboczu spraw związanych z życiem i pracą organizacji młodzieżowej, o ile nie chce zrezygnować z pełnego wykonania postawionych przed nim zadań. Musi jednak baczyć, by „umieć znaleźć połączenie twórczej inicjatywy dzieci i rozumnego kierownictwa starszych" i nie popaść w komenderowanie. Chodzi tu o sprawę zasadniczą, o poszanowanie samej organizacji dziecięcej i jej władz, o stworzenie naturalnych warunków rozwoju inicjatywy, samodzielności i aktywności dziecka, a więc podstawowych cech charakteru nowego człowieka, przy równoczesnym zagwarantowaniu wpływu nauczyciela, bez którego inicjatywa i aktywność dzieci mogą przyjąć nieodpowiedni kierunek.

Jakie szczegółowe zadania stawiamy sobie na bieżący rok szkolny? Główną uwagę skupić musimy na dalszym pogłębianiu treści i wzbogacaniu form pracy szkolnych kół ZMP i drużyn harcerskich. Wiele miejsca w pracy rady pedagogicznej na początku roku szkolnego winien zająć problem planowania pracy organizacji młodzieżowej. Obowiązkiem dyrektorów i kierowników szkół wspólnie z instancjami ZMP i zorganizowaną młodzieżą jest czuwanie nad tym, aby plany pracy były powiązane z ogólnym planem dydaktyczno-wychowawczym szkoły, uwzględniały w sposób wyraźny potrzebę kształtowania nowego stosunku dzieci i młodzieży do obowiązków szkolnych. Wiele uwagi poświęcić należy sprawie racjonalnego gospodarowania wolnym czasem młodzieży.

Obok spraw związanych ściśle z walką o wyniki nauczania muszą się znaleźć różnorodne zajęcia wiążące młodzież z aktualnymi zagadnieniami politycznymi, kulturalnymi i gospodarczymi kraju.

W trosce o wzbogacenie form pracy organizacji młodzieżowej zwrócić należy uwagę na organizowanie wycieczek, wieczorów ciekawej nauki, spotkań, wieczorków artystycznych, dyskusji itp. Szczególnie dużo miejsca trzeba przewidzieć na zajęcia sportowe, które w pracy naszych organizacji młodzieżowych a szczególnie harcerstwa, są jeszcze ciągle zaniedbywane. Obowiązki szkoły nie ograniczają się tylko do udziału w planowaniu pracy organizacji młodzieżowej. Bodajże jeszcze poważniejsze obowiązki spoczywają na nauczycielu w zakresie udzielania troskliwej pomocy i opieki w wykonaniu planu przez koła ZMP, przez drużyny i zastępy. Wynika stąd obowiązek ścisłej współpracy kierownictwa szkoły z instancjami ZMP, stosunkowo częstego stawiania spraw organizacji młodzieżowej na posiedzeniach rad pedagogicznych.

Drugim ważnym zadaniem, które stawiamy sobie w bieżącym roku szkolnym, to dalszy rozwój szkolnych organizacji ZMP a szczególnie harcerstwa. W chwili obecnej posiadamy drużyny harcerskie zaledwie w 62% szkół. Wiele drużyn skupia w swoich szeregach mniej niż 50% dzieci danej szkoły. Nie potrzeba argumentować, że taki stan jest niezadowalający. Uwagę naszą skoncentrować musimy przede wszystkim na szkołach wiejskich i to szkołach o mniejszej ilości uczniów, które przeważnie nie posiadają organizacji harcerskiej.

Zadanie jest trudne. Należy widzieć niebezpieczeństwo prób administracyjnego rozwiązywania tej sprawy. Harcerstwo jest organizacją dobrowolną, toteż troska o jego rozwój wyrażać się może jedynie poprzez zastosowanie środków wychowawczych, uświadamiających, z wykluczeniem jakichkolwiek form nacisku, który wyrządza wielką szkodę.

Wreszcie trzecie wielkie zadanie na bieżący rok szkolny to sprawa kadr dla pracy harcerskiej. Wydziały oświaty i kierownictwa szkół muszą więcej niż dotychczas poświęcić uwagi doborowi i pracy ryczałtowych przewodników drużyn harcerskich. Praca przewodnika jest odpowiedzialna i wymaga wysokich kwalifikacji ideowych, pochłania dużo czasu i trudu. Nie można się więc zgodzić z istniejącą w wielu szkołach praktyką obarczania przewodnika ryczałtowego różnymi funkcjami, co w konsekwencji pozbawia drużynę niezbędnej opieki i pomocy. Niemniej ważne zadania stoją przed szkołą i władzami oświatowymi w pracy z przewodnikami etatowymi. Funkcje te pełnią młodzi nauczyciele nie posiadający dostatecznego doświadczenia pedagogicznego. Duży procent przewodników nie ma pełnych kwalifikacji nauczycielskich. Sprawą tą muszą zająć się kierownictwa szkół i wydziały oświaty. Niewykwalifikowany przewodnik drużyny ma prawo oczekiwać serdecznej opieki i gotowości pomocy przede wszystkim ze strony kierownika szkoły i starszych kolegów nauczycieli. Powinniśmy stworzyć takie warunki, by wszyscy przewodnicy drużyn dokształcali się i zdobywali pełne kwalifikacje nauczycielskie.

Rozwiązania wymaga także najtrudniejszy w naszych drużynach problem — pozyskanie dobrych przewodników zastępów. W chwili obecnej około 80% zastępów nie posiada przewodników, a praca pozostałych wykazuje jeszcze wiele braków. Musimy wspólnie z ZP ZMP rozwiązać problem szefostwa kół ZMP nad drużynami harcerskimi, wykorzystując do tego celu przede wszystkim szkolne koła ZMP. Na wsi musimy śmielej oprzeć swoją pracę o koła wiejskie, a szczególnie o te, które w swoich szeregach skupiają młodą inteligencję wiejską, agronomów, techników oraz kwalifikowanych robotników z różnych dziedzin rolnictwa.

JERZY BEREK

NOWE NUMERY czasopism PEDAGOGICZNYCH

„Życie Szkoły" nr 6

NIEMAL cały numer 6 jest poświęcony przygotowaniu się do konferencji sierpniowych. Zadania konferencji omówił Józef Zieniuk w artykule wstępnym (wystawa, lekcja, praca zespołu). Z innych artykułów można wymienić: W. Okonia — **Sprawdzanie wiadomości uczniów**, Okarmusa — **Wystawa na konferencji sierpniowej**, H. Obiezierskiej — **Kącik żywej przyrody**, Kurzyńskiego — **Wystawa rysunków** i in. Warto także wrócić do cyklu artykułów dyskusyjnych o klasach - pracowniach w nr nr 3, 4, 5, 6 i 7/8.

Na wysokościach

— Czy widzisz go, kolego, tam, na szczycie góry, za chmurami?
— Nie... Ale i on nas nie widzi.

(Nadesłał kol. A. S. z Krakowa).

(Dokończenie ze str. 2)

wych, zazielenianie terenu szkoły itp.). Te wszystkie rodzaje pracy pozalekcyjnej należy przewidzieć w planie ogólnoszkolnym oraz w planach wychowawców klasowych. Rzeczą ważną i konieczną jest zachęcenie do tej pracy socjalistycznych organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Organizacje te stanowią zazwyczaj podstawowe jądro kolektywu uczniowskiego. Okazują one dużą pomoc szkole i nauczycielom w ideologicznym wychowaniu uczniów i ułatwiają wciąganie kolegów do pracy społecznej.

Skomplikowane i wielostronne zadania wychowania uczniów mogą być rozwiązywane tylko pod warunkiem ścisłej współpracy szkoły i rodziny.

W rodzinie dzieci przechodzą pierwszą szkołę moralności. Rodzice — to pierwsi wychowawcy. Oni wychowują dzieci nie tylko słowem i perswazją, ale przykładem osobistym i własnym postępowaniem. Tam gdzie nauczyciele i rodzice tworzą jednolity front — tam zazwyczaj jest lepiej postawiona praca naukowo-wychowawcza w szkole i prawidłowo zorganizowane wychowanie dzieci w rodzinie. Oto dlaczego tak ważną sprawą jest prowadzenie codziennej propagandy pedagogicznej wśród rodziców.

OBSERWACJE mówią, że są jeszcze szkoły i nauczyciele, którzy nie doceniają zadań wychowawczych. W niektórych szkołach daje się zaobserwować entuzjazm dla jednego odcinka pracy szkolnej — nauczania, kosztem drugiego — wychowywania. Taka jednostronność w pracy szkół przynosi wielkie szkody. Podniesienie wartości nauczania jest bezsprzecznie najważniejszym zadaniem szkoły. Bez uzbrojenia uczniów w głębokie i wszechstronne wiadomości nie można ich wychować na czynnych budowniczych socjalizmu. Jednakże, jeżeli uczniowie będą opuszczać mury szkoły jako ludzie wykształceni, ale niezdyscyplinowani i niezorganizowani, jako sobkowie i egoiści — to szkoła nie spełni włożonych na nią obowiązków przygotowania świadomych budowniczych nowego społeczeństwa socjalistycznego.

Należy mieć na uwadze, że bez podniesienia jakości pracy wychowawczej w szkołach nie może być także pomyślnie rozwiązane zagadnienie podniesienia wyników nauczania. Wszak podniesienie wyników nauczania — to nie jest wyłącznie zadanie dydaktyczne.

Walka o dobre postępy jest nierozerwalnie związana z usprawnieniem pracy wychowawczej. Doświadczenie wielu szkół radzieckich i polskich wykazuje, że tam gdzie w uczniach wypiastowano świadomy i odpowiedzialny stosunek do nauki w szkole, gdzie klasy stanowią zgodne i zmierzające do jednego celu kolektywy, gdzie jest dobrze utrzymana dyscyplina — tam postępy są również lepsze. Natomiast w tych klasach, gdzie sprawa wychowania jest źle postawiona — postępy są znacznie gorsze. A więc ścisłe powiązanie wychowania i nauczania — oto są nieodzowne warunki podniesienia jakości całokształtu pracy szkolnej.

Życzymy więc wszystkim nauczycielom Polski Ludowej, aby w nowym roku szkolnym z honorem spełniali zaszczytny i szlachetny obowiązek wychowawców młodego pokolenia przyszłych budowniczych socjalizmu.

N. I. BOŁDYRIEW

Kierownik Wydziału Pedagogicznego Instytutu Teorii i Historii Pedagogiki Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR

Lekcje literatury poruszają serca i umysły

ZASADA wiązania nauczania z wychowaniem, której słuszność wszyscy uznajemy w teorii — w praktyce nie zawsze stosowana jest konsekwentnie. O ile procesowi nauczania towarzyszy niewątpliwie nasz świadomy wysiłek dydaktyczny, realizacja uwidocznionych nawet w konspekcie „celów wychowawczych" odbywa się niejako na marginesie lekcji, często poza zasięgiem głównej naszej uwagi. Sądzimy, że wartości poznawcze przedmiotu same przez się spełniają rolę wychowawczą — i mamy poniekąd słuszność. Ale tak pojmowane wychowywanie poprzez materiał nauczania, nie wyzyskujące wszystkich możliwości lekcji, spełnia z pewnością pośledniejszą rolę, niż gdy czynimy je procesem świadomym, gdy zdajemy sobie sprawę nie tylko z celu wychowawczego, ale i wiodącej doń drogi.

Zajmę się problemem wychowywania w toku nauczania na tym wycinku pracy dydaktycznej — który otwiera może najszersze pole działania, ale nasuwa równocześnie najwięcej chyba trudności — na lekcji języka polskiego — ściślej: historii literatury w klasach licealnych.

Całe bogactwo aspektów wychowawczych tkwiących w tym przedmiocie sprowadzić można do kilku zasadniczych momentów: a) kształtowanie światopoglądu naukowego w oparciu o marksistowską wiedzę o literaturze; b) wychowywanie w duchu ideologii proletariackiej, patriotyzmu ludowego i moralności socjalistycznej poprzez treść utworów; c) wyrabianie socjalistycznego stosunku do pracy i odpowiednich nawyków w toku zajęć lekcyjnych; d) kształcenie wrażliwości estetycznej w oparciu o kształt artystyczny utworu.

Pierwsza dziedzina specjalnie wymaga od nauczyciela gruntownej wiedzy marksistowskiej, umiejętności syntetyzowania ze względu wszakże na swój czysto poznawczy charakter mniej nasuwa trudności. Uczeń, który odkrywa przy pomocy nauczyciela związek twórczości z podłożem epoki, ze środowiskiem, zależność aktu tworzenia od klasowej postawy pisarza, uświadamia sobie jedność treści i formy utworu, stwierdza prawidłowość w rozwoju literatury — w rezultacie zyskuje głębokie przekonanie o słuszności praw dialektyki w życiu społeczno - kulturalnym, przyswaja sobie w sposób naturalny, rzec można — poglądowy, zasady materializmu historycznego.

W ten sposób na przykład podkreślenie współzależności między narastaniem ruchów rewolucyjnych przy jednoczesnym wzmaganiu się reakcji w pierwszej połowie 19 wieku a sprzecznościami romantyzmu, między rozwojem kapitalizmu, jego przechodzeniem w imperializm a twórczością pozytywistów polskich, powieścią realizmu krytycznego i wreszcie ucieczką od rzeczywistości w twórczości młodopolskiej — służy utrwaleniu światopoglądu naukowego, potwierdzeniu zasady: „byt określa świadomość".

Prawa marksizmu ilustrować możemy także na etapach twórczości jednego pisarza — czy to będzie droga ewolucyjna Jana Kasprowicza, Żeromskiego czy Prusa — na genezie pojedynczych utworów („Przedwiośnie" Żeromskiego w r. 1924, powieści Kruczkowskiego i Wasilewskiej w okresie faszyzacji kraju) na sprzecznościach w ramach jednej powieści („Chłopi" Reymonta — uwstecznienie w drugiej ich części po r. 1905). Wyprowadzeniu praw dialektyki sprzyjają szczególnie lekcje dokonujące syntezy epoki lub interpretujące głębiej dzieło o większych rozmiarach („Lalka"). Są to osiągnięcia głównie klas najstarszych.

Na każdym natomiast szczeblu (każdego zresztą przedmiotu) staramy się rozwinąć właściwy stosunek ucznia do pracy. Nauka j. polskiego i historii literatury wymaga tu większej baczności właśnie dlatego, że w tradycji uchodzi jeszcze czasem za przedmiot „lżejszy", mogący się obyć bez ścisłego przygotowania rzeczowego. Nieraz z ust starszych osób słyszałem zdanie: „niedostateczny z polskiego?". „On tak dobrze mówił!". Albo żartobliwie: „na polskim trzeba tylko umieć „bujać".

A właśnie lekcja nasza ma uświadomić młodzieży, że język polski wymaga jak wszystkie przedmioty, rzetelnej wiedzy, że słowo bez oparcia o materiał rzeczowy traci sens. Dużą rolę spełnić tu może wyzyskiwanie cytat w toku dyskusji, praca z tekstem, rzetelna jego analiza, interpretacja bez niedomówień i „naciągań", (na które jest młodzież szczególnie wrażliwa) nie tylko stanowi skuteczną broń w walce z werbalizmem, ale wyrabia uczciwy stosunek do pracy i otaczającej rzeczywistości.

Te właśnie momenty wychowawcze wysuwam zazwyczaj przy poprawie prac klasowych. Na odpowiednio dobranych przykładach wykazuję, jak sumienne przygotowanie rzeczowe podnosi poziom wypracowania, a gładko utoczone zdania nie zastąpią braku wiadomości, jak wreszcie systematyczne prace, staranne prowadzenie notatek decydują o wynikach klasówki.

Najbogatszą sferę oddziaływania wychowawczego w nauce literatury stanowi sam utwór. Jeśli przy tym na lekcji historii, geografii czy biologii działają przede wszystkim wartości poznawcze, tutaj silnie występuje przeżycie emocjonalne. Uczeń nie tylko uświadamia sobie elementy społeczne utworu, ale dzięki artystycznemu ich zobrazowaniu doznawać może prawdziwych wzruszeń. Obrazy krzywdy społecznej, bohaterskiej walki o lepsze jutro, satyryczne ujęcie życia klas posiadających budzić winny uczucie nienawiści dla krzywdzicieli, współczucie dla uciskanych, podziw dla bohaterów rewolucyjnych, pogłębiać miłość ojczyzny i wolności.

I tu właśnie tkwi niebezpieczeństwo w pracy polonisty. Z jednej strony nie możemy polegać wyłącznie na wymowie tekstu, często świadomie dążyć musimy do wydobycia zeń akcentów społecznych, przygotować niejako odbiór utworu, stworzyć warunki powstania przeżycia emocjonalnego. Ale praca ta wymaga od nas największego taktu dydaktycznego. Uświadomić bowiem uczniowi, na domiar w sposób niezręczny, naszą tendencję wychowawczą, znaczy wulgaryzować problem, zabić istotne przeżycia. Wówczas zamiast szczerych, bezpośrednich wypowiedzi otrzymamy frazesy. Owoc takiej prawdopodobnie niezręcznej pracy wychowawczo-dydaktycznej ukazał nam w swoim czasie R. Karst, opisując swą rozmowę z kandydatką polonistyki, która na zapytanie, jakie książki lubi czytać najbardziej, zamiast po prostu powiedzieć „te, które mnie wzruszają i pobudzają do myślenia", oświadczyła: „takie, które mnie wychowują".

Oczywiście, nie każda lekcja sprzyja wydobyciu tych samych walorów wychowawczych. Wprawdzie na jednej i tej samej godzinie wystąpić mogą różne elementy, bezpieczniej jest jednak postawić sobie w zakresie wychowania jeden zdecydowany cel.

Na przykład na lekcji w kl. X poświęconej noweli Konopnickiej jako główne założenie wychowawcze wysunęłam kształtowanie ideologii socjalistycznej. Starałam się je zrealizować w oparciu o dwa zwłaszcza przykłady, nowele „Z włamaniem" i „Miłosierdzie gminy", ukazując nie tylko bezmyślną niesprawiedliwość i okrucieństwo burżuazyjno-feudalnego sądu w Rosji carskiej, ale także deptanie godności ludzkiej i nowoczesne formy niewolnictwa pod pozorami haseł humanitarnych „demokratycznej" Szwajcarii.

Lekcja doprowadzić musiała do wniosku, że zasadnicze zło tkwi w ustroju kapitalistycznym niezależnie od pozorów, przy czym pozwoliła łatwo odwołać się do stosunków współczesnych. Do uczuć przemówił sam tekst.

Niewątpliwe znaczenie wychowawcze spełnia tak zwana aktualizacja tematów literackich, pod warunkiem, że występuje ona w sposób naturalny, niemal konieczny. Ukazując na przykład obraz wsi w „Komornikach" lub „Pawich piórach" trudno pominąć obecną sytuację na wsi, zarówno zmianę losu bezrolnych, jak aktualny ciągle problem kułactwa. Podobnie rozmowa Kordiana z papieżem nasuwa analogie ze współczesnym stosunkiem Watykanu do zagadnień politycznych.

W wywołaniu przeżycia uczuciowego dużą rolę odgrywa właściwe odczytanie. Tak odczytany głośno fragment „Giaura" Byrona, poświęcony walce o wolność obudził po prostu zapał klasy, która sama zaproponowała nauczenie się go na pamięć. Nie tylko wiersz, utwory pisane prozą, dobrze odczytane bodaj we fragmentach działają ze znacznie większą siłą sugestywną. Dlatego pożyteczne jest ograniczyć swój własny komentarz na rzecz słów autora.

Ukazałam tu zaledwie drobną część zagadnień związanych z tematem. Ogromna różnorodność materiału polonistycznego stwarza bogactwo niepowtarzalnych niemal sytuacji. Moment wychowawczy wystąpić musi wszakże na każdej lekcji i to nie jako sztuczne uzupełnienie, ale integralna jej część.

W. SZLACHETKO
Gdynia

Doświadczenie, które trzeba upowszechnić

Szkolne apele poranne

WIELE szkół, szukając nieustannie nowych dróg i metod doskonalenia form swej pracy wychowawczej i dydaktycznej, prowadzi od lat codzienne apele poranne z udziałem całej młodzieży i nauczycieli. Zdobyte doświadczenia wykazały, że ta forma rozpoczynania zajęć szkolnych poważnie przyczynia się do ściślejszego przestrzegania regulaminu uczniowskiego, do poprawienia dyscypliny pracy, do zmniejszenia ilości spóźnień i poprawienia frekwencji, do usprawnienia przebiegu dnia pracy w szkole. Apele poranne wytwarzają odpowiednią atmosferę w szkole i wpływają na wytworzenie postawy gotowości młodzieży do aktywnego udziału w zajęciach szkolnych. Potwierdzają one dalej, że taki sposób rozpoczynania zajęć codziennych sprzyja kształtowaniu się i umacnianiu kolektywu ogólnoszkolnego, co ułatwia ZMP i organizacji harcerskiej oddziaływanie na ogół młodzieży. Ma to tym większe znaczenie, że utworzenie kolektywu ogólnoszkolnego jest zadaniem szczególnie ważnym, a sprawiającym jeszcze wiele trudności.

Różne szkoły w rozmaity sposób organizują apele poranne. Nie ma tu jakiegoś szablonu lub przepisu na apel. Jego organizacja i przebieg zależne są często od specyfiki poszczególnych szkół, od pomysłowości i inwencji ludzi kierujących apelami. Oddajmy głos nauczycielom z różnych szkół, którzy przedstawiają nam jak odbywają się apele poranne u nich.

Oto co pisze **kol. R. Borkowski ze Szkoły Ogólnokształcącej TPD w Poznaniu:** „Wszyscy uczniowie stoją w karnych szeregach w obecności wszystkich nauczycieli. Sprawne ustawienie młodzieży jest rzeczą ważną, gdyż apel trwa krótko — nie dłużej niż 15 minut. Zaczynamy od śpiewu. Śpiewamy po jednej zwrotce, zmieniając dość często repertuar i wiążąc go czasem z tematyką miesięcznego planu wychowawczego. Np. pieśni radzieckie w Miesiącu Pogłębienia Przyjaźni, rewolucyjne — przed 1 Maja. Często ujmowaliśmy bardzo krótko jakieś ważne wydarzenia w kraju lub na świecie. Apele poranne wymagały jednak dużego urozmaicenia. W poniedziałki np. przeprowadzenie ich powierzaliśmy organizacji ZMP. Ogłaszano wówczas sprawy wewnętrzno - organizacyjne, nieraz podkreślano sylwetkę bohatera rewolucjonisty z racji rocznicy itd.; w środy np. z kolei apele przejmowały organizacje masowe, jak samorządy LPŻ, SKS, TPP-R, a w piątki — kółka przedmiotowe i techniczne. Wtedy najczęściej kółka te czy organizacje masowe zaznajamiały ze swoją pracą, zapraszały na najbliższe zebrania. Np. członek - aktywista LPŻ w paru zdaniach omówił ogólnie nowy typ odrzutowca radzieckiego zaznaczając, że szczegóły znajdą koledzy w tym oto numerze „Problemów"; albo z kółka chemicznego 8-klasista zapowiedział, że po południu na zebraniu zostanie przeprowadzone ciekawe doświadczenie, opisał je przy tym pobieżnie dla zachęty. Inni znowu dzielili się relacją o wykonaniu na zajęciach kółek pomocy naukowej, zgłaszali zobowiązania itd. To znów ktoś z aktywu świetlicowego pokazał wszystkie czasopisma, jakie abonujemy, zachęcając do ich przejrzenia w czytelni świetlicy. Ten rodzaj apelu dał nam wyraźne korzyści, zwłaszcza w zakresie propagandy zajęć pozalekcyjnych i podawaniu młodzieży ważnych aktualności z życia szkoły czy środowiska Np. parę słów krytyki na temat związany z konkretnym wypadkiem na ulicy, przy tym nagana dla urwisa, który lekceważy regulamin uczniowski, wiesza się u wozu, autobusu, wyskakuje z tramwaju itp., a dalej pochwała dla zwycięskiej drużyny szczypiorniaka czy koszykówki, apel do przedstawicieli SKS czy kółek artystycznych o godne reprezentowanie szkoły i inne — słowem stałe podkreślanie przez kierownika bądź dyrektora wobec całej szkoły, młodzieży, nauczycieli i woźnego ważności pracy jednostki czy zespołu, kształcenie zdrowej ambicji, a przede wszystkim odpowiedzialności wobec szkoły, którą reprezentują i wobec której zaciągają publiczne zobowiązanie".

Analizie życia i pracy szkoły oraz ocenie tego życia poświęcone były apele systematycznie prowadzone w **szkole TPD we Wrocławiu.** Pisze o tym kol. **Czesław Mość cki:**

„Na apelu w naszej szkole poruszaliśmy krótko takie sprawy jak: praca organizacji młodzieżowych, przestrzeganie regulaminu uczniowskiego, higiena osobista, kultura życia codziennego itp. Od czasu do czasu dyrektor na apelu udzielał nagan i pochwał poszczególnym uczniom czy też klasom.

Uzupełnieniem tych apelów były tzw. apele informacyjno - sprawozdawcze organizowane i prowadzone przez samorząd szkolny. Przewidywano często po parę minut na komunikaty o realizacji planów pracy, zobowiązań, komunikaty z przebiegu współzawodnictwa, na informacje o osiągnięciach lub zaniedbaniach, walce o wyniki nauczania, itd.

Apele informacyjno - sprawozdawcze stawały się w takim ustawieniu punktem wyjścia do planowania bieżącej pracy poszczególnych rad klasowych. Każda krytyka którejś klasy lub ucznia przeprowadzona na apelu musiała być szczegółowo przeanalizowana na zebraniu rady klasowej oraz musiały być z niej wyciągnięte odpowiednie wnioski dla dalszej pracy. W ten sposób apele spełniały rolę motorów życia szkolnego. Sprawy ogólnoszkolne trafiały do każdej klasy i do każdego ucznia. Sprawy zaś poszczególnego ucznia stawały się sprawami obchodzącymi wszystkich, a w wyniku dłuższej pracy wychowawczej apele stawały się czynnikiem rozbudzającym honor i ambicję poszczególnych klas oraz sprzyjały wytworzeniu się ogólnoszkolnej opinii społecznej. Słowem — umacniały kolektyw".

„Apel poranny pomaga w oddziaływaniu wychowawczym szkoły, ułatwia wpływ nauczycielstwa na uczniów, spaja i wiąże młodzież ze szkołą" — mówi **kol. M. Miclukiewicz, kierowniczka Szkoły Podstawowej w Zakopanem.** „Apele w naszej szkole są różne, staramy się je urozmaicać, aby nie były nudne i nużące, nie trwały za długo — staramy się pomieścić w granicach od 8-10 minut. Nasze apele zawierają wzmianki o aktualnych wydarzeniach w kraju i w świecie, ciekawsze wiadomości miejscowe o uroczystościach, zawodach sportowych... często dużo stosunkowo czasu poświęcamy sprawom szkolnym np. porządkowi, pracy organizacji młodzieżowej, pracom społecznie użytecznym oraz innym. Wiele spraw omówionych na apelach porannych uwalnia nas od podawania różnych zarządzeń i komunikatów w czasie lekcji, przez co osiągamy to, że lekcji nic nie zakłóca, mogą się odbywać w spokoju i w skupieniu, dając młodzieży maksimum korzyści. Najwięcej jednak sobie cenimy to, że apele wzmacniają wydatnie dyscyplinę młodzieży i jej aktywność w pracy na lekcjach i w szkolnym życiu społecznym".

Oto co pisze **kol. Jan Kulpa z Krakowa:** „Brak auli czy korytarza nie jest przeszkodą. Często widziałem w różnych szkołach apele odbywane na dziedzińcu szkolnym lub boisku sportowym. Młodzież ustawiała się w karne szeregi, składała raporty o stanie liczebnym klas w danym dniu, zdawała relacje z wykonania zadań i podejmowała nowe prace na najbliższy okres. Z postawy młodzieży łatwo było wyczytać, że przeżywa apel, że dostarczał on jej przeżyć emocjonalnych, że czuła się członkiem wielkiej społeczności szkolnej.

Sama młodzież mówi z uznaniem o apelach, twierdząc, że dają jej one dużo korzyści, bowiem sygnalizują najważniejsze wydarzenia krajowe i światowe, mobilizują ułatwiając wspólną decyzję, a także pozwalają orientować się w zagadnieniach ogólnoszkolnych a nie tylko własnej klasy. Sprawy szkolne stają się przedmiotem troski wszystkich uczniów, nauczycieli i całej społeczności szkolnej.

Będziemy mogli naprawiać pomoce naukowe

Wielu pomocy naukowych nie produkuje się jeszcze, a ilość wytwarzanych nie jest jeszcze dostateczna, by zaspokoić zapotrzebowanie wszystkich szkół. Konieczną więc rzeczą jest jak najdalej posunięta dbałość nauczycieli i młodzieży, aby posiadane pomoce mogły służyć jak najdłużej. Niestety, w wielu szkołach istnieje duża ilość uszkodzonych pomocy naukowych, niezdatnych do użytku, które są tylko balastem w pracowniach. Brak nam jeszcze dostatecznej sieci fachowych warsztatów naprawczych, które mogłyby uczynić je zdatnymi do użytku. Możność naprawienia zepsutych pomocy naukowych jest wciąż palącym zagadnieniem wielu szkół.

W związku z tym Zarząd Przemysłu Szkolnego wydał w dniu 7 lipca 1954 r. zarządzenie nr 18, na mocy którego Centrala Zaopatrzenia Szkół będzie bezinteresownie pośredniczyła między szkołą i wytwórniami pomocy naukowych w wypadkach gdy: a) uszkodzenia mają charakter poważniejszy, to znaczy taki, który w zakresie szkoły względnie w najbliższych placówkach usługowych nie da się usunąć, b) wartość zgłaszanej do naprawy pomocy naukowej przekracza sumę 250 zł.

Należy pamiętać, że uszkodzone elementy pomocy naukowych trzeba posyłać wymontowane, jeżeli oczywiście, jest to możliwe. Celem usprawnienia przeprowadzenia napraw jak i dla uniknięcia nieprawidłowych przesyłek, zgłaszający naprawę jest obowiązany identyfikować, w jakiej wytwórni uszkodzona pomoc została wyprodukowana a jeśli sam nie może tego przeprowadzić, winien poinformować się w „Cezasie", który sporządza protokół uszkodzeń. Koszty dostawy, opakowania i wysyłki uszkodzonych pomocy naukowych ponosi zgłaszający. Naprawy będą wykonywane w terminie nieprzekraczającym 3 miesiące.

TADEUSZ JANKOWSKI
„Cezas"

Nauczyciele o pytaniach egzaminacyjnych

CZYTELNICY I KORESPONDENCI nasi w listach nadsyłanych do Redakcji zajmują krytyczne stanowisko wobec wielu spraw związanych z egzaminami promocyjnymi i końcowymi. Natomiast mało jest w tym roku uwag krytycznych o merytorycznej stronie pytań egzaminacyjnych. Większość naszych korespondentów ocenia pozytywnie treść pytań. Jedynie nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych narzekają na rażące i kompromitujące błędy, jak np. dla klasy I: „Porównaj drogę do wiedzy Andrzeja Radka z powieści Żeromskiego „Ludzie bezdomni"...(?!)

O pytaniach z języka polskiego w klasie X pisze kol. **Szlachetko** z Gdyni:

„...pytania nie budziły na ogół zastrzeżeń. Niezupełnie słusznie, zdaniem niektórych polonistów, sformułowano pytanie 27: „Rok 1848 w życiu i twórczości Słowackiego" wobec tego, że w programie nie przewidziano ani jednego utworu Słowackiego z tego roku (bo wiersz: „Wyjdzie stu robotników..." podaje się z datą 1847). Poza tym wysuwano zastrzeżenia co do celowości pytań dotyczących przepisów ortograficznych. Należałoby tu raczej wyjść od przykładów i praktycznego ich stosowania, a dopiero w oparciu o nie zadać teoretycznego uzasadnienia. Pytania dla kl. IX wykazywały w niektórych wypadkach zbytnią zależność od podręcznika".

Kol. **Konieczny** z Łukowa twierdzi, że niektóre pytania z języka polskiego były kłopotliwe, np. pytanie 36c dla kl. XI: „Jakie publikacje mogą ci pomóc przy rozwiązywaniu trudności stylistycznych, leksykalnych i ortograficznych". Kłopotliwość pytania polega na tym, że uczniowie nie znają tych publikacji, gdyż nie ma ich w bibliotekach szkolnych, a rzadko tylko można znaleźć w publicznych.

Ponadto niektórzy poloniści sądzą, że wprowadzenie dwóch prac piśmiennych w kl. VIII nadmiernie obciąża egzaminatora, gdy już samo wypracowanie pozwala zorientować się dostatecznie w stopniu opanowania ortografii przez ucznia. Inni jednak nauczyciele bronią dyktanda wskazując na dość częste zjawisko rozbieżności ocen między jedną a drugą pracą.

Kol. **Wilhelm Cierpka** z Brzezinki koło Mysłowic wysuwa zastrzeżenia do tekstu dyktanda w klasie VI stwierdzając, że był on za długi (ok. 125 wyrazów) i stosunkowo trudny z uwagi na występujące tam takie wyrazy jak: „upstrzone", „grzybieniami", „jeżyn", „żdźbeł" (czy „żdżbeł"?) „wystrzeliły" itd. „Nie było powiązania dyktanda z pracą w kl. VI, która obracała się w innym słownictwie na lekcjach języka polskiego w ciągu roku szkolnego" — pisze autor listu, snując dalej ciekawe refleksje, w wyniku których skłonny jest przypisać owo niepowodzenie (z dyktandem w klasie VI) „nauczycielom biologii i geografii, którzy nie ugruntowali pisowni słownictwa i terminów należących w przeważnej części do ich resortu i kompetencji".

Szczególne trudności — jak twierdzą kol. kol. Cierpka i Michalcewicz — wystąpiły w klasach IV, gdzie pytania oparte były na materiale czytankowym, który przecież dzieci w znacznym stopniu zapomniały i mogły o tych tematach mówić tylko w sposób bardzo ogólny. Dodać też trzeba, że uczniowie klas IV przystępowali do egzaminów po raz pierwszy, co przyczyniło się nieraz do widocznego zakłopotania i zdenerwowania. Należałoby — zdaniem autorów listów — jeszcze raz przemyśleć pytania dla klas IV i zastanowić się, w jaki sposób można ukonkretnić egzamin w tej klasie. Może zastosowanie obrazów i ilustracji do czytanek i zagadnień, z których pytania będą żądały relacji, przyczyniłoby się do większej konkretności egzaminów w tej klasie.

Kol. **Janina Pieślak** z Liceum Pedagogicznego w Legnicy pisze, że w II kl. w zadaniu 3 „wystąpił kąt nachylenia ściany bocznej do podstawy. Terminu tego nie ma ani w obowiązującym podręczniku, ani w programie, natomiast występuje bardzo często w zadaniach na kl. III w związku z zastosowaniem trygonometrii. Skąd więc takie zadanie w kl. II?" — pyta autorka listu. „W zadaniu pierwszym — pisze dalej — uczniowie mieli trudność z tym, że usiłowali sprowadzać ułamek do wspólnego mianownika nie próbując tych mianowników uwymiernić, a przykład tego typu jest w podręczniku tylko jeden, przy samym końcu książki".

Porównując egzaminy tegoroczne z zeszłorocznymi kol. **H. Imbor** z Jędrzejową pisze: „Pytania są opracowane starannie, ujmują całość materiału, a nie gubiąc się w szczegółach, dają możność sprawdzenia wiadomości ucznia i poziomu szkoły". Podobną opinię wyrażają koledzy: **Mieczysław Łoziński** z Izbicy Kujawskiej, **Janina Latynowicz** z Mrozów, **Ernest Ligocki** z Knurowa, **B. Wiśniowski** z Warszawy, **E. Krzysiak** ze Smolarzyn i inni.

AUTORZY listów skupili swoją uwagę głównie na sprawie jawności pytań i temu zagadnieniu poświęcili najwięcej miejsca.

Ustalenie pytań egzaminacyjnych i podanie ich do wiadomości nauczycielstwu i młodzieży ma pomóc w należytym opanowaniu materiału programowego i pobudzić aktywność młodzieży w celu jak najlepszego przygotowania się jej do egzaminów promocyjnych i końcowych. Jak uczy nas praktyka życiowa, często nawet najlepsze intencje mogą być w trakcie ich realizacji spaczone. Podobny los spotkał w niektórych szkołach i pytania egzaminacyjne. Oto co pisze o tym kol. **Czesław Mościcki** z Wrocławia:

„Jawność pytań egzaminacyjnych stała się bodźcem do lepszego i intensywniejszego organizowania przez uczniów „powtórek" z poszczególnych przedmiotów. Dużo też silniej niż w latach ubiegłych rozwinęło się zespołowe przygotowywanie do egzaminów. Zdawałoby się więc, że wszystko jest w porządku..." A tymczasem... „mimo, że nauczyciele starali się powtarzanie materiału ująć zagadnieniami, to uczniowie klas licealnych koncentrowali swój wysiłek na przygotowywaniu „treściwych"(?) odpowiedzi na poszczególne pytania. Większość uczniów przygotowała swe odpowiedzi nawet na piśmie, a następnie wyuczała się ich na pamięć".

Tak to fałszywie zrozumiała młodzież wpajaną przez szkołę zasadę pracy zespołowej i nadała jej karykaturalny kształt. Podzielono między siebie pytania i każdy uczeń miał przygotować odpowiedzi na „przydzielone" mu pytania, które następnie pisano na matrycach i... powielano, aby dla wszystkich starczyło... Nie dość na tym. Do „zespołowej pracy" włączeni zostali liczni rodzice, którzy powielając przygotowane odpowiedzi, mieli okazję czynnego włączenia się do „współpracy" ze szkołą nad przygotowaniem dzieci i młodzieży do egzaminów.

Były i takie fakty, że uczniowie przygotowywali się tylko z części pytań — jednego lub dwóch spośród trzech zawartych w biletach egzaminacyjnych, uważając, że dobra lub bardzo dobra odpowiedź na pierwsze pytanie przy słabszej lub nawet niedostatecznej na pozostałe musi dać w rezultacie ostateczną ocenę pozytywną.

Część nauczycieli wrocławskich, widząc te wypaczenia, nie ujawniła pytań ze swoich przedmiotów aż do zakończenia powtarzania pod kierunkiem nauczyciela materiału działami. Młodzież okazała jednak wielkie niezadowolenie z tego faktu. Dało się zauważyć atmosferę zdenerwowania i niepokoju, niepewności i utyskiwania: „Nie wiemy, czego się uczyć", lub: „Nie wiemy, jak zabrać się do powtarzania". Młodzież nic nie robiła z tych przedmiotów w domu, poświęcając cały czas popołudniowy na te, z których miała pytania. Tak więc tajność pytań nie wytrzymuje próby życia, osłabia bowiem aktywność młodzieży. Tyle kol. Mościcki.

Coś podobnego jak we Wrocławiu działo się i w Krakowie, gdyż **kol. Jan Kulpa** pisze: „Przygotowanie odpowiedzi na pytania przybierało różnorodną postać, nierzadko, niestety, było jeszcze mechanicznym, „katechetycznym" wyuczaniem się odpowiedzi z zachowaniem trójkowego układu pytań". O podobnych faktach sygnalizują i inni nauczyciele i korespondenci, co świadczy o tym, że zjawisko to miało charakter niemal powszechny. I ono prawdopodobnie spowodowało wypowiedź kol. St. Dragana z Wrocławia, absolwenta PWSP w Łodzi, przeciwko jawności pytań. Pisze on m. in.:

„Mnie się zdaje, że z tym należałoby skończyć, jeśli nie chcemy dalej tego skądinąd zwalczanego schematyzmu kultywować. Bo czemuż służą te pytania oddane w ręce młodzieży, jeśli nie zabijaniu samodzielności ucznia? Moim zdaniem, pytania te prowokują ucznia do „wkuwania" formułek, definicji, do przygotowania gotowych odpowiedzi na pytania niezależnie od tego, jak one będą sformułowane".

Głos ten jednak jest odosobniony. Stwierdzając trudności i wypaczenia nauczyciele szukają sposobów, które pomogłyby ich uniknąć, nie negując jednak korzyści płynących z jawności pytań. Oto co proponuje kol. Jan Kulpa:

„Pytania do użytku nauczycieli i uczniów powinny być dostarczone w połowie III okresu jako wytyczne dla przygotowania się młodzieży do egzaminów. Powinny one być DRUKOWANE DZIAŁAMI, a więc np. dla klasy X z literatury: razem o twórczości Mickiewicza, razem o twórczości Słowackiego czy Sienkiewicza itd., podobnie np. z fizyki w kl. IX, razem pytania dotyczące termometrii, zmian stanu skupienia itd. Pytania w układzie trójkowym powinien nauczyciel (nie uczeń) otrzymać dopiero na 1—2 tygodni przed egzaminem ustnym".

Korespondenci nasi sygnalizują także inne niedociągnięcia — raczej natury technicznej. Narzekają oni mianowicie, że pytania egzaminacyjne dochodziły do szkół późno i nierównomiernie, bowiem różnica czasu między otrzymaniem pytań z różnych przedmiotów wynosiła 2—3 tygodnie. Budziło to niezdrowy niepokój nauczycieli i uczniów.

Kol. Henryk Murzyn z Ostrowca Świętokrzyskiego pisze o pytaniach:

„Paragraf 24 regulaminu przewiduje: „Tematy egzaminów ustnych dla szkół ogólnokształcących i szkół dla pracujących ustala Ministerstwo Oświaty i ogłasza w osobnym wydawnictwie dla ogółu nauczycieli i uczniów", tymczasem „osobne wydawnictwo" CODKO otrzymali jedynie dyrektorzy, kierownicy i nauczyciele, lecz nie uczniowie... To przysporzyło nauczycielom wiele kłopotów z przepisywaniem pytań dla uczniów. Trzeba więc koniecznie wykonywać postanowienie § 24 regulaminu, aby uniknąć zbędnej roboty, której, zwłaszcza w okresie przygotowań do egzaminów, nauczycielowi nie brak. Czy nie byłoby także lepiej drukować pytania systemem trójkowym tylko na jednej stronie kartki? Można by pociąć kartki na „bilety" egzaminacyjne bez dodatkowej pisaniny".

Sprawa wydaje się słuszna. Nawet drobne usprawnienie odegra dużą rolę, jeśli odciąży nauczyciela od zbędnej pracy w tym gorącym okresie, jakim jest czas egzaminów. Zarówno wymienieni autorzy listów, jak i liczni nie wymienieni stwierdzają zgodnie, że egzaminy osiągnęły swój cel i mimo wypaczeń, jakie tu i ówdzie miały miejsce — zmobilizowały młodzież do pracy nad sobą i utwierdziły ją w przekonaniu, że jedynie systematyczna praca w ciągu całego roku decyduje o powodzeniu w egzaminach.

FRANCISZEK STROJOWSKI

Z TWÓRCZOŚCI artystycznej nauczycieli

SŁOWIKI

Słowiki mi wykląskały dziesiątą wiosnę wolności,
W zielonej, jak moja sukienka, olszynie...
Ja zaś mam drugie tyle i krawat czerwony
i dwudziestą wiosną

Idę z chłopcem drogą zieloną, radosną
W pierwszym porywie uczucia,
A ponad nim Polska moja — pewnie, że Ludowa,
Dawniej jęcząca w okowach.

Trochę mi smutno — poszedł mój chłopak do wojska
I listy pisze — czekam...
Czasami w wierszu ponarzekam,
Czasami mu odpiszę:
— Idziemy szczęśliwą drogą,
Wraz z całą ziemią moją
I ja to w śpiewie słowików słyszę.

IRENA WEREMIJEWICZ
nauczycielka Szkoły Podstawowej
w Szerszeniach, pow. Siemiatycze

WIECZÓR NA WSI

W zielonym mroku wieś.
Białą drogę oplotły domy.
Dzień zakończony.
Radzą chłopi przy drodze — czarnymi rękami
Przywołują jutrzejszy dzień.
Radzą: aby jutro i zawsze szedł pług za
traktorem,
Aby po żniwach ziemię nowe napełniły
ziarna,
Aby syn został majstrem, technikiem,
doktorem,
Aby wciąż większym światłem kraj cały
ogarnąć —
Trzeba długich, spokojnych lat

B e z w o j n y !

Dymią kominy domów — to znak wieczerzy.
Dzieci głośno położyły łyżki — teraz chcą
spać.
Okna niezasłonięte drażnią psy. Szczekają.
Matka fartuchem ociera czoło z potu,
Tuli synka małego i myśli, i wie:
Aby spał w jej ramionach i rankiem budził
się znowu,
Aby chleba nie zbrakło nigdy jego buzi,
Aby rósł i by szkołę szybko ukończył
zdrowo,
Aby był matki chlubą i wyrósł na ludzi —
Trzeba długich spokojnych lat

B e z w o j n y !

JANINA GÓRKIEWICZ
nauczycielka Szkoły Podstawowej
w Mucharzu, pow. wadowicki

MÓJ OJCIEC, olej.

MAKSYMILIAN BROŻEK
naucz. Lic. Ped. z Częstochowy

30 ALARMUJĄCYCH LISTÓW

LEŻY przede mną 30 kartek papieru — dużych i małych, porządnie zapisanych maszynowym pismem i gorączkowo nagryzmolonych ołówkiem na świstku wydartym z zeszytu, podczas przerwy między egzaminami... 30 kartek od nieznanych mi nauczycieli z Gdyni i Lublina, Krakowa i Łodzi, z podgórskich miejscowości ziemi sądeckiej i wiejskich ośrodków z powiatu Krasnystaw... 30 kartek z wypowiedziami nauczycieli — 30 odpowiedzi na zadane przez Redakcję pytanie: „Czy nauczyciel czyta książki i jakie, a jeśli nie, to dlaczego?".

Przekonywać o konieczności czytania książek przez nauczycieli nie ma potrzeby. Sprawa jest oczywista. Jednak między zrozumieniem konieczności jakiejś rzeczy, a jej spełnieniem nie ma znaku równości. „Cóż wart jest nauczyciel, który nie czyta?" — zapytuje z goryczą autor jednego z listów, po uprzednim stwierdzeniu, że w bieżącym roku szkolnym nie przeczytał ani jednej książki. Sądzę, że wypowiedź tę należałoby skorygować: „Co będzie wart za kilka lat nauczyciel, który nie czyta, który żyje z odsetek od wciąż kurczącego się kapitału wiedzy dawniej zdobytej?".

Czy jednak nauczyciele naprawdę nie czytają książek?

SPRAWA JEST PALĄCA

CZYTAM mało, tyle ile jest konieczne, by wybrnąć ze swoich obowiązków zawodowych — pisze kol. P. J. z Łodzi.

Czytelnictwo to jedna z największych moich bolączek. Przez 10 miesięcy bieżącego roku szkolnego przeczytałem zaledwie 6 książek — czytamy w liście anonimowej koleżanki ze szkoły Nr 9 w Lublinie.

Na terenie Gdyni zaledwie 40% nauczycieli korzysta z bibliotek publicznych. Znacznie mniejszy odsetek korzysta z biblioteki związkowej — pisze kol. W. S.

Nauczycielska biblioteka powiatowa w Krasnymstawie liczy zaledwie 36 zapisanych czytelników, którzy w I kwartale 1954 r. dokonali zaledwie 52 wypożyczeń

Nie czytam w ogóle książek, tylko przeglądam prasę — pisze młoda, dokształcająca się w Komisji Rejonowej kol. Z. z Lublina.

Nie czytam książek... Czytam zbyt mało... Czytam bardzo niewiele i to tylko w pociągu, gdy jadę do pracy. Bardzo lubię czytać, ale... — oto słowa, które jak natrętny refren, jak alarmujący sygnał przewijają się przez większość listów od nauczycieli.

BRAK CZASU

PRZYCZYNĄ główną, zdaniem autorów listów, jest brak czasu. Gdyby ustawić wypowiedzi nauczycieli, okazałoby się, że najbardziej czasochłonne jest obowiązkowe przygotowywanie się pisemne do lekcji. Sąd wielu spośród tych wypowiedzi streszcza kol. H. K. z Łodzi:

Pisanie szczegółowych konspektów na każdą lekcję pochłania codziennie kilka godzin czasu. Czas ten przedłuża się u nauczyciela szkoły podstawowej, który uczy jednocześnie trzech a nawet czterech przedmiotów na różnych poziomach nauczania. Do tego trzeba dodać sporządzanie rozkładów materiału różnego rodzaju, np. rozkładów miesięcznych w dwóch egzemplarzach (ręcznie), poprawianie zeszytów, plany pracy i sporządzanie sprawozdań z pracy wychowawcy, z prac pozalekcyjnych itd.

Z listów wynika, że planowanie i sprawozdawczość z pracy dydaktycznej i wychowawczej kosztuje nieraz więcej czasu i wysiłku niż sama praca wychowawcza. Na lekturę nie zostaje już ani czasu, ani sił.

Z omawianych listów wynika, że największe trudności z zaspokajaniem własnych kulturalnych potrzeb mają... nauczyciele uczący w miejskich szkołach podstawowych. Jest to stwierdzenie nieco zaskakujące. Jak to, najmniej czytają ci koledzy, którzy teoretycznie mają do dyspozycji najliczniejsze księgozbiory, biblioteki i czytelnie? Tak jest, listy świadczą o tym niezbicie. Wyjaśniają też przyczyny tego: w miastach nauczyciel ma nieraz trudne warunki mieszkaniowe (zagęszczenie, ciasnota), często wiele godzin traci na dojazdy do miejsca pracy, w większości wypadków pracuje także w godzinach popołudniowych (praca szkoły na dwie zmiany lub też praca dodatkowa w innej szkole). Tym się tłumaczy fakt, że kolega ze wsi Pniówno (pow. Chełm Lubelski) przeczytał w bieżącym roku szkolnym 40 książek, inny kolega z Gawłówki (pow. Lubartów) miał czas na przeczytanie 30 książek, podczas gdy przeciętna czytelnictwa wśród 24 nauczycieli Szkoły TPD nr 1 w Lublinie wynosi zaledwie 8 książek rocznie. Jest też rzeczą charakterystyczną, że w woj. lubelskim dyskusje nad książkami mają także częściej miejsce... w wiejskim MOZ (np. Wysokie, Łapiennice, Fajsławice i in.) niż w szkołach miejskich. Dane z innych terenów pokrywają się z informacjami z terenu lubelszczyzny. Pocieszającym zjawiskiem jest to, że nauczyciel we wsi ma lepsze warunki do podnoszenia przez lekturę swej wiedzy i kultury ogólnej. Ma on za to inną poważną przeszkodę, jest nią nadmiernie i nierównomiernie rozłożona

OBFITOŚĆ ZEBRAŃ

OTO jeden z kolegów z okręgu łódzkiego pisze:

Zatrudniony jestem nieraz sprawami nie mającymi nic wspólnego z nauczaniem ani wychowaniem dzieci. Nakłada się na nasze barki tyle różnorodnych spraw: np. kopanie trawników, ciągłe zbiórki makulatury i złomu, robienie spisów i kartotek dla potrzeb GRN, opracowywanie nowej rejonizacji szkół itd. Dobrze znany rejestr spraw, które często rzeczywiście uniemożliwiają nauczycielowi wiejskiemu jakąkolwiek pracę nad sobą.

Trzeba jednak przyznać, że stosunkowo mniejsza jest ilość skarg na przerost obowiązków społecznych niż to dawniej bywało. Za to nie uległa zmianie na lepsze sprawa zebrań i konferencji. W każdym liście znajdujemy skargi na nadmiar zebrań i konferencji, które zwołuje się po wielu „liniach" i z wielu „okazji", nieraz po kilka razy na tę samą intencję.

Większość tych zebrań, odpraw i konferencji niewiele daje, a zajmuje nam drogocenne godziny odpoczynku, godziny, które można by z o wiele większym pożytkiem wykorzystać na przeczytanie dobrej książki — pisze kol. J. K. z Krakowa.

RÓŻNI RÓŻNIE CZYTAJĄ

TRZEBA przyznać, że sprawa czytelnictwa nauczycieli przedstawia się różnorodnie także w zależności od specjalności, od przedmiotu wykładanego. Największą liczbą przeczytanych książek mogą się wykazać poloniści, którzy niejednokrotnie muszą powracać do znanych już, a przewidzianych programem pozycji. Na drugim miejscu znajdują się biologowie i geografowie, którzy szukają w lekturze uzupełnienia swych wiadomości zawodowych. Sprzyja temu wydanie licznych pozycji naukowych i popularnonaukowych z zakresu ich specjalności.

Ogólny wniosek, jaki można wysnuć z otrzymanych listów, jest taki, że lektura nauczycieli jest zawężona specjalistycznie. Około 1/5 przeczytanych książek stanowią pozycje z marksizmu-leninizmu będące materiałem do samokształcenia ideologicznego — jest to niewątpliwie rzecz słuszna i pożyteczna. Równie cenne jest to, że poważny procent lektury przypada na uzupełnienie wiadomości z zakresu nauczanego przedmiotu, na literaturę dziecięcą i młodzieżową oraz na metodykę tego przedmiotu. Ponieważ jednak ogólna liczba książek przeczytanych jest stanowczo za niska, więc też nic dziwnego, że na literaturę piękną prawie nie zostaje czasu. Z podawanych wykazów przeczytanych książek wynika, że nauczyciele czytają głównie klasyków literatury polskiej i obcej, takich jak: Sienkiewicz, Żeromski, Reymont, Tołstoj, Balzac, Gorki, rzadziej już Dąbrowska, Newerly, Putrament, Seghers, Nexö, Fadiejew, Babajewski.

Na terenie wiejskim ten „asortyment" autorów kurczy się jeszcze bardziej, nieraz wykazując poważną przypadkowość w doborze autorów i dzieł. Widać, że nauczyciele wiejscy nieraz nie znają książek, a kierują się w doborze cechami przypadkowymi (np. intrygujący tytuł).

Zresztą wnioski wysnuwane na podstawie danego materiału są, oczywiście, tylko częściowe. Wiemy, że jest wielu kolegów, którzy mimo braku czasu i nawału zajęć potrafią zorganizować sobie czytelnictwo. Rekordzistką w tej dziedzinie może być kol. Lucyna Rusówna ze Szkoły Nr 9 w Lublinie, która w roku szkolnym 1953/54 przeczytała 110 książek, podczas gdy inni koledzy z tej samej szkoły przeczytali przeciętnie po 8 książek. Oczywiście, „rekord" kol. Rusówny jest wyjątkowy i bynajmniej takie tempo lektury nie jest konieczne, a może nawet zbyt wygórowane. Jednak tak wielka rozpiętość świadczy o tym, że wiele zależy od nas samych, a także od właściwej pracy ogniw związkowych i wydziałów oświaty. Sądzę, że roczna przeciętna przeczytanych książek na jednego nauczyciela powinna wynosić 25—30 książek, z czego przynajmniej 50% powinno przypaść na starannie dobraną literaturę piękną.

ZADANIA ZWIĄZKU

II ZJAZD PARTII położył wielki nacisk na wzbogacenie form pracy kulturalno-oświatowej. To samo zadanie wytyczyła związkom zawodowym Uchwała Komitetu Centralnego PZPR i III Kongres CRZZ. Jak wygląda ta sprawa w naszym Związku? Sprawy czytelnictwa nauczycieli podlegają Wydziałowi Kulturalno-Oświatowemu Zarządu Głównego ZZNP, na szczeblu okręgów kierują nimi etatowi instruktorzy KO, zaś w powiatach czynne są komisje kulturalno-oświatowe. Nie można więc zaprzeczyć, że istnieją pewne ramy organizacyjne dla całej pracy kulturalno-oświatowej. Jaka jest jednak treść i formy naszej pracy KO w dziedzinie upowszechnienia czytelnictwa wśród nauczycieli? Z określeniem tej treści, a szczególnie zasięgu oddziaływania naszych ogniw w zakresie KO nie jest sprawa łatwa. Wiemy, że istnieje w tej chwili około 70 klubów nauczycielskich, które planowały po 2 spotkania z autorami książek i w których budżetach umieszczono pewne (niestety zbyt skromne) sumy na ten cel. Gdyby plan ten został wykonany — wówczas mielibyśmy na koncie związku poważną liczbę 140 spotkań. Tymczasem wiemy zaledwie o kilku takich spotkaniach m. in. we Włocławku, w Częstochowie, Kaliszu, Legnicy, Stalinogrodzie, Krakowie. Jest rzeczą pewną, że wiadomości nasze nie są kompletne, ale jest nie mniej pewne, że plan zorganizowania 140 spotkań z autorami nie został wykonany.

Co gorsza, nie ma możliwości ustalenia w Zarządzie Głównym, ile odbyło się takich spotkań, gdyż Wydział KO nie dysponuje takimi danymi. Podobnie jest zresztą i z innymi formami kierowania czytelnictwem nauczycieli: ZG ZZNP organizuje co prawda dyskusje nad książką zarówno w klubach nauczycielskich, jak i w ZOZ i MOZ. Wydaje się nawet specjalny „Biuletyn Centralnej Biblioteki ZZNP", który podaje wytyczne do dyskusji i informuje o nowościach wydawniczych. Wiadomo, że Biuletyn ten dociera do wszystkich oddziałów powiatowych, ale jaki jest jego los dalszy, czy i o ile jest wykorzystywany w pracy — nie wiadomo. W ten sposób „nadano" w teren dyskusje nad „Rzeką Czerwoną" Żuławskiego i „Żniwami" Nikołajewej. Zaplanowano dyskusje nad 1 książką z literatury pięknej w każdym kwartale w każdej ZOZ i MOZ. Ale znów nie ma możności ustalić, czy i o ile plan ten zrealizowano.

Gdyby wnioskować na podstawie otrzymanych 30 listów przez Redakcję — wówczas, niestety, ocena ta wypadłaby negatywnie. Oczywiście, nie jest to jednak podstawa miarodajna do wyciągania takich wniosków w skali krajowej. Nie posiada też własnych, pełnych danych „Sztab generalny" nauczycielskiej pracy KO, który kroczy we mgle i nie orientuje się dokładnie w tym, co się dzieje w szkołach, jak są wykonywane w terenie jego własne zarządzenia i jak podejmuje się inicjowane z góry formy pracy KO. Wydaje się, że sprawozdania statystyczne składane periodycznie przez Okręgi Zarządowi Głównemu powinny mieć rubryki tyczące pracy z książką, czytelnictwa nauczycieli, pracy klubów nauczycielskich itp.

Podstawą pracy w dziedzinie czytelnictwa nauczycieli są księgozbiory — to chyba prawda nie wymagająca udowadniania. Tymczasem z księgozbiorami nie jest dobrze. Związek dysponuje co prawda 330 tysiącami książek w bibliotekach związkowych (centralnej, okręgowych i powiatowych) a także przeznacza po 480—500 zł rocznie na zakup nowych dzieł dla każdej biblioteki. Jednak stan tych bibliotek jest zły. Poważna część księgozbiorów (około połowy) to książki bezwartościowe lub wręcz przestarzałe, nie wykorzystywane przez nauczycieli. Słuszną wobec tego jest inicjatywa współpracy biblioteki związkowej z biblioteką powiatową, która może (i w wielu wypadkach to czyni) wypożyczać książki bibliotekom ZZNP w ZOZ i MOZ. Czy i o ile ta forma wykorzystywania bazy bibliotek powiatowych jest stosowana, także nie potrafimy dokładnie określić.

Stosuje się też wieczory literackie poświęcone poszczególnym autorom lub poszczególnym dziełom jednego autora — ale i tutaj, zdaje się, częściej mamy do czynienia ze spontaniczną aktywnością ZOZ i MOZ niż ze świadomą pracą Oddziału Powiatowego ZZNP (wyjątki znajdą się wszędzie!). Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że Wydział KO ZG ZZNP musi mieć większą niż dotychczas pomoc ze strony Prezydium ZG, bardziej realne niż dotąd kwoty preliminowane, a także stanowczo większe rozeznanie w stanie całokształtu naszej pracy z książką wśród nauczycieli.

POSTULATY

A sami nauczyciele w listach do Redakcji wysuwają szereg dezyderatów i konkretnych form pracy:

1. Nauczyciele domagają się zorganizowania wielkiego konkursu czytelniczego dla nauczycieli, z wysokimi i atrakcyjnymi nagrodami, który by naprawdę skierował ich uwagę na najcenniejsze dzieła literatury polskiej i obcej. Pragną, aby był to konkurs doroczny.

2. Nauczyciele domagają się organizowania związkowych konkursów żywego słowa, recytatorskich, inscenizatorskich — które by wzbudziły zainteresowanie kulturą słowa mówionego, poezją, literaturą piękną.

3. Nauczyciele domagają się zorganizowania Biblioteczki „Głosu Nauczycielskiego", która by w tanich wydaniach po 2 zł 40 gr przynosiła najwartościowsze pozycje pedagogiczne i perły literatury pięknej.

4. Nauczyciele domagają się stałego informowania o nowościach literackich i pedagogicznych i nadsyłania przynajmniej 1 egzemplarza każdej wartościowej książki do biblioteki związkowej.

5. Nauczyciele domagają się wydania „Kalendarza Nauczycielskiego", który by między innymi wielu cennymi informacjami przynosił także informacje o najciekawszych książkach wydanych w roku ubiegłym, a także pomagał w organizowaniu życia kulturalno-oświatowego, szczególnie w trudnych warunkach wsi.

Pragnęlibyśmy, aby Zarząd Główny ustosunkował się na łamach „Głosu Nauczycielskiego" do tych postulatów, aby przedstawił ogółowi czytelników swoje konkretne plany w zakresie szerzenia czytelnictwa wśród nauczycieli.

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ

Planowanie pracy harcerskiej

PLANOWANIE — to trudna sprawa. Przyjrzyjmy się planom: „Zadanie: przygotowanie do egzaminów promocyjnych i końcowych. Środki realizacji: powtórzenie materiału, zapoznanie uczniów z regulaminem itp. Kto wykonuje: nauczyciele przedmiotu, wychowawcy klasowi, samorząd, OH".

Takich i tym podobnych sformułowań dotyczących działalności „OH" można znaleźć wiele w planach dydaktyczno - wychowawczych szkół. („OH" piszę w cudzysłowie, bo skrót ten zupełnie niewłaściwie przyjął się w naszej szkole — przypomina raczej wzór chemiczny, a nie drużynę harcerską; w wielu zaś wypadkach zupełnie nie ma sensu — np. „przewodnik OH"). Warto zastanowić się, czy wyliczanie w rubryce „kto wykonuje" drużyny harcerskiej obok wychowawców klasowych, nauczycieli przedmiotu, samorządu itd. — ma sens? Odwołajmy się do praktyki.

W jednej ze szkół podstawowych pow. Śrem, w woj. poznańskim, zapoznawano dzieci na zbiórkach harcerskich z regulaminem oraz instrukcją egzaminacyjną. W jednej szkole w Poznaniu potraktowano zbiórki po prostu jako lekcje dodatkowe, w innej ze szkół tego województwa przewodniczka drużyny domagała się od nauczycieli przedmiotów egzaminacyjnych, aby wskazali, jakie partie materiału ma przerobić na zajęciach harcerskich.

Czy takie zajęcia „harcerskie" były sprzeczne z planem dydaktyczno - wychowawczym szkoły i zadaniami, które stały przed szkołą? Nie. Przeciwnie, konsekwentnie wynikały z wyliczenia „OH" w rubryce „kto wykonuje". Natomiast były sprzeczne z rolą drużyny harcerskiej w szkole, przekreślały wszechstronne możliwości wychowawcze drużyny w gorącym okresie przedegzaminacyjnym. Zamiast zajmować się bowiem wytworzeniem właściwej atmosfery wychowawczej, organizowaniem racjonalnego odpoczynku dzieci w czasie męczących przygotowań przedegzaminacyjnych — powtarzano na zbiórkach materiał nauczania, zbiórki zamieniano na lekcje. Praca z drużyną, aczkolwiek planowa, likwidowała jednak faktycznie drużynę. Dziecko wylano z kąpielą. Moim zdaniem pokaźna w tym „zasługa" i samego planu.

„Warto jeszcze przy okazji wspomnieć o tzw. „długotalowym planie wychowawczym" przewodnika. Oto fragment z planu opracowanego zresztą według często zalecanego „wzorca": „Dział: praca polityczno-wychowawcza. Zadania: pogadanka na temat budownictwa socjalistycznego w Polsce, październik — zrobienie gazetki ściennej, styczeń — obejrzenie filmu, dyskusja nad „Timurem i jego drużyną"; zrobienie albumu o życiu pionierów w ZSRR — luty". W planie tym mamy jeszcze inne działy — „sprawy organizacyjne", „walka o widzę", „sport" itd. Plan taki zamiast budzić pomysłowość i aktywność dzieci, narzuca im gotowe zamierzenia przewodnika. Dzieci muszą w lutym wykonać album o życiu pionierów w ZSRR, bo inaczej przewodnik drużyny nie wykona „planu pracy wychowawczej".

Planowanie według sztywnych działów prowadzi do szufladkowania pracy wychowawczej w drużynie. Przecież cała praca z drużyną jest pracą polityczno-wychowawczą. Czy można uważać, że zrobienie gazetki ściennej w styczniu jest pokwitowaniem całej pracy polityczno-wychowawczej w tym okresie? Na pewno nie. Tak więc tego typu plan pracy wychowawczej przewodnika jest nie do przyjęcia.

Jak więc planować pracę drużyny harcerskiej w szkole?

Nie można dać recepty na sporządzenie uniwersalnego planu pracy drużyny harcerskiej w szkole. Można natomiast, w oparciu o przodujące doświadczenia naszych szkół, wysunąć szereg zasad, na których planowanie to powinno być oparte. Moim zdaniem, w planie dydaktyczno-wychowawczym szkoły nie należy formułować zadań dla drużyny harcerskiej, ani też wstawiać dla okrasy magiczny symbol „OH" do rubryki „kto wykonuje". Na początku roku należy jedynie zaplanować, jakimi sprawami związanymi z pracą drużyny harcerskiej w szkole zajmie się rada pedagogiczna na swoich zebraniach. Trzeba przyjąć zasadę, że dwa razy do roku rada powinna wysłuchać i omówić sprawozdanie przewodnika drużyny. Ponadto warto postawić i wybrane zagadnienia, np. analizę pedagogiczną jednej ze zbiórek drużyny czy zastępu.

W planach kierownika szkoły, wychowawców klasowych i nauczycieli przedmiotu muszą się także znaleźć zadania pomocy pedagogicznej w pracy drużyny i zastępu. Ale zadania te formułuje się dopiero po ułożeniu planu pracy drużyny i zastępów przez dzieci. Mógłby ktoś spytać: — Jakto, mamy czekać, aż dzieci same zaplanują sobie pracę rezygnując z nadania kierunku tej pracy w oparciu o jasno sformułowane zadania wychowawcze? Nie, nie jesteśmy zwolennikami pajdokracji. Konkretne zadania wychowawcze w pracy z drużyną harcerską w naszej szkole powinien formułować roczny plan pracy wychowawczej przewodnika. Aby w planie nie powtórzyły się błędy cytowanego wyżej „wzorca" i aby odpowiadał on sytuacji wychowawczej w naszej szkole, kierownik szkoły, wychowawcy klasowi i nauczyciele przedmiotu muszą pomóc przewodnikowi drużyny. Pomóc swoim doświadczeniem pedagogicznym, znajomością dzieci i trudności wychowawczych, występujących w poszczególnych klasach.

Jak powinien wyglądać plan pracy wychowawczej przewodnika? Próbę ułożenia takiego planu pracy znajdziemy w sierpniowym numerze „Drużyny", w artykule L. Marcickiego. Odwołując się do przykładów tam zawartych pragnę zwrócić uwagę na kilka spraw.

Naczelną zasadą obowiązującą w planowaniu pracy wychowawczej przewodnika jest **konkretyzacja zadań wychowawczych.** Zadania wychowawcze do pracy z wszystkimi drużynami wynikają z ogólnych celów wychowania socjalistycznego. W określonym etapie budownictwa socjalizmu w naszym kraju zadania te precyzują uchwały i wskazania Związku Młodzieży Polskiej oraz wskazania władz oświatowych, zawarte np. w instrukcji o organizacji roku szkolnego. Każda jednak szkoła i drużyna pracuje w innych warunkach.

Trzeba wystrzegać się takich sformułowań, jak np. „wychowanie w duchu patriotyzmu", „wychowanie przez pracę". Byłoby to nie planowanie konkretnej pracy z drużyną, a raczej cytowanie tytułów rozdziałów podręcznika pedagogiki. Takie przepisywanie zadań z uchwał Zarządu Głównego ZMP albo z instrukcji o organizacji roku szkolnego nie wystarczy. Zasadę konkretyzacji nie jest wcale łatwo stosować. Toteż zupełnie świadomie zacząłem artykuł od zdania, że planowanie — to trudna sprawa.

Żeby przezwyciężyć trudności, trzeba z jednej strony dobrze znać uchwały Zarządu Głównego ZMP, wytyczne władz oświatowych, a z drugiej strony znać dobrze dzieci, środowisko, w którym się pracuje. Tak np. w uchwale XIV plenum Zarządu Głównego ZMP mówi się o zapoznaniu młodzieży z istotą i treścią sojuszu robotniczo-chłopskiego. Tymczasem w danej szkole dają się zauważyć wśród dzieci przejawy „pańskiego" stosunku do „ciemnego" chłopa. Stąd zadanie wychowawcze dla przewodnika drużyny: „zapoznać dzieci z patriotyczną postawą chłopów pracujących, z ich życiem, przeszłością, teraźniejszością i przyszłością życia na wsi". W planie pracy przewodnika powinny się znaleźć i mniej wzniosłe, a przecież bardzo ważne zadania, jak np. walka z podpowiadaniem, ściąganiem i innymi formami oszukiwania nauczyciela. Szereg takich zadań — to plan pracy wychowawczej przewodnika.

Przewodnik nie powinien planować gotowych form realizacji tych zadań, chociaż koniecznie powinien zastanowić się nad tym, w toku jakich zajęć typowych dla organizacji harcerskiej będzie mógł stale, systematycznie, w ciągu całego roku postawione zadania wychowawcze realizować. Plan pracy wychowawczej przewodnika dyskutowany jest na radzie pedagogicznej i staje się także pomocą wychowawcom klasowym i nauczycielom przedmiotu w pracy z zastępami harcerskimi swoich klas.

O tym, co konkretnie będzie robić drużyna harcerska, powinny decydować same dzieci. Przewodnik drużyny przede wszystkim, a także i nauczyciele i wychowawcy klasowi powinni pomóc dzieciom w zaplanowaniu pracy drużyny i zastępów, a nie planować za dzieci i wyznaczać im „odtąd — dotąd" zadania. Jak pomóc dzieciom w planowaniu pracy, nie łamiąc zasady samorządności, a jednocześnie nie rezygnując z nadania pracy drużyny właściwego kierunku wychowawczego?

Przede wszystkim w okresie poprzedzającym planowanie pracy przez rady drużyny i zastępów trzeba zainteresować dzieci sprawami, które wiążą się z zagadnieniami wychowawczymi wysuniętymi w rocznym planie wychowawczym przewodnika. Na początku roku jest wiele ku temu okazji. Wiele dzieci było na koloniach, spędziło ciekawie wakacje, w czasie których zainteresowały się np. życiem i pracą PGR. Przygotowuje się wybory do rad zastępów i rady drużyny, co sprzyja aktywizacji dzieci i wysuwaniu zadań i postulatów związanych z pracą drużyny i zastępów. W większości wypadków (zwłaszcza w młodszych klasach), dzieci nie potrafią sprecyzować prac, które odpowiadają ich zainteresowaniom. Mówią, że chciałyby grać w piłkę, chodzić na wycieczki, obejrzeć ciekawe maszyny. Podsuniemy dzieciom pomysły realizacyjne.

Bardzo interesującą wycieczkę można więc np. zorganizować do PGR. Wycieczka taka zaspokoi zainteresowania dzieci techniką, maszynami, a jednocześnie pozwoli przewodnikowi przez spotkania dzieci z przodującymi traktorzystami, mistrzami wysokich urodzajów, realizować zaplanowane zadania zaznajomienia dzieci z treścią sojuszu robotniczo-chłopskiego. W piłkę można grać także na wspólnym spotkaniu dzieci ze wsi i miasta, co również stwarza duże możliwości wychowawcze. Pragnieniu dalekich podróży można dać wyraz w wycieczce po mapie, można korespondować z drużynami harcerskimi z odległych stron Polski a nawet z pionierami dalekiej Gruzji.

Trzeba więc pomóc harcerzom w skonkretyzowaniu swoich zainteresowań i pragnień. Powstaje w ten sposób szereg propozycji konkretnych prac, których realizacja pomaga szkole w wychowaniu dorastającego pokolenia, w podnoszeniu dyscypliny w szkole, a także (choć nie bezpośrednio i nie w postaci dodatkowych lekcji) w podnoszeniu wyników nauczania. Wreszcie na zbiórce rady zastępów, na której powinien być przewodnik drużyny i wychowawca klasowy, zostaje ułożony plan pracy zastępu. Po odpowiedniej pracy przygotowawczej plan ułożony jest naprawdę przez same dzieci. Rola przewodnika i wychowawcy nie sprowadza się ani do męczącego „przepytywania" — „co jeszcze?", „co jeszcze?", ani do dyktanda, ale polega na pomocy organizatorskiej, tak aby plan był realny i sprzyjał kształtowaniu odpowiedzialności i nawyków organizacyjnych.

Po ułożeniu planu przez dzieci wychowawcy klasowi wpisują do swoich planów pracy zadania pomocy pedagogicznej w realizacji planu pracy zastępu. Jeżeli np. dzieci zaplanowały wycieczkę po mapie „wzdłuż Wisły" — wychowawca klasowy powinien uzyskać pomoc nauczyciela geografii, zadbać o pomoc materiałową dla dzieci, pomóc w określeniu i podziale konkretnych zadań dla ogniw, tak aby zbiórka — wycieczka po mapie sprzyjała kształtowaniu patriotyzmu, zainteresowań geografią itd.

Planowanie pracy drużyny harcerskiej w szkole nie jest sprawą techniczną, wiąże się ono z całą problematyką pracy harcerskiej i dlatego trudno na taki temat napisać wszystko. O planowaniu będzie mowa na seminarium szkoleniowym przewodników drużyn 28 i 29 sierpnia. Sprawą najważniejszą jest wydobycie i utrwalenie inicjatywy i samodzielności harcerzy, bo tylko pod tym warunkiem organizacja harcerska pomoże rzeczywiście szkole w podniesieniu wyników nauczania i wychowania, w wychowaniu aktywnych działaczy rozwoju społecznego.

W. GRZELAK

Korespondenci i Czytelnicy!
Nadsyłajcie ciekawsze wypowiedzi
z konferencji sierpniowej

Traktor bliżej szkoły

Na nauczycielskim kursie kierowników kółek młodych traktorzystów w Bartoszycach

NAUCZYCIEL, szczególnie ten pracujący na wsi, musi rozumieć proces mechanizacji rolnictwa związanego z socjalistyczną przebudową wsi. Zagadnieniem tym żyją nie tylko dorośli z jego najbliższego otoczenia, ale i młodzież szkolna, zwłaszcza uczniowie starszych klas szkoły podstawowej. Interesują się oni różnymi maszynami rolniczymi, zainteresowanie to szczególnie jednak skupia się na traktorze, tak powszechnym dziś na całym obszarze Polski.

Idea kółek traktorzystów powstała na terenie województwa olsztyńskiego przed dwoma laty. Znaleźli się nauczyciele, którzy w ciągu tego czasu rozpoczęli w kółkach tych pracę z młodzieżą i poprzez wiele sukcesów (choć czasem i błędów) prowadzili ją z korzyścią dla młodzieży i całej pracy szkolnej.

Udany ten eksperyment Ministerstwo Oświaty postanowiło rozszerzyć. W lipcu zorganizowano przeto centralny kurs opiekunów kółek traktorzystów dla nauczycieli z różnych stron Polski. Jako miejsce szkolenia wybrano Bartoszyce.

Na kurs przybyło 68 osób. Dla uczestników nie było niespodzianką, że program kursu będzie oparty na ciekawym, nowym dla nich materiale i że będzie znacznie odbiegał od programów wszystkich innych kursów. A mimo to rzeczywistość, jaką kursiści przeżyli, przeszła ich oczekiwania. świadczą o tym wymownie pisemne wypowiedzi słuchaczy.

Oto, co pisze kol. Tymiński (woj. białostockie): Kurs dał nam cały szereg nowych form pracy pozalekcyjnej. Doskonale zdajemy sobie sprawę z tego, że zajęcia w szkolnym kółku traktorzystów mogą wydatnie wpłynąć na wychowanie entuzjastów zmechanizowanego rolnictwa i przebudowy wsi, mogą dać dziecku sporo wykształcenia politechnicznego, zainteresować techniką w ogóle a mechanizacją rolnictwa w szczególności.

Wszyscy nauczyciele kończąc kurs zdawali sobie dobrze sprawę z tego, że wzrosła ich wiedza techniczna, a cały szereg pojęć dotychczas niezrozumiałych nabrał rumieńców życia, stał się jasny. *O traktorze wiedziałem mniej więcej tyle, że jedzie, warczy, ma przednie i tylne koła. Teraz znam prawie wszystkie części traktora, znam typy traktorów, znam budowę i zasady działania silników spalinowych* — pisze kol. M. Sieradzki, nauczyciel z Dąbrówki k. Radzymina.

Wykłady i ćwiczenia z fizyki, których w programie kursu było dość dużo, pozwoliły ściśle powiązać teorię z praktyką, unaocznili, że mechanika, termodynamika i elektryczność są podstawą działania traktora. *Kiedy poznałem na kursie pracę traktora* — pisze kol. J. Zawadzki z Płośnicy — *tak ściśle związaną z nauką fizyki, gdy pierwszy raz w życiu przetłaczałem biegi w ruchu „cudownego konia", zrozumiałem słowa Marksa, który pisał: „Jak w układzie przyrody głowa i ręka są nierozłączne, tak proces pracy łączy pracę głowy z pracą ręki".*

Większość kolegów z kursu, to fizycy, których kurs nauczył jak prowadzić lekcję fizyki, by powiązać ją z życiem, by wskazać uczniom, jak zdobyte wiadomości teoretyczne możemy stosować w praktyce. *Kurs nauczył nas* — pisze kol. Czesław Sójka z powiatu świdnickiego — *jak stosować proces kształcenia politechnicznego na lekcjach fizyki w szkole.*

W programie kursu uwzględnione zostało modelarstwo i rysunek techniczny. Modelarstwo było poza jazdą na ciągniku największą atrakcją kursu. Program przewidywał tylko 8 godzin zajęć w pracowni przy wykonywaniu modeli obrazujących działanie poszczególnych mechanizmów w traktorze. Praca ta jednak była tak porywająca, że zapaleni „konstruktorzy" siedzieli w pracowni szereg godzin poza przewidzianymi, rezygnując dobrowolnie z czasu przeznaczonego na wypoczynek.

Do największej przyjemności należało jednak wypróbowanie zdobytej teorii w praktyce, obsługi ciągnika i jazdy na nim. Nielicznie reprezentowane koleżanki (było ich na kursie tylko 7), miały prawo pierwsze zasiąść za kierownicą, a chociaż „Ursusy" i „Zetory" to nie „Warszawy" ani „Syreny", jednak przyjemność samodzielnego „ujeżdżania" hałaśliwych maszyn była ogromna.

Wycieczki do Karolewa i do POM pozwoliły na utrwalenie zdobytej wiedzy. Obejrzenie przekroju traktora „Zetor" w Karolewie było okazją do lepszego poznania konstrukcji i działania ciągnika. W POM uczestnicy obejrzeli cały szereg maszyn rolniczych, krajowych i zagranicznych. Trzy tygodnie upłynęły szybko. Nikomu czas się nie dłużył. Kursiści wyjeżdżali do domu z przeświadczeniem, że skorzystali wiele. Bogate doświadczenia przeniosą teraz w teren. Trzeba nam więcej takich kursów wakacyjnych.

M. B.
Bartoszyce, woj. Olsztyn

Wnioski z pewnej lekcji nauki o Konstytucji

JEST lekcja powtórzeniowa z nauki o Konstytucji w kl. VII na temat „Ustrój polityczny i gospodarczo społeczny w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej". Podczas przerwy na tablicy został napisany plan zagadnień, które będą omawiane na lekcji. Uczniowie mieli podany ten plan na poprzedniej lekcji.

Oto zagadnienia, które miały być omówione na lekcji powtórzeniowej: 1. W czyim ręku jest władza w Polsce? 2. Jaki jest ustrój w Polsce? 3. Jakie są zadania państwa ludowego? 4. Jakie są zadania państwa kapitalistycznego? 5. Kto stanowi kierowniczą siłę narodu? 6. Jakie są sektory w Polsce Ludowej? 7. Co stanowi własność socjalistyczną i jakie są jej formy? 8. Jaka jest nasza polityka gospodarcza? 9. Jaki jest stosunek do pracy w Polsce? 10. Jak zmienił się skład ludności?

Podczas lekcji odpowiadali uczniowie zgłaszający się na ochotnika. Odpowiedzi ich były bliźniaczo do siebie podobne: odczytanie pytania z tablicy, odczytanie odpowiednich artykułów z Konstytucji i krótka wypowiedź ucznia na dany temat. Koleżanka prowadząca lekcję stawiała wiele pytań dodatkowych, bo odpowiedzi uczniów sformułowane w jednym lub dwóch zdaniach nie odtwarzały istotnej treści zagadnienia. Tempo lekcji było szybkie.

Po omówieniu wszystkich punktów planu nastąpiło „podsumowanie" lekcji — a więc: o czym mówiliśmy dziś na lekcji? — w czyim ręku jest władza? — jaki jest ustrój? itd. itd. znowu to samo od początku z tą różnicą, że odpowiedzi są bardzo syntetyczne w formie jednego zdania. Dzwonek oznajmiający koniec lekcji przerwał „podsumowanie".

Na zakończenie lekcji pada pytanie koleżanki prowadzącej lekcję: „Jakie wnioski możemy sformułować o ustroju socjalistycznym, gdy porównamy go z ustrojem kapitalistycznym?" W klasie cisza. I pada powtórne pytanie: „Czy lepszy jest ustrój socjalistyczny?" — Następuje chóralna odpowiedź dzieci: „O wiele lepszy!".

To zakończenie miało dowieść osiągnięcia celu wychowawczego lekcji, jak twierdzi nauczycielka ucząca nauki o Konstytucji.

Czy rzeczywiście tak jest, czy nie zachodzi tu jakieś nieporozumienie? Czy takie nieporozumienia nie zachodzą zbyt często na wielu lekcjach nauki o Konstytucji?

PROBLEM osiągania celu wychowawczego na lekcjach nauki o Konstytucji nasuwa nauczycielom wiele trudności. Trzeba o tym mówić na konferencjach sierpniowych i trzeba sobie wiele rzeczy wyjaśnić.

Moim zdaniem, na lekcji, którą opisałem, nie został osiągnięty cel wychowawczy. Wprawdzie należy podkreślić, że w klasie tej widać rzetelną pracę nauczycielki, widać, że ugruntowała w dzieciach wiele wiadomości z zakresu ustroju politycznego i gospodarczo-społecznego Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, ale...

To „ale" jest właśnie bardzo niepokojące w stwierdzeniu wyników nauczania i wychowania na lekcjach nauki o Konstytucji.

Cała ta lekcja powtórzeniowa, obejmująca materiał przerabiany w ciągu 10 godzin lekcyjnych sprowadziła się do nieprzerwanie trwającej w ciągu 45 minut wymiany pytań i odpowiedzi, które sprawiały wrażenie wykutych formułek. Zamiast tego, by znany uczniom materiał usystematyzować, utrwalić i pogłębić przez porównanie najbardziej istotnych, wybranych zagadnień, zestawienie podobieństw i różnic, zamiast tego, by doprowadzić do uogólnień i wniosków mających wysoką wartość kształcącą — nauczycielka powtarzała materiał według programu w takiej kolejności, jak były przerabiane te tematy.

Jakkolwiek koleżanka nadawała lekcji coraz szybsze tempo — wiadomo, tyle zagadnień przerobić na jednej godzinie, to niemałe zadanie do zrealizowania — to jednak lekcja ta była sucha, nudna, spłycona. Po każdym pytaniu nauczycielki można było z góry wiedzieć, jaką odpowiedź da uczeń i vice versa, po jego niepełnej odpowiedzi padało przewidziane dalsze pytanie. I tak np.: „W czyim ręku jest władza w Polsce Ludowej? — Władza należy do ludu pracującego miast i wsi". „W jaki sposób lud sprawuje władzę? — Przez swych przedstawicieli w sejmie i radach narodowych". „Skąd są ci przedstawiciele? — Są wybierani przez cały naród" itd. itd.

Tego rodzaju katechizmowa relacja uczniów o tym, co wiedzą na dany temat, jest klasycznym przykładem werbalizmu.

Katechizmowe sformułowania o ludowładztwie w Polsce Ludowej nie dają obrazu, czym jest w istocie władza ludu pracującego, nie uzmysławiają uczniom, że ich ojcowie i matki biorą w życiu codziennym w różnych formach aktywny udział w rządzeniu państwem.

Niektóre punkty planu były w omówieniu nagromadzeniem teorii, natomiast w bardzo małym zakresie znalazły uzasadnienie w konkretnych przykładach z otaczającej rzeczywistości: z życia środowiska uczniów, z najbliższego terenu, z życia szkoły i naszego kraju. Nie wykorzystany więc został tu tak ważny czynnik wychowawczy: nasza rzeczywistość — nie został rozbudzony żywy, emocjonalny stosunek młodzieży do rewolucyjnych przemian w naszym kraju. Zastrzeżenie budziła metoda prowadzenia tej lekcji powtórzeniowej, brak bowiem było żywej, twórczej dyskusji, a więc uzasadnienia i wyjaśnienia w toku lekcji różnych „dlaczego".

W REZULTACIE, wbrew pozorom, zasadniczym niedociągnięciem tej lekcji była niedostateczna ostrość polityczna w omawianiu większości poruszanych zagadnień.

Ustrój Polski Ludowej został przedstawiony tak, jakby już istniał u nas socjalizm. Nie podkreślone zostały etapy kształtowania się naszego życia w walce i utrwalania władzy ludowej oraz stopniowo następujących po sobie przemian gospodarczo - społecznych. W lekcji tej pominięte zostały zupełnie nasze trudności, a nasza rzeczywistość została wylakierowana, co przejawiło się w sloganowych wypowiedziach uczniów: „Wszystko wyłącznie na rzecz ludu", „U nas ludzie żyją wesoło", „Dobrze realizujemy zadania Planu 6-letniego", „Ludzie pracy otoczeni są wielkim szacunkiem" itd.

Uczniowie nie dość jasno widzą, ile trudu i wysiłku kosztowało zdobycie tego, co mamy, nie widzą trudności piętrzących się każdego dnia i pracy, w trakcie której są one nieustannie przezwyciężane oraz nie rozumieją wspaniałych perspektyw przyszłości naszego kraju. Skoro na lekcji tej nie mówiło się o trudnościach w kształtowaniu i utrwalaniu naszego ustroju, nic dziwnego, że nie powiązano zachodzących przemian z toczącą się walką klasową na wszystkich odcinkach naszego życia.

Takie ujmowanie zagadnień nie uczy młodzieży należytego rozumienia naszej współczesności i nie mobilizuje jej dostatecznie do walki z trudnościami, nie wiąże jej emocjonalnie jako przyszłych uczestników naszego budownictwa. Na lekcji tej zbyt słabo podkreślono, że droga do dalszego rozwoju prowadzi przez czujną ochronę tego, co wspólnym wysiłkiem zostało zbudowane, przez strzeżenie osiągniętych zdobyczy i pomnażanie bogactwa narodowego w nieustannej pracy i walce.

Podkreślając na lekcji osobiste i społeczne zainteresowanie prostych ludzi pracą codzienną i jej wynikami, wzbudzamy wśród młodzieży entuzjazm do pracy, przez co kształtujemy elementy moralności socjalistycznej. Po każdej lekcji uczeń musi wyjść z przeświadczeniem, że wykonał krok naprzód w poznaniu otaczającej go rzeczywistości, że posunął się w swym rozwoju. Z czym wyszli uczniowie po tej lekcji powtórzeniowej? Byli świadomi tego, że odpowiadali na zadawane pytania, że umieli odpowiedzieć na to, o co ich pani pytała. Czy to już wszystko — czy to już pełna realizacja zamierzeń wychowawczych?

Ta lekcja nie posunęła uczniów naprzód, nie wniosła bowiem elementów twórczych; uczniowie nie mieli przeżyć, które utrwaliłyby się w ich pamięci, które wyrobiłyby nowe przekonania, podniosły ich świadomość i bardziej emocjonalnie związały z Polską Ludową.

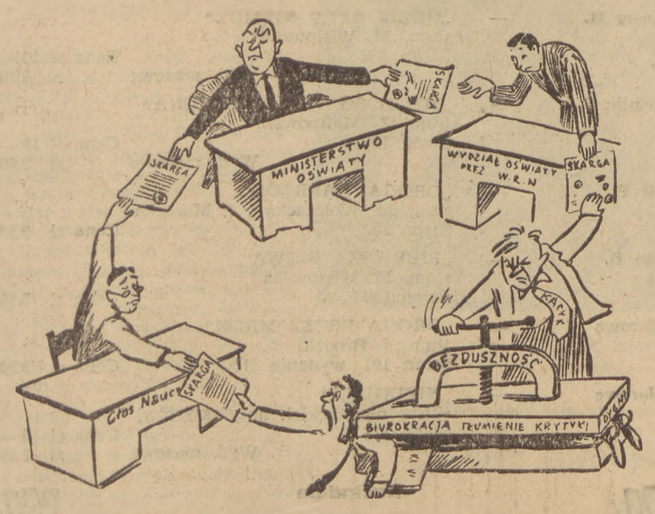
Formalne powtórzenie faktów i zjawisk stwierdzających (w ograniczonym zakresie), co cechuje nasz ustrój polityczny i gospodarczo-społeczny, niepowiązanie ich z bieżącym nurtem życia narodu, z walką ideologiczną i wysiłkami produkcyjnymi mas pracujących — oto niedociągnięcia tej lekcji, wskutek których nie została wzmocniona postawa ideowo-polityczna uczniów.

Lekcja ta nie mogła stać się szkołą patriotyzmu — nie wzbudziła dumy narodowej z wielkich osiągnięć, że „Polska przestała być krajem biednym, bezbronnym i zacofanym", nie wzbudziła entuzjazmu do podjęcia nowych wysiłków w celu osiągania nowych zwycięstw.

W realizacji politycznego celu, a mianowicie w przygotowaniu uczniów przez naukę do budowania socjalizmu — wyjątkową rolę spełnia nauka o Konstytucji. Poprzez proces wychowującego nauczania mamy realizować postulat, aby Polska Rzeczpospolita Ludowa była silna świadomością mas. W walce o podnoszenie wyników nauczania i wychowania na uczyciele nauki o Konstytucji muszą pamiętać o tym, że, aby nasi uczniowie mogli w przyszłości brać świadomy i aktywny udział w życiu społeczno-politycznym, trzeba nie tylko nauczyć brzmienia Konstytucji, ale przede wszystkim nauczyć ich żyć w myśl jej zasad.

W. SIEDLECKA

Zaczarowane koło



Bez komentarzy...

(Pomysł satyry nadesłał kol. „Sprasowany", którego prosimy o podanie nazwiska i adresu w celu przesłania nagrody)

„Świat Młodych" dwa razy w tygodniu

SPEŁNIAJĄC liczne prośby nauczycieli i czytelników, „Świat Młodych" będzie wydawany od 1. IX. br. dwa razy w tygodniu. Dzięki temu gazeta będzie mogła lepiej spełniać swoje zadanie, jako pomocnik i doradca w pracy wychowawczej.

W nowym roku szkolnym „Świat Młodych" przynosić będzie więcej ciekawych reportaży z życia szkół i drużyn w całej Polsce, opowiadań podróżniczych i obrazków z życia młodzieży w różnych krajach.

Rozbudowany zostanie dział popularnonaukowy.

Harcerze znajdą, jak dawniej, w swojej gazecie: gry, zabawy, wzory do zajęć technicznych i ćwiczeń w terenie, wiersze, piosenki i inne materiały pomocnicze do ciekawych zajęć na zbiórkach.

Nauczyciele i przewodnicy drużyn harcerskich proszeni są o informowanie uczniów o zmienionym charakterze „Świata Młodych" i związanej z tym zmianie kosztów prenumeraty.

Cena pojedynczego numeru — 4 str. — wynosi 20 gr, prenumerata miesięczna 1.40 zł. Zamawianie prenumeraty u listonoszy do 10 każdego miesiąca.

Redakcja „Świata Młodych" oczekuje również od nauczycieli i przewodników drużyn uwag i życzeń na temat materiałów zamieszczanych w numerach.

Wydawca: RSW „Prasa" Warszawa ul. Wiejska 12, tel. 8-24-11.
Redakcja: Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8 Telefon 61011-17, wewnętrzny red. 23, 32, 89.
Prenumerata kwartalna — 3,60 zł, półroczna 7,20 zł, roczna 14,40 zł.
Zamówienia i wpłaty na prenumeratę „Głosu Nauczycielskiego" przyjmują tylko urzędy pocztowe oraz listonosze wiejscy i miejscy do dnia 10 każdego miesiąca na miesiąc następny i okresy dalsze.
Gat. pap. kl. VII, form 169—126 grm.
Nakład 56268
Zam. 4564-C. 5-B-18951

W TROSCE O KLASY I

NAUCZYCIEL, w mieście i na wsi, coraz częściej spotyka się w klasie I z mieszanym zespołem dzieci — część z nich przeszła z przedszkola, inne przebywały dotychczas tylko w domu.

Dzieci, które uczęszczały do przedszkola, różnią się swoim zachowaniem, umiejętnościami i nawykami od pozostałych rówieśników. Różnice te nie zawsze jednak bywają korzystnie oceniane przez szkołę. Przeciwnie, w pewnym sensie ukształtowała się opinia, że dzieciom z przedszkola trudno dostosować się do dyscypliny szkolnej, że są niesforne, nazbyt ruchliwe i rozmowne na lekcjach, nie mają również dostatecznego zrozumienia dla swoich nowych obowiązków i nie umieją zachować granicy między pracą szkolną a zabawą.

Podobnych zarzutów nie uniknęła także praktyka przedszkoli radzieckich, dłuższa o ćwierć wieku od naszej, choć trzeba i to podkreślić, że zarówno nauczyciele radzieccy (którzy mają już teraz całe klasy złożone wyłącznie z dawnych wychowanków przedszkola), jak i nasi wyrażają zdanie, że dzieci z przedszkola odznaczają się większą aktywnością i pomysłowością, śmiało wyrażają myśli i mówią poprawniej, mają większy zasób słów, wyobrażeń i wiadomości.

Zagadnienie odpowiedniego przygotowania dzieci w przedszkolu do szkoły oraz współpracy pomiędzy przedszkolem a szkołą było przedmiotem dyskusji, jaka parę lat temu toczyła się w Związku Radzieckim na łamach „Uczitielskaja Gazieta". I problem ten jest tam jeszcze nadal bardzo żywy.

Jest to niemniej żywy problem i u nas. W miesięczniku „Wychowanie w Przedszkolu" zamieszczono w ostatnich latach kilka artykułów i krótkich „obrazków" świadczących o rozwijającym się kontakcie między wychowawczyniami przedszkoli a nauczycielstwem. Oto np. bardziej doświadczona nauczycielka pomaga wychowawczyni zorganizować przy przedszkolu wiejskim komitet rodzicielski. Zdarzały się wypadki, że nauczycielstwo kl. I organizowało specjalne lekcje, na których były obecne dzieci z grupy „starszaków" idące na przyszły rok do szkoły. W wielu przedszkolach przekazanie dzieci najstarszych do szkoły związane jest ze specjalnie uroczystym pożegnaniem. Przyszli uczniowie przekazują młodszym kolegom pomoce do zajęć i zabawki, sami natomiast otrzymują przybory szkolne. Współpraca ta jednak mimo wydanych przez Ministerstwo Oświaty instrukcji nie została jeszcze określona w sposób metodyczny i nie rozwinęła się na szerszą skalę.

PRZEDSZKOLE stanowi pierwszy stopień w systemie publicznego, socjalistycznego wychowania. Właściwości fizycznego i psychicznego rozwoju dzieci wymagają na tym szczeblu odrębnych, niż w szkole treści i metod wychowania, równocześnie jednak przedszkole musi stopniowo przygotować dziecko na wyższy szczebel i przerzucać, zwłaszcza w najstarszej grupie, pomost między przedszkolnymi i szkolnymi metodami oddziaływania.

Wzajemny stosunek treści i metod pracy w szkole i w przedszkolu powinien regulować p r o g r a m. Czy program zajęć w przedszkolu i program nauczania w klasie I spełniają u nas właściwie to zadanie? Z ubolewaniem stwierdzamy, że nie. Przy układaniu tymczasowych programów komisje programowe dla przedszkoli i klas I—IV nie nawiązały w dostatecznym stopniu kontaktu i w rezultacie program przedszkola wkracza w program klasy I (np. mowa ojczysta, mierzenie, liczenie) lub program pewnych przedmiotów nauczania w kl. I nie uwzględnia przygotowania dzieci przedszkolnych w zakresie zajęć artystyczno-technicznych. Przy opracowywaniu stałego programu zajęć przedszkolnych, który jest obecnie w przygotowaniu, błędy te będą naprawione.

Mimo braku ścisłego powiązania między programami szkoły i przedszkola dobrze postawione przedszkole daje jednak dzieciom bardzo cenne przygotowanie do pracy szkolnej. Na czym ono polega?

Na pierwszym miejscu trzeba postawić pracę przedszkola nad rozwojem aktywności dziecka. Pod tym względem ogół nowych przedszkoli ma dobre wyniki pracy.

Przedszkole kładzie nacisk na codzienny udział dzieci w gospodarstwie. Dzieci, w miarę swoich sił, sprzątają, podlewają rośliny, samodzielnie starają się rozbierać i ubierać w szatni, pomagają podawać do stołu itp. Poza tymi prostymi zajęciami z życia codziennego przedszkole rozwija aktywność, pomysłowość i inicjatywę dzieci poprzez twórcze zabawy, które mają swoje miejsce w codziennym rozkładzie dnia.

Dziecko działając rozwija się jednocześnie pod względem umysłowym. Obserwuje rośliny, zwierzęta i pracę w najbliższym otoczeniu. Wzbogaca i utrwala swoje spostrzeżenia w rozmowach, odpowiedziach, inscenizacjach, zabawach, rysunkach, wycinankach i innych zajęciach artystyczno-technicznych.

W rezultacie po kilkuletnim pobycie w przedszkolu dziecko przechodzi do szkoły z dużym zasobem bezpośrednich doświadczeń, i dużym zasobem wiedzy o rzeczach i zjawiskach z najbliższego otoczenia. Cenną podbudowę dla pracy szkolnej stanowi również kształtowanie w przedszkolu takich cech charakteru dziecka, jak wytrwałość, odpowiedzialność, szacunek dla pracy.

Przedszkole kształci u dzieci życzliwy stosunek do otoczenia i umiejętność współpracy w zespole. Zwłaszcza „starszaki" stają się już zdolne do organizowania kolektywnej zabawy, do wykonania w małym zespole różnych prac użytecznych. Wymienić również trzeba, mówiąc o przygotowaniu do szkoły, troskę o zdrowie dziecka, którą wykazuje przedszkole. W programach zajęć przedszkolnych wychowanie fizyczne stoi na pierwszym miejscu.

DLACZEGO więc mimo tej szeroko zakrojonej pracy, zdaniem nauczycieli, dzieci wychodzące z przedszkola nie są w pełni przygotowane do nauki szkolnej. Fakty zaobserwowane przez nauczycieli kl. I świadczą o tym, że w metodyce wychowania przedszkolnego nie uwzględniono w dostatecznej mierze kształtowania nawyków ułatwiających dziecku przyszłą pracę na lekcjach w szkole. Być może przedszkole pielęgnując zabawę i zabawowe metody oddziaływania nie przygotowuje dostatecznie dziecka do innej formy działalności, jaką jest nauka w szkole. Metody stosowane w przedszkolu i treść zajęć przedszkolnych wymagałyby zatem rewizji. To stanowi jednak tylko jedną stronę zagadnienia. Druga dotyczy metod i organizacji nauczania w kl. I, które również wymagają krytycznego spojrzenia.

Wydaje się, że szkoła winna zmienić nieco swoje metody wychowawcze w stosunku do dzieci najmłodszych. Wiele wychowawczyń wypowiada gorzkie zdanie, że szkoła marnuje rezultaty pracy wychowawczej osiągnięte w przedszkolu. Praca wychowawcza w przedszkolu dotyczy całej osobowości dziecka, na które wychowawczyni wywiera wpływ na każdym kroku w różnorodnych sytuacjach, jakie nasuwa codzienne życie przedszkola.

W porównaniu z salą zajęć w przedszkolu, gdzie każdy niemal kąt pobudza dziecko do działania i nosi ślady aktywności dzieci, klasa szkolna jest pusta, bezosobista, nie pobudza wyobraźni, nie wnosi ciepłego nastroju uczuciowego. W szkole nie kładzie się dostatecznego nacisku na estetyczne wychowanie pierwszoklasistów (a dzieci w przedszkolu przyzwyczajone są do muzyki, zabaw rytmicznych, tańca, inscenizacji, przedstawień kukiełkowych, do oglądania ilustracji, do samodzielnej twórczości artystyczno-technicznej w zakresie wielu technik).

Szkoła za mało również troszczy się o zdrowie, fizyczne wychowanie dziecka, o jego pobyt na świeżym powietrzu, czystość i odpoczynek nerwowy. Dzieci męczy bezruch i przymus pracy w ciszy, długie siedzenie w ławkach, do którego nie nawykły w przedszkolu. Męczy je hałas i krzyk panujący w czasie pauz. Bywały wypadki, że dzieci, przyzwyczajone do odpoczynku w postawie leżącej w przedszkolu, kładły się samorzutnie na podłodze szkolnej, gdyż brakowało im odpoczynku. Nie lepiej przedstawia się sprawa nawyków kulturalno-higienicznych, którym w przedszkolu wychowawczynie poświęcają tyle mozolnej pracy. Wiele pożytecznych nawyków pielęgnowanych w przedszkolu (dbałość o czyste ręce i ubranie, korzystanie z chustki do nosa, ciche mówienie, zgodne zabawy w zespole itp.) zanika w klasie I. Wychowanie dziecka w szkole jest zbyt jednostronne w porównaniu z przedszkolem, rozwija się głównie w kierunku nauczania.

WZAJEMNE zarzuty szkoły i przedszkola spotykane w praktyce domagają się rozwiązania w teorii. Dotychczas problem ten nie był dostatecznie opracowany w pedagogice, co zresztą tłumaczy się „młodym wiekiem" wychowania przedszkolnego podjętego na szerszą skalę dopiero w państwach socjalistycznych. Ze Związku Radzieckiego dochodzą nas pierwsze próby rozwiązania tego zagadnienia. Teoretycy radzieckiej pedagogiki przedszkolnej wysuwają postulat, aby w przedszkolu realizować obok zabawy nauczanie jako zajęcia obowiązujące, mające na celu przygotowanie dzieci do nauki szkolnej.

Autorka radziecka Sorokina proponuje m. in., aby w najstarszej grupie przedszkola, w II półroczu przyzwyczaić dzieci do siedzenia po dwoje przy jednym stoliku, twarzami w stronę wychowawczyni, aby kłaść większy nacisk na zajęcia obowiązkowe. Postulaty te zostały zrealizowane w radzieckich programach zajęć w przedszkolu. Na zajęciach obowiązkowych, w każdej grupie wychowawczynie realizują tam prosty i łatwy materiał programowy. Prowadząc zajęcia obowiązkowe poświęcone nauczaniu nie zaniedbują jednak zabaw i innych zajęć codziennych. W naszej sytuacji wprowadzenie nauczania do przedszkola wydaje się jednak przedwczesnym. Istnieje bowiem obawa, że mniej przygotowane wychowawczynie zaczną w przedszkolu prowadzić lekcje o charakterze szkolnym.

Z NOWYM rokiem szkolnym tysiące dzieci z przedszkoli napłynie do klas pierwszych.

Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę odmienną sytuację jaką dziecko, które wychowywało się w przedszkolu napotyka w klasie pierwszej. Nauczyciel może wyzyskać rozbudzoną u dziecka w przedszkolu chęć do działania organizując podobne jak w przedszkolu dyżury, zakładając „kącik przyrody" wymagający opieki nad roślinami. Może organizować podobnie jak w przedszkolu okolicznościowe wystawy rysunków i innych prac ręcznych dzieci, wywieszać gazetkę obrazkową, podobną do przedszkolnej listę obecności, na której dziecko samodzielnie stawia swój znaczek. Nauczyciel, któremu zachowanie się dzieci z przedszkola sprawia czasem kłopoty, powinien się starać, zwłaszcza jeżeli są to dzieci z jednego przedszkola, pozyskać je jako zespół do współpracy. Dzieci te, zżyte już ze sobą, mogą być zawiązkiem przyszłego kolektywu klasowego.

Nie wszystkie rozbudzone w przedszkolu formy aktywności dziecka dadzą się kontynuować w czasie lekcji szkolnych. W klasie I palącą staje się sprawa zajęć pozalekcyjnych, świetlicowych. Tym bardziej, że większość dzieci uczęszczających do przedszkola to dzieci matek pracujących, które w kl. I po kilku lekcjach znajdują się bez właściwej opieki. Tę opiekę dawało im dotychczas przedszkole. W ramach zajęć świetlicowych dzieci mogłyby kontynuować różnorodne prace artystyczno-techniczne, do których nawykły w przedszkolu. Gdy szkoła nie ma możności zorganizowania dla dzieci zajęć świetlicowych, pożądanym jest pobudzanie dzieci do różnych rozrywkowych i kształcących zajęć w domu. Dzieci cieszą się, gdy mogą w domu wykonać zabawkę, wycinankę, ulepiankę itp., które pokażą w szkole, które mogą pozostać w zbiorach klasy.

Przejście do szkoły, choć jest z reguły radosnym przeżyciem, przynosi dziecku nagłą zmianę całokształtu warunków życia, zmianę zakłócającą niekiedy równowagę nerwową. W tych warunkach „okres przygotowawczy" poprzedzający właściwe zajęcia szkolne jest — moim zdaniem — zbyt krótki i nie może stanowić jedynego pomostu między przedszkolem a szkołą. Stopniowe przejście do innych niż w przedszkolu metod i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej powinno — jak sądzę — obejmować dłuższy okres czasu. Nauczyciele i wychowawczynie przedszkoli, którzy mają doświadczenie we wzajemnej współpracy przedszkola i szkoły, powołani są przede wszystkim do zabierania głosu w tej sprawie. Taki wzajemny kontakt jest jak najbardziej pożądany. Obserwujemy zresztą na konferencjach czy kursach sekcji CODKO, jak ze strony nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli wypływa inicjatywa, aby znaleźć w rozkładzie zajęć czas na wspólne obrady sekcji przedszkoli z sekcją nauczycieli klas I do IV. Tegoroczne konferencje sierpniowe, na których wychowawczynie przedszkoli będą omawiać wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej w przedszkolu, a więc m. in. również i zagadnienie przygotowania dziecka w przedszkolu do szkoły, niewątpliwie przyczynią się do wspólnych z nauczycielstwem dyskusji i zacieśnienia wzajemnej współpracy.

MARIA PARNOWSKA

Egzaminy uproszczone dla nauczycieli szkół średnich

Ostatnia sesja

NIEWYKWALIFIKOWANI NAUCZYCIELE szkół średnich stanowili do niedawna ok. 25 proc. ogółu nauczycieli tych szkół. Koledzy ci uzupełniali swe kwalifikacje bądź zgłaszając się na studia zaoczne WSP, bądź kończąc — jako absolwenci Kursów Przysposobienia Zawodowego na nauczycieli szkół średnich — dwuletnie Studium Zaoczne przy WSP, bądź też zdając egzamin uproszczony na nauczyciela szkoły średniej.

O ile sposób pierwszy pozostaje nadal aktualny — przy czym studia zaoczne WSP przedłużone do lat 5 kończą się egzaminem magisterskim — o tyle pozostałe dwie drogi uzyskania kwalifikacji wygasają w 1954 r.

Nauczyciele, którzy byli słuchaczami dwuletnich Studiów Zaocznych przy WSP, a którzy z jakichkolwiek powodów nie mogli w wyznaczonym terminie przystąpić do egzaminu dyplomowego lub tego egzaminu nie zdali, mogą to jeszcze zrobić w drugiej połowie września podczas sesji dodatkowej. Zawiadomienia o dokładnych terminach egzaminu roześlą zainteresowanym odpowiednie Studia Zaoczne; tam też należy zwracać się o wszelkie informacje w tej sprawie.

Koledzy pracujący w szkolnictwie średnim, a nie mający pełnych kwalifikacji mogą je uzyskać podczas ostatniej sesji egzaminów uproszczonych, która odbędzie się przed komisjami egzaminacyjnymi przy wyższych szkołach pedagogicznych w drugiej połowie października 1954 roku.

Egzaminy uproszczone odbywają się w zakresie języka polskiego, języka rosyjskiego, historii, geografii, biologii, matematyki, fizyki, chemii, przedmiotów pedagogicznych, nauki o Polsce i świecie współczesnym (nauki o Konstytucji), języków obcych nowożytnych, języka łacińskiego oraz prac ręcznych i rysunku; egzaminy uproszczone z zakresu wychowania fizycznego odbywają się przed komisją przy AWF.

Egzamin uproszczony na nauczyciela szkoły średniej składa się z części piśmiennej i ustnej; egzamin piśmienny zdaje się z przedmiotów specjalizacji; egzamin ustny zdaje się z nauki o Polsce i świecie współczesnym oraz przedmiotów specjalizacji wraz z metodyką. Żadnych zwolnień z poszczególnych części egzaminu uproszczonego nie ma. Zakres wymagań i bibliografia podane są w specjalnym wydawnictwie pt. „Program wymagań przy uproszczonym egzaminie państwowym na nauczyciela szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli", które w swoim czasie zostało rozesłane do wydziałów oświaty Prez. WRN i do dyrekcji szkół średnich. Uzupełnienia do tego wydawnictwa zawarte są w nrze 13 Dz. U. Min. Ośw. 1951 r. Tam też znajduje się spis dokumentów, które należy dołączyć do podania o dopuszczenie do egzaminów.

Zgłoszenia o dopuszczenie do egzaminu uproszczonego składa się drogą służbową przez dyrekcję szkoły i terenowo właściwy Wydział Oświaty Prez. WRN — do Ministerstwa. Wobec tego, że proces przesyłania, opiniowania i kwalifikowania podań wymaga pewnego, niezbędnego do tego celu czasu, a nauczyciele zakwalifikowani do egzaminów mogą ubiegać się (na podstawie zawiadomienia komisji o terminie egzaminu) o urlop na przygotowanie — podania o dopuszczenie trzeba złożyć najpóźniej do dnia 5 września. Trzeba również pamiętać o dołączeniu od razu wszystkich potrzebnych dokumentów, aby uniknąć zbędnej korespondencji i dodatkowej pracy opóźniającej załatwienie.

Do egzaminu uproszczonego będą zakwalifikowani ci koledzy, którzy mają dłuższy staż pracy w szkole średniej, odpowiednie wyniki w pracy zawodowej i właściwą postawę ideologiczną.

Spośród kolegów pracujących w szkolnictwie podstawowym zgłaszających się do egzaminu uproszczonego mogą być zakwalifikowani tylko ci, których praca została uznana pod każdym względem za wybitną.

Przedłużenia terminu składania egzaminu uproszczonego nie przewiduje się. Absolwenci wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów pokrywają już zapotrzebowanie na nauczycieli szkół średnich a więc koledzy, którzy nie uzupełnią w terminie kwalifikacji przez ukończenie studiów zaocznych lub złożenie egzaminu uproszczonego, nie będą w przyszłości mogli w tym typie szkół pracować. Przewiduje się, że już w roku 1955/56 w liceach pedagogicznych i w liceach dla wychowawczyń przedszkoli nie będzie nauczycieli bez pełnych kwalifikacji.

Nauczyciele, którzy zdobędą kwalifikacje przez zdanie egzaminu uproszczonego, mogą pogłębiać wiedzę z zakresu wybranej specjalności na Studium Zaocznym WSP, gdzie mogą być przyjęci na III rok studiów.

Z pamiętnika nauczyciela SZKOŁY NR 1001

WŁASNIE pod wieczór podlewałem znękane upałem kwiatki i pomidory, gdy wpadła roześmiana Misia, za nią Bolek Wolniak — opaleni, zadowoleni...

— Cóż to, po wczasach? Witajcie!

— I po wakacjach... — dorzucił wchodzący za nimi Grzęda.

— Ot, zaraz po wakacjach! A choćby... — śmiała się Misia.

Siedliśmy wszyscy na ławce i zaczęli młodzi opowiadać, na przemian, o wycieczkach i przygodach, widokach i spotkaniach.

— A o szkole toście już zupełnie zapomnieli? — wtrąciłem.

— A właśnie, że nie! No, powiedz, Bolku — niecierpliwiła się Misia — ile wspaniałych projektów mamy! Och, byleby czasu nie zabrakło...

— I żeby Wydział Oświaty nie przeszkadzał — dorzucił złośliwie Wolniak.

— On znów swoje! Mógłbyś już zostawić te swoje uwagi. Psuł mi w ten sposób humor podczas całych wczasów, oh!

— Aaa, Wydział Oświaty! — poderwał się zamyślony dotąd Grzęda. Słusznie, panno Misiu! Kolega Bolek głupstwa gada! Wydział Oświaty czuwa, pracuje. Mam przecież zaproszenie do dyskusji na konferencję sierpniową!

— A widzisz, nie mówiłem, nie mówiłem?! — triumfował Wolniak. Ty, naiwna, spisywałaś pod Giewontem uwagi krytyczne, wnioski racjonalizatorskie, a Wydział Oświaty s a m już pomyślał o t w ó r c z e j dyskusji. Ha!

— Czekaj, nie tak szybko — nawracał Grzęda. Mój głos tylko drugi z kolei, na początek, dla ożywienia, dopóki się języki nie rozwiążą...

— Akurat, akurat, już ja to widzę. Kolego, nie gniewajcie się! Jestem tu cztery lata. Od czterech lat pustki w pierwszych rzędach, a w tyle zawsze ścisk, drzemka, lektura, rozróbki. Dlaczego? Bo na mównicy cyfry i cyferki, twórcze statystyki...

Przyznałem w duchu rację Wolniakowi, bo co mówca, to wyciąga kartki z gotowym „referacikiem" i uważa, że bezpieczniej powtórzyć parę cytat z podręcznika pedagogiki, niż dotknąć żywszym słowem problemów własnej szkoły, czy spraw powiatu. Krytyka i samokrytyka staje się tylko piękną, krasomówczą ozdobą. Ale zaraz sobie coś przypomniałem:

— Nieprawda! A jakie poruszenie wywołał i jakie brawa dostał rok temu Kuczyk... Za co? Za śmiałą krytykę.

Wszyscy przytaknęli, z wyjątkiem Wolniaka, który powoli wycedził:

— Teraz już śmiałka żadnego nie będzie.

— ???

— To nic nie wiecie? Kuczyk ma przeniesienie.

— Na własne życzenie — rzucił Grzęda.

— Tak mówią. Ale widziałem się z nim. „Na własne życzenie" będzie jeździł codzień 4 km na rowerze.

— Wy tam zawsze coś znajdziecie — zaniepokoił się Grzęda. Są już wytyczne: nie tylko statystyka ważna! Teraz ważny jest obraz rzeczywisty każdej szkoły. Fakty! Fakty z każdego przedmiotu, z Wydziału, ze Związku. Konkrety!

— No, to dobrze, nareszcie będzie można rzeczowo krytykować — powiedziałem.

— Mój mąż zawsze jest gorliwy i naiwny — powiedziała Monika, wnosząc placek z wiśniami. Poco masz „kłaść zdrową głowę do chorego łóżka"? Siedź lepiej cicho, nie krytykuj, bo jeszcze i ty będziesz cyklistą „na własną prośbę".

Zezłościłem się.

— A ja jednak powiem wszystko, co mam na wątrobie. Cóż to, czyż mnie szkoła nie obchodzi? Było tyle dobrego, tyle wysiłków, no i były też błędy — Czyż można milczeć?

— Brawo, Prosty! — zawołała Misia — Ruszamy do ataku! I potrząsnęła kartką spod Giewontu tuż przed nosem Wolniaka.

Wolniak niby jeszcze coś mruczał, ale znam go, przyłączy się do nas. Ostatecznie — w razie czego — będzie nam raźniej jeździć na rowerach we trójkę.

Kilka uwag o „Materiałach do metodyki nauczania początkowego"

„Materiały do metodyki nauczania początkowego — część ogólna" (praca zbiorowa pod redakcją J. i A. Maćkowiaków), pomyślana jest jako wstęp do metodyk szczegółowych i dopiero razem z nimi ma stanowić całość. Stąd też nie zmierza ona do systematycznego i wyczerpującego ujęcia metodyki nauczania początkowego, pomija świadomie niektóre ważne zagadnienia, mające być przedmiotem specjalnych opracowań lub wymagające jeszcze gruntowniejszych badań.

Nauczyciel znajdzie w niej nie tylko wskazówki do ustawienia swojej praktycznej działalności w procesie nauczania w klasach I—IV, lecz również pewien ładunek wiedzy pedagogicznej, potrzebnej do tego, by praktyka jego nie była ślepa.

Po wyjaśnieniu w rozdziale pierwszym, czym zajmuje się metodyka nauczania początkowego i jakie jest jej miejsce wśród innych nauk pedagogicznych, „Materiały" omawiają kolejno zagadnienie kształtowania elementów naukowego poglądu na świat, wychowania w duchu patriotyzmu, wychowania estetycznego, procesu, zasad i metod nauczania początkowego, organizacji lekcji, wyników nauczania i pracy w klasach łączonych. Bogate zestawienie literatury pomocniczej, ujęte w całościach odnoszących się do poszczególnych zagadnień, daje czytelnikowi możność odnajdywania źródeł dla pogłębienia każdego z poruszonych problemów.

Przy czytaniu książki nasuwają się jednak również uwagi krytyczne. Autorka rozdziału o kształtowaniu elementów naukowego poglądu na świat w nauczaniu początkowym wskazuje na rolę języka polskiego i historii, biologii i geografii, mówi nawet na str. 27 o znaczeniu nauczania fizyki w tej sprawie (chociaż wiadomo, że fizyki w nauczaniu początkowym, tj. w klasach I—IV nie ma), natomiast ani jednym słowem nie wspomina o roli nauczania matematyki. A przecież „Uwagi wstępne" do obowiązującego programu szkolnego widzą w nauczaniu matematyki „wybitny czynnik kształcenia umysłu zdyscyplinowanego rozumowania i naukowego światopoglądu".

Wiemy również, jaka jest sytuacja w naszych szkołach pod tym względem, wiemy, że nierzadko nauczyciele ograniczają się na lekcjach matematyki do nudnego przerabiania tylko „słupków", pomijając nawet te możliwości realizacji wychowawczych postulatów programu, jakie daje podręcznik.

Rozdział o wychowaniu patriotycznym opiera się w dużym stopniu na ogólnej literaturze tego zagadnienia, natomiast przykłady praktyczne czerpie tylko z języka polskiego, historii i geografii, a więc z tej grupy przedmiotów, gdzie to zagadnienie jest raczej oczywiste i stosunkowo łatwe. A tymczasem w nauczaniu początkowym ważną rolę w tym względzie powinny odgrywać również przedmioty artystyczne (a nawet matematyka). Mówili o tym autorzy prac nadesłanych do „Głosu Nauczycielskiego" w związku z konkursem na opracowanie projektu nowego planu nauczania w szkole ogólnokształcącej.

Nasuwa się jeszcze jedna uwaga. Na str. 151—152 autor artykułu o pracy w klasach łączonych mówiąc, że „i ręce pomagają do myślenia", radzi nauczycielowi, by dzieci klasy II przeprowadzały ćwiczenia w zakresie IV ćwiartki tabeli mnożenia przy pomocy liczenia na palcach. Dzieci przyzwyczajone do tej „metody" pozostają jednak przy niej zbyt długo, nie tworzą sobie prawdziwych pojęć liczbowych i właśnie należy bardzo wątpić, czy myślą. W każdym razie „myślenie", jakie potrzebne jest do odczytania z palców iloczynu tabliczki mnożenia, nie pokrywa się z myśleniem, jakie jest potrzebne do zrozumienia „istoty" tabliczki mnożenia. Opanowanie tabliczki mnożenia ma być wprawdzie nawykiem, ale u podstawy kształtowania się nawyku winno być działanie świadome i rozumne, czego przy technice liczenia na palcach nie ma. Dlatego jest rzeczą wątpliwą, czy propagowanie tej metody będzie korzystne dla doskonalenia rachunku pamięciowego uczniów i rozwijania ich umiejętności dialektycznego myślenia.

Mimo ograniczenia się do niektórych tylko zagadnień nauczania początkowego książka stanowi pożyteczną pozycję w naszej literaturze metodycznej. **J. SZ.**

Prawnik związkowy radzi

Kol. St. Zapadka, Radomno. — W związku z wejściem w życie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 29 maja 1954 r. w sprawie uposażenia nauczycieli i wychowawców (Dz. Urz. PRL Nr 26, poz. 103) Minister Oświaty wydał instrukcję Nr Os. 1 — 2073/54 z dnia 4.VI.1954 r., która m. in. stanowi, że z nauczycielami, występującymi ze służby na własną prośbę, należy rozwiązywać stosunek pracy z dniem 30 czerwca 1954 r., przy czym postanowienie to odnosi się zarówno do nauczycieli mianowanych, jak i kontraktowych.

Kol. Janina Skuza, Ostrówek. — O zaginięciu dokumentów należy zamieścić ogłoszenie w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty a następnie zwrócić się do dyrekcji Szkoły Ogólnokształcącej o wydanie duplikatu świadectwa dojrzałości, a do właściwego Wydziału Oświaty, który miał nadzór nad kursem pedagogicznym, o wydanie duplikatu dyplomu.

Kol. Mikołaj Gordziej, Wierzchucino. — Państwowy Kurs Przysposobienia Zawodowego Nauczycieli Szkół Średnich zalicza się do wykształcenia średniego, natomiast ukończenie Pedagogium Państwowego daje prawa wykształcenia niepełnego wyższego i związanej z tym wykształceniem stawki uposażenia 1b.

Kol. M. C., Jacowlany. — Do stażu nauczycielskiego liczy się tylko czas pracy zasadniczej, a nie dodatkowej. W Waszym wypadku wlicza się praca w szkolnictwie podstawowym, natomiast równolegle z nią wykonywana praca w oświacie dorosłych zaliczeniu nie podlega.

Kol. Zenon Kaźmierczyk, Warszkowo. — Grunt szkolny (ziemia orna, łąka) po zaspokojeniu potrzeb szkoły służy do wspólnego użytku kierownika i nauczycieli szkoły, którzy dzielą się na podstawie wzajemnego porozumienia. Udział nauczyciela zrzekającego się użytkowania gruntu szkolnego w należnej mu części przypada na rzecz wszystkich pozostałych użytkowników. Nie jest zabronione wydzierżawienie działki przez nauczyciela, który jej sam nie użytkuje. Gminna Rada Narodowa jako terenowa władza państwowa ma prawo wyłącznej decyzji odnośnie gruntów szkolnych, jako własności państwowej. Prez. GRN może zatem wydzierżawiać grunty szkolne nie będące w bezpośrednim użytkowaniu nauczycieli, może również wyłącznie decydować o przeznaczeniu gruntów szkolnych. Od decyzji Prez. GRN można odwoływać się do Prez. PRN, a następnie do Prez. WRN, Wojewódzki Zarząd Rolnictwa.

Kol. M. B., Środa Poznańska. — Wyjaśnienie Ministerstwa Oświaty, odnośnie traktowania nauczycieli - absolwentów 6 miesięcznych kursów dla kandydatów na nauczycieli języka rosyjskiego, nie nadaje kwalifikacji stosowania do przepisów rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 29 maja 1954 r. w sprawie uposażenia nauczycieli i wychowawców. (Dz. Urz. PRL Nr 26, poz. 103) Taki nauczyciel nie posiada kwalifikacji.

Kol. Ewa M., Czarnotki. — Wobec wejścia w życie z dniem 1 lipca 1954 r. dekretu z dnia 25 czerwca 1954 r. o powszechnym zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin (Dz. Urz. PRL Nr 30, poz. 116) ustawa z dnia 11 grudnia 1923 r. o zaopatrzeniu emerytalnym funkcjonariuszów państwowych i zawodowych wojskowych (Dz. Urz. RP Nr 20 z 1934 r., poz. 160) straciła moc.

W myśl nowych przepisów renta inwalidzka zależna jest od przyczyny inwalidztwa i kategorii zatrudnienia i wynosi od 30 proc. do 100 proc. podstawy wymiaru, którą stanowi przeciętny miesięczny zarobek faktyczny z ostatnich 12 miesięcy zatrudnienia, najwyżej jednak 1200 zł. Najniższy wymiar renty inwalidzkiej wynosi 300 zł.

ODPOWIEDZI REDAKCJI

Kol. M. Sokołowski, Warszawa. — Prosimy o podanie adresu celem porozumienia się w interesującej Was sprawie.

Zainteresowany. — Prosimy o podanie imienia, nazwiska i adresu celem przesłania informacji.

OGŁOSZENIA DROBNE

Zamienię etat kierownika szkoły podstawowej o jednym nauczycielu w Płytnicy (stacja kolejowa na miejscu) pow. Wałcz, woj. Koszalin, na etat nauczyciela jednoklasówki lub ewentualnie jakiejkolwiek szkoły w woj. lubelskim. Wakalski Stanisław, naucz., Płytnica, p-ta Krępsko, pow. Wałcz, woj. Koszalin.

Skradziono legitymację służbową, wydaną przez Wydział Oświaty w Iławie oraz dowód osobisty wydany przez M.O. w Iławie na nazwisko Jankowska Jadwiga, zam. wieś Antonin, pow. Susz.

Zgubiono legitymację członkowską ZZNP wydaną przez Oddział Śródmieście — Warszawa na nazwisko Wacława Cygler, naucz. Gimn. Kraw.-biel., ul. Górnośląska 31.

Hanna Wodzińska, zam. w Warszawie, ul. Walecznych 11 m. 2, zgubiła legitymację ZZNP wydaną w Warszawie.

Kawałek Helenie — skradziono świadectwo dojrzałości wydane w r. 1951/52 przez Państwowe Liceum Pedagogiczne w Solcu n. Wisłą.

Zgubiono legitymację Z.Z.N.P. Nr 99599 wydaną w Kielcach, leg. służbową Nr 30, wydaną przez Szkołę Ogólnokształcącą w Wolsztynie i dowód osobisty wydany w Poznaniu na nazwisko Morawska Anna, Wolsztyn, Hanki Sawickiej 24.

Piotra Drohomireckiego b. kierownika szkoły w Obroczynie i Jordanowie poszukuje Lasota Stefania, zam. Kożuchów, ul. Dzielnica kol. Nr 11, woj. Zielonogórskie.

Franciszka Łyska — Polańskiego, b. inspektora oświaty w Zdołbunowie (rok 1937—39) poszukuje kuzyn Roman Rakowski, zam. Brzeg n/Odrą, ul. Dzierżyńskiego 17.

Nakładem

PAŃSTWOWYCH WYDAWNICTW — ZAKŁADÓW SZKOLNYCH

ukazały się książki:

NAUCZYCIEL W WALCE O SOCJALISTYCZNĄ PRZEBUDOWĘ WSI POLSKIEJ

pod red. A. Lewina i W. Wojtyńskiego
wyd. 1954 r. cena zł 4,85

Książka podejmuje ważny problem — rolę nauczyciela w walce o rewolucję kulturalną, polityczną i ekonomiczną wsi, o wychowanie nowego człowieka

oraz

MATERIAŁY DO METODYKI NAUCZANIA GEOGRAFII

pod red. M. Wiszniewicza i G. Wuttke
wyd. 1954 r. cena zł 6,10

Praca ta, obejmując prawie wszystkie zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania geografii, stanowi dużą pomoc dla nauczycieli tego przedmiotu w kl. V—X szkół ogólnokształcących, jak również dla nauczycieli klas niższych.

Do nabycia w księgarniach pedagogiczno-szkolnych „DOMU KSIĄŻKI"

POSTĘPOWA LITERATURA NIEMIECKA w przekładzie polskim

Bredel W.	—	„TWÓJ NIEZNANY BRAT" tłum. J. Brodzki Stron 392	Cena zł 10.50
Hauser H.	—	„GDZIE BYŁY NIEMCY" tłum. M. Wisłowska Stron 333	Cena zł 12.—
		Wyd. masowe	zł 2.40
Hermlin S.	—	„MŁODOŚĆ NIEUJARZMIONA" tłum. Z. Malinowski Stron 158	Cena zł 10.—
		Wyd. masowe	zł 2.40
Nell P.	—	„DROGA NAPRZÓD" tłum. M. Wołczacka i J. Marecka Stron 352	Cena zł 9.50
Uhse B.	—	„PIERWSZA BITWA" tłum. M. Wisłowska Stron 130	Cena zł 5.40
Zbiorowe	—	„DROGA PRZEZ MROK" tłum. J. Brodzki Stron 191, wydanie III	Cena zł 3.50
Zbiorowe	—	„NIEUGIĘCI" (Listy niemieckich antyfaszystów) Stron 116	Cena zł 6.—
		Wyd. masowe	zł 2.40

Nakładem WYDAWNICTWA MINISTERSTWA OBRONY NARODOWEJ