



Na Festiwalu Artystycznym zespół młodzieży ze szkół zawodowych
Białegostoku wykonał staroruski taniec „Bieriozka“

O problemach szkół wiejskiej

Na horyzoncie—klasy łączone

MIMO zmniejszenia się ilości szkół z klasami łączonymi problem ten jest nadal aktualny i będzie takim nawet po zrehabilitowaniu założenia sześciolletniego. Pozostanie bowiem jeszcze w małych miejscowościach na wsi kilka tysięcy szkół, w których pracować będzie jeden, dwóch lub trzech nauczycieli, a więc w których organizować się musi klasy łączone. W przybliżeniu ponad 20 tysięcy nauczycieli musi nadal interesować się tą sprawą, musi doskonale się w metodach nauczania „cichego i głośnego”. Chodzi więc o stałą i zorganizowaną opiekę dydaktyczno-wychowawczą dla tych nauczycieli i tych szkół.

Mimo jednolitości naszej szkoły, programów nauczania oraz celów dydaktyczno-wychowawczych nie można nie widzieć pewnych specyficznych warunków pracy w klasach łączonych. Mamy tu do czynienia z całym szeregiem zagadnień organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych, które wymagają odrębnego opracowania i popularyzowania wśród nauczycieli. O jednym z takich zagadnień pisał „Głos Nauczycielski” w numerze 33 z dnia 29 sierpnia 1954 roku.

Zagadnienie organizacji lekcji w klasach łączonych i ekonomii czasu lekcyjnego nie jest dostatecznie znane nauczycielom. Za mało przejawia się troski o wykorzystanie każdej minuty czasu lekcyjnego nauki głośnej, a zwłaszcza nauki cichej. Zbyt często nie wykorzystuje się czasu nauki cichej na zorganizowanie kształcącej i wartościowej pracy samodzielnej uczniów. Zbyt powszechnie jeszcze spotykamy się zamiast intensywnie i produktywnie pracy samodzielnej uczniów mechaniczne „zajęcia” ciche, nie dające ani korzyści dydaktycznych, ani wychowawczych. Często też uczniowie jednej z klas są krócej lub dłużej bezczynni, nauczyciel nie potrafi na czas zorganizować pracy cichej lub uczniowie za przedko wykonują zadania pracy.

Spotyka się często nauczycieli, którzy są znakomitymi metodnikami w części głośnej lekcji, lecz zalamują się, gdy przechodzą do cichej pracy z uczniami. Beztroskość, która jest w pracy w klasach łączonych jest wyjątkowo trudna i wymaga zdrowionego wysiłku ze strony nauczyciela, gruntownej znajomości metod pracy, znajomości materiału nauczania, wyjątkowej sumienności, drobiazgowo i subtelnie planowanej i organizowanej pracy na lekcji. Mniejsza niż w normalnych klasach liczba uczniów nie zmienia faktu, że nauczyciel uczy jednocześnie dwoje i w klasach, realizując dwoje i w programy nauczania, prowadzi jednocześnie dwoje i w lekcji, realizując dwoje i w normalne tematy.

Są w klasach łączonych pewne wyjątkowo trudne do rozwiązania problemy. Taką jest np. szczególność pracy w tzw. okresie wstępnym w klasie I połączonej z klasą II. Mimo że co roku boryka się z tą trudnością kilka tysięcy nauczycieli, nie pomyślano dotąd o centralnym opracowaniu tego zagadnienia, by w ten sposób przyjąć im z pomocą. Podobnie duże trudności ma nauczyciel historii w klasie IV połączonej z klasą V. Musi on tu planować na każdej lekcji w obu klasach normalny temat. Jak przebrać przedmiot z trudnością, gdy w klasie IV trzeba kształtować pierwsze pojęcia historyczne, jak wykorzystywać naukę cichą na produktywną pracę samodzielną uczniów? Należałoby tu dać nauczycielowi cykl opracowania lekcji, w oparciu o który będzie on mógł następnie sam już przygotowywać dalsze tematy.

Trudne jest również w klasach łączonych sporządzenie miesięcznych planów z języka polskiego. Należy tu uwzględnić możliwości organizowania wspólnych lekcji, wspólnych ćwiczeń, wspólnych wycieczek. Już w planach miesięcznych trzeba wskazać na różnorodność i bogactwo treści i form samodzielną pracę uczniów. Zagadnienia wychowawcze w szkołach z klasami łączonymi mają swoje specyficzne oblicze. Mamy tu do czynienia z bardzo małym zespołem uczniów. W tym małym zespole zróżnicowanym pod względem wieku dzieci ich rozwój należy uruchomić wszystkie ogniska wychowawcze jak samorząd, drużynę harcerską, kol-

ka zainteresowań, pracę na dziale biologicznej itd. Tu młodzież ma być również aktywna, ma urządzać okolicznościowe imprezy, uroczystości państwowe, ma podejmować zobowiązania, czynić społecznie użyteczne, ma prowadzić gazetki szkolne itd. Jak wykorzystywać te liczne środki wychowania społeczno-politycznego i moralnego, aby nie przeciążyć nauczycieli i uczniów? Jakże są możliwości wykorzystania wymienionych ognisk, które są niezbędne, jakże jest ich hierarchia? W rozwiązywaniu tych wszystkich zagadnień trzeba pomóc nauczycielowi szkół niżej zorganizowanych.

Do szkół napływają wciąż nowi, młodzi nauczyciele. Ich przygotowanie do pracy w klasach łączonych, jakie mają z liceum, nie jest dostateczne. Toteż dopiero w samej szkole trzeba im dopomóc i pokierować ich doskonaleniem się w organizowaniu pracy w klasach łączonych. Niestety, zagadnienie to nie jest często znane także i tym, którzy mają pomagać, tj. pracownikom pedagogicznym wydziałów oświaty. Również w ośrodkach doskonalenia kadr oświatowych brak jest ludzi, którzy by zagadnienie to znali teoretycznie i praktycznie.

Z braku instruktorów dla klas łączonych sekcja tych klas pracuje zwykle w ramach ODKO z sekcji klas I—IV. Oparcie sekcji klas łączonych o sekcję klas I—IV daje bowiem też pierwszą wielką korzyść, sekcja klas I—IV ma bogate doświadczenia i duże osiągnięcia. Jednakże przez wspólny zainteresowań obu sekcji pracownicy pedagogiczni klas łączonych muszą się interesować specyficznymi zagadnieniami organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach łączonych oraz pracą w klasach łączonych, a więc w klasie V i VI, co już nie interesuje uczestników sekcji klas I—IV. Na tematy związane ze specyfiką pracy w klasach łączonych można skutecznie mówić tylko wśród nauczycieli szkół z jednym, dwoma lub trzema nauczycielami, trudno wymagać bowiem, aby nauczyciele szkół miejskich (klasy I—IV) interesowali się pracą w klasach łączonych. Na kursach i konferencjach organizowanych dla nauczycieli sekcji problematyka klas łączonych pojawia się też jedynie tylko marginesowo lub w ogóle bywa pomijana. Z faktu tego należy wyodrębnić odpowiednie wnioski organizacyjne.

O ile wszystkie sekcje przedmiotowe mogą korzystać z dorobku różnych instytucji naukowych, to nieliczni instruktorzy klas łączonych są zdani na własny dorobek teoretyczny i praktyczny. Zagadnieniem klas łączonych właściwie nikt się poważnie nie zajmuje, nikt nie organizuje pracy naukowej w tym zakresie. Instytut Pedagogiki zajmuje się tym zagadnieniem jedynie marginesowo. Nawet w CODO nie ma kierownictwa w zakresie tego działu pracy. Na temat klas łączonych pisze się mało. Spośród 288 odczytów pedagogicznych w roku szkolnym 1952-53 jedynie tylko dwa dotyczyły pracy w klasach łączonych.

Jest również wiele spraw natury gospodarczej, które mogą znacznie ułatwić pracę nauczycielowi tych szkół. Dla należącego do zorganizowania pracy dwóch klas uczących się jednocześnie w jednej sali niezwykle ważne jest posiadanie dwóch tablic. Trzeba bowiem zapisać dwa tematy lekcyjne, wykonywać przy tablicy ćwiczenia dwóch grup uczniowskich, zapisywać polecenia i zadania w związku z nauką cichą. Piśmiennie zadawanie tym bardziej jest skuteczniejsze, jeżeli nauczyciel może też podać uczniom kilka poleceń lub zadań, często też trzeba podać tok pracy. A tymczasem większość szkół niżej zorganizowanych nie tylko nie posiada dwóch tablic w klasie, ale te jedną, jaką posiada, należałoby właściwie pościć... na emeryturę.

Następna sprawa to zegary. Zegar umieszczony na miejscu widocznym, zezwala na dokładniejsze wygosparowanie czasu lekcyjnego. Lekcja w klasach łączonych składa się z szeregu odcinków pracy głośnej i cichej, toteż w klasach tych nauczyciel nie mający zegara zatracca często poczucie czasu. Zaopatrzanie tych klas w zegary usprawniłoby organizowanie procesu nauczania, podniosłoby wydajność pracy.

Na szczególną uwagę zasługuje również sprawa budżetów szkół o jednym, dwóch i trzech nauczycielach. Często bowiem bywa, że większe szkoły w gminie potrafią zdobyć dla siebie korzystniejsze budżety ze szkół dla szkół małych. Nie można stosować tu—jak to niekiedy ma miejsce—klasyfikacji podziału sum budżetowych według ilości dzieci, gdyż potrzeby małych szkół w wielu wypadkach są niemal takie same, jak i dużych.

Staraliśmy się przedstawić w artykule kilka tylko zagadnień, które wiążą się z pracą szkół niżej zorganizowanych. Szkół te trzeba otoczyć całą i trwałą opieką, trzeba im pomóc. Oczekują one w nowym roku szkolnym większej opieki instruktażowej ze strony wydziałów oświaty i POKKO, ze strony czasopism pedagogicznych, Instytutu Pedagogiki, ze strony ZNP, większej opieki od przeżydów i komisji oświaty i kultury rad narodowych. Nauczyciele omawianych szkół powinni z kolei dawać więcej znaku życia o sobie, więcej zadać, więcej krytykować, więcej wskazywać na możliwości przyjęcia im z pomocą.

JÓZEF BRZOZA
wieś Skrzeńsko, pow. Rybnik

Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 37

WARSZAWA, 12 WRZEŚNIA 1954 R.

CENA 30 GR

Niezapomniane spotkania z przyjaciółmi

Z ZEBRANIAMI bywa różnie. Niekiedy zdarza się, że zebranie rozpocznie się za ledwie z półgodzinym opóźnieniem, czasami bywa, że nawet część uczestników jest przygotowana do obrad i wówczas rozpala się żywa dyskusja, w której każdy broni swojego stanowiska. Ale tylko-raz widziałem takie zebranie, na którym uczestnicy wszyscy co do jednego byli dokładnie przygotowani już na parę godzin przed wyznaczonym terminem, z niecierpliwością czekali na rozpoczęcie zebrania, co więcej, każdy z nich niepokoił się serdecznie o to, czy aby coś nie przeszkodzi i czy zebranie na pewno dojdzie do skutku.

Czytelnika może zainteresować, jakie to było zebranie, które tak dalece odbiegało od szablonu licznych, niestety, u nas zebraniach związkowych. Odpowiadam więc: było to zebranie, na którym uczestnicy wieciejszy nauczycielskiej do ZSRR mieli ustalić jej program. Jeszcze w Warszawie każdy z nas gorąco przeżywał emocje wyjazdu do Kraju Rad. Wszyscy byli zaintrygowani, co przyniesie nam ta wycieczka? Jak będzie wynik konfrontacji naszych wyobrażeń i przedstawień o Związku Radzieckim z oglądaną z bliska rzeczywistością radziecką?

NAMIETNE dyskusje i żywiołowe spory towarzyszyły nam w całej podróży, przerwała je dopiero zapowiedź speakera, który przez głośniki zainstalowane w przedziałach naszego pociągu poinformował nas, że zbliżamy się do Moskwy. Już w kilka minut później nam Dworcu Białoruskim jesteśmy serdecznie witani przez gospodarzy i już wówczas rejestrujemy w pamięci pierwsze wrażenia.

Dworzec jest uderzająco czysty, starannie utrzymany. Mimo bardzo ożywionego ruchu nie widać przepychania się, nie ma krzyku, wrzaw, hałasu. Pasażerowie płyną jak dobrze uregulowana rzeka. Kiedy później wygodne samochody wiozą nas ulicami Moskwy do hotelu, spostrzegamy wszędzie ten sam ład i porządek. Regulacja ruchu na kłopotliwych zwojach arteriach wielkiego miasta jest wzorowa. Patrząc na gmachy i tłumy ludzi staramy się odgadnąć oblicze dnia codziennego mieszkańców stolicy ZSRR. Interesuje nas wszystko i już w samochodach zaczynamy wypytywać gościnnych gospodarzy. Towarzysze radzieccy uśmiechają się i cierpliwie odpowiadają na te pytania, na które mogą tak na gorąco odpowiadać. Na inne mówią nam uspokajając — nie tropił — zdaję wszystko zobaczycie, wszystko wam pokazemy, co tylko będzie nam interesowało.

POWITALNY bankiet dobiegał końca. Pijawiska, serdeczna atmosfera pierwszego wieczoru spotęgowała wiadomość, że następnego dnia będziemy gościć ministra Kairowa. Nie znamy go z datą osobie. Każdego z nas łączyła z nim jednokrotna żywa i sympatyczna wzmianka z jego podróży, którą dla nas, nauczycieli polskich, był pierwszym i cennym poznaniem nowej socjalistycznej pedagogiki. I oto już tuż mamy się z nim zetknąć osobie. Minister Kairów, który serdecznie nas przywitał, jest walecznym przeciwnikiem charakterystycznej zasady organizacji radzieckiej szkolnictwa, rozwiał wiele wątpliwości i odpowiedział na szereg nurtujących nas pytań.

Potem stawiamy ministrowi liczne pytania i dodatkowe. Odpowiadał nam nie cierpliwie, rozumiał widocznie, że wszystkie one wyrażają nurtujące nas problemy, że za wieloma z nich kryła się jakaś trudność, której jeszcze nie potrafiliśmy rozwiązać w Polsce, a która w naszym kraju była jeszcze nieraz przedmiotem ożywionej dyskusji a nawet sporów.

Wystarczy wspomnieć, że z iscie dziecięcą niecierpliwością już pierwszego dnia chcieliśmy mieć wyczerpującą odpowiedź na pytanie, jak kształtowane podstawy światopoglądu naukowego, wiedzę dokładnie, czy

Komisomol istotnie pomaga w pracy, w szkole i jakie są jego kompetencje, czy szkolne komitety opiekuńcze przejawiają efektywną działalność itp. Za każdym z tych pytań wyczuwało się nasze polskie trudności i niedostatków oświatowe. Towarzysze radzieccy byli nieustraszeni, wyjaśniali także sprawy interesujące indywidualnie poszczególnych nauczycieli jak np. sponsorujący koleżankę L. problem: czy język łaciński jest zupełnie wyrzucany ze szkół radzieckich. Na wszystkie te pytania uzyskaliśmy nie tylko oficjalną odpowiedź, ale mieliśmy również możliwość sprawdzić ją w bezpośrednich obserwacjach na terenie szkół, wyjaśniając sobie jednocześnie wiele wątpliwości.

WĄTPLIWOSCI tych było niemało. Weźmy taki zdawałoby się drobny szczegół. Ze względu na wybitnie oświatowy charakter naszej delegacji oraz surową zimę utrudniającą dojazd do dalszych wsi — w planie wycieczki było zwiedzenie tylko jednego kolchozu w okolicach Kijowa. Fakt ten nie dawał spokoju niektórym kolegom. Czy też zobaczymy typowy kolchoz? Czy nie pokażą nam kolchozu reprezentacyjnego? Wszystkie te wątpliwości nieoczekiwanie rozwiązał przypadek. Przypadek bowiem zrzucił, że autokar, którym udaliśmy się do szkoły leśnej w Tuczynie (80 km od Moskwy) w drodze powrotnej ugrazł w śniegu na bocznej drodze, trwającą zaś kilka godzin akcja ratownicza umożliwiła nam nieprzewidziane programem zwiedzenie polskiego kolchozu. Urzeczyśmy w nim dostatecznie zabudowania, schludne domy kolchozników były zamieszkałe, wszystkie, wszystko świadczyło o dobrej gospodarce i dużych możliwościach zaspokajania potrzeb materialnych kolchozników. Radiodziennik i domowa biblioteczka, własne pianino, na którym ćwiczył 10-letnia Ludczka, córka przyimających mnie gospodarzy, wymowne i do wszelkich słów świadczyły o tym, że także w życiu kulturalnym kolchozników stoi na wysokim poziomie. A przecież był to zgoła przypadkowy kolchoz, którego nie mieliśmy żadnego zamiaru ani planu odwiedzić.

Jeśli już mówimy o wątpliwościach to trzeba stwierdzić, że nie brakło ich również w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nawet doświadczony pedagog kolega L. K. podejrzliwie obserwował fakt, że we wszystkich odwiedziach przez nas szkółach i placówkach oświatowych młodzież radziecka jest wzorowo zdyscyplinowana, dobrze się uczy, że zachowaniem swoim i postawą wykazuje wysoki poziom ideowy i moralny. Dobre wyniki nauczania kolega ten był skłonny przypisać świetnemu wyposażeniu ogólnych szkół. Wątpliwości to rozwiał miły, 45 lat pracujący w zawodzie nauczycielskim, geograf ze szkoły nr 315 w Moskwie. Dysponuje on co prawda bogatym wyposażeniem w pomoce naukowe gabinetu, ale jakby odpowiadając na wątpliwości kolegi J. zademonstrował nam świetną lekcję, na której posługiwał się jedynie mapą i tablicą. Po mistrzowsku kreślił na niej kolorową kładą pomysłowe ilustracje uoaczniaczące przetwarzanie na lekcji zjawiska geograficzne. My, doświadczeni nauczyciele, siedzieliśmy jak urzeczeni słuchając doskonale, żywej lekcji na od dawna nam przecież znany temat. I tu właśnie między innymi zrozumielismy, że wzbudzenie zainteresowania młodzieży nauką, zachęcenie do solidnej nauki wiąże się nierozdzielnie z gruntownym opowianiem zawodu nauczycielskiego, mistrzostwem pedagogicznym. Samo wyposażenie szkoły na pewno nie wystarczy.

W tejże szkole z trudem tylko uwierzyliśmy dyrektorowi Pawłowi, że idealnie czyste ściany w salach szkolnych i niekiedy reka uczniów lśniące lampierie w korytarzach odnawiane były ostatnio w 1948 r. Zdaniem dyrektora, jest to zjawisko zupełnie normalne, jeśli tylko w procesie wychowania uda się ukształtować właściwy stosunek do własności społecznej, między innymi poprzez systematyczną pracę z rodzinami dla ujednolicenia oddziaływania wychowawczego

go szkoły i domu. Oczywiście poważną pomoc w pracy szkoły niesie organizacja młodzieżowa.

O tym wiedziliśmy, ale jak ta organizacja pracuje w szkole radzieckiej, kto do niej należy? W. O. pyta o stan liczebny organizacji młodzieżowej w szkole. Dyrektor zmięszany „gęsto tłumaczy się”, że na ponad 1000 uczniów tej szkoły jeszcze 12 nie należy do organizacji, gdyż zle postępy w nauce nie zakwalifikowały ich jeszcze do zaszczytnego tytułu komсомолка.

NIERAZ obserwacje ze szkół radzieckich były przy- czyną wesołych nieporozumień. Po zwiedzeniu kilku szkół kolega B. U. zwierzył się nam wzdychając boleśnie, że miał zamiar w Związku Radzieckim skopować sobie kilkanaście aktualnych hasel zawieszonych w klasach, gdyż w jego szkole wiszą stare nieaktualne i mało oryginalne hasła. Tymczasem o zgrozo, w żadnej klasie w zwiedzanych szkołach nie dostrzegł ani jednego hasła. Na nasze pytanie dlaczego nie ma papierowych dekoracji i hasel w klasach, towarzysze radzieccy dyskretnie maskując zdziwienie odpowiadali pytaniem, czy nie uważamy, że liczne hasła i inne nie zawsze estetyczne dekoracje są w gruncie rzeczy zbiornikami kurzu, że odwracają one uwagę ucznia od zajęć w czasie lekcji? Wiele z naszych kolegów chciało odpowiedzieć twierdząco, ale autorytatywna interwencja pewnego kolegi z administracji szkolnej, że jesteśmy „na innym etapie” powstrzymała zapędy śmiałków.

TRZEBA nadmienić, że wśród uczestników wycieczki było tylko trzech przedstawicieli naszej administracji szkolnej. Dlatego też większość przyjaciół bez entuzjasmu zaproszenie do leningradzkiego wydziału oświaty, tym bardziej, że poprzednio zwiedzaliśmy już wydział moskiewski. Okazało się jednak, że najskrupulatniejsze notatki w czasie tego spotkania robili właśnie nauczyciele. To, czego tutaj się dowiedzieli, przywracało im spokój ducha i napawało ufnością na przyszłość.

Przy niektórych pytaniach było sporo kłopotu, gdyż towarzysze radzieccy nie zawsze rozumieli, o co nam chodzi. Dopiero później wyjaśniliśmy sobie, że w praktyce naszych wydziałów oświaty istnieją takie fakty i zjawiska, które nie mają odpowiednika w praktyce radzieckiej — i odwrotnie. Np. na pytanie: ilu nauczycieli przeniesiście z urzędu — usłyszeliśmy odpowiedź: w swojej długolletniej praktyce nie miałem jeszcze takiego wypadku. Przenosimy jedynie na własną prośbę i tylko w uzasadnionych wypadkach.

Pytanie: czy interweniujecie, jeśli nauczyciel odrywa się od zajęć szkolnych? Odpowiedź: a kto go odrywa? Nie znam wypadku przeszkadzania komukolwiek w pracy a tym bardziej nauczycielowi — odpowiada dwadzieścia parę lat pracujący w zawodzie kierownik wydziału.

— Jak przezywaćcie nieufny stosunek nauczycieli do nadzoru pedagogicznego?

— Ten problem nie istnieje. Świadczy o tym liczne prośby i listy nauczycieli, którzy pragną przyspieszyć wizytację.

— Jak to się dzieje?

— Pewnie dlatego, że pracę naszą traktujemy jako konkretną i wszechstronną pomoc pracującym nauczycielom — pada prosta odpowiedź. Nasi koledy z administracji wstępniejsi załóżno, ale zarazem pocieszyli się przypominając sobie, że to przecież „nie ten etap”.

UPLYNEŁO już wiele miesięcy od naszego pobytu w ZSRR. Wspomnienia przebywania tam chwil są zawsze żywe, chętnie do nich sięgamy przy każdej okazji. Doświadczenia radzieckich przyjaciół dobrze służą nam, naszej Ojczyźnie. Tworzą stosowane niech pogłębia przyjaźń między naszymi narodami.

STANISŁAW MACH

Prawo do ziemi krwią okupione

(W X rocznicę reformy rolnej)

REFORMY rolne były rozmaite w zależności od tego, kto je głosił i kto uchwałiał, a wreszcie zależnie od tego, kto je realizował.

Uchwałę w sprawie reformy rolnej podjął już 10 lipca 1919 roku Sejm Ustawodawczy. Co wpłynęło na podjęcie tej uchwały? — Odpowiedź możemy znaleźć w artykule Z. Ludkiewicza, uważanego przez burżuazję za autorytet w dziedzinie polityki agrarnej, który pisał: „Wszystkie niemal stronnictwa, chcąc pozyskać głosy wsi przy wyborach do sejmu, musiały wstawić do swych programów hasła mniej lub więcej radykalne przeprowadzenia reformy rolnej. („Polityka agrarna” 1921 r) Warto przypomnieć, że uchwała ta nie została nawet wydrukowana w Dzienniku Ustaw, a więc nie nosiła charakteru ustawy i formalnie nie była dla nikogo obowiązująca.

Po raz drugi sprawa reformy rolnej wpłynęła w 1920 roku. Aby uchronić dwory przed rewolucyjną parcelacją, uchwalono w dniu 15 lipca 1920 roku ustawę o wykonaniu reformy rolnej. Ale z chwilą, gdy skończyła się wojna, obszarnicy i ich slugi od razu rozpoczęli kampanię przeciwko ustawie.

Przez siedem lat, od 1918 do 1925 roku, „pracowano” nad ustawą o reformie rolnej, która w rezultacie miała przynieść korzyści obszarnictwu i kulakom oraz pogłębić nędzę chłopstwa, przykuwając je do zadłużonych parcel, położonych najczęściej na najgorszych gruntach.

Jakie były wyniki reformy rolnej przed wojną? W ciągu całego 20-letniego rządów burżuazji-obszarniczej uległo parcelacji około 2,5 miliona hektarów ziemi. Utworzono za ledwie 150 tysięcy nowych gospodarstw. W warunkach wielkiego głodu ziemi i przełudnienia wsi stanowiło to krople w morzu.

Nabywca większości ziemi z parcelacji był przed wojną głównie kulak i spekulanci. Np. w roku 1935 tylko 2 tysiące bezrolnych w całej Polsce nabyło ziemię z parcelacji. W województwach centralnych kulacy i spekulanci stanowili 25% nabywców a ilość ziemi przez nich nabyta wynosiła 50%. Na terenach województw zachodnich sytuacja przedstawiała się jeszcze gorzej, ilość nabywców tego typu wynosiła 36%.

Kryzys jeszcze bardziej pogłębił nędzę i zadłużenie pracujących chłopów, a zwłaszcza tych, którzy uzyskali parcele z reformy rolnej. W roku 1931 przeciętne za-

dużenie gospodarstwa chłopskiego wynosiło 341 zł na 1 ha (przy jednoczesnym przeciętnym rocznym dochodzie z 1 ha — 211 zł). W gospodarstwach zadłużonych z witosowej reformy rolnej zadłużenie to było jeszcze większe, przekraczało bowiem 1000 zł na hektar. Nie trzeba chyba wyjaśniać, że sumy wyciągane z drobnych i średnich gospodarstw chłopskich pozostawiały akumulować bankom kapitał lub inwestować obszarnikom i kulakom.

Na skutek tak przeprowadzonej „reformy rolnej” obszarnicy zachowali nie-współmiernie wielki stan posiadania. Najlepiej obrazują to liczby: 64,6% gospodarstw chłopskich posiadało niecałe 15% gruntu, gdy tymczasem na gospodarstwa obszarnicze, stanowiące mniej niż 1% przypadła prawie połowa ziemi w całej Polsce. Przeciętna rodzina obszarnicza posiadała 320 ha użytków rolnych, a na głowę ludności chłopskiej przypadało ich za ledwie 0,96 ha. Nie też dziwnego, że masy bezrolnego i małorolnego chłopstwa żądały przede wszystkim zmiany ustroju rolnego. Rzecz zrozumiała, że w warunkach kapitalizmu żądania te nie mogły być zaspokojone.

Musimy bowiem zdać sobie sprawę z tego, że w ustroju kapitalistycznym przeciwko chłopu występuje nie tylko sam obszarnik, ale również kapitał finansowy, banki, kartele, trusty, kapitał zrosniony węgłami pokrewieństwa i interesów z wielkim obszarnictwem, kapitał — w poważnym stopniu zagraniczny. Uderzyć w obszarnictwo — to znaczy uderzyć w interesy tego kapitału finansowego, narazić się na jego ataki.

Dopiero rewolucja godząca w podstawy pozojeje tego kapitału finansowego, uwłaszczająca go z banków, kopalni, hut, wielkich fabryk, była w stanie wyzwolić chłopca z jarzma obszarniczego.

Dopiero wrzesień 1944 roku przyniósł dekret PKWN o reformie rolnej (z 6 września 1944 r.)

JESZCZE toczyła się wojna, jeszcze większa część terytorium Polski znajdowała się pod jarzmem okupanta, gdy na wschód od Wisły chłop z pomocą robotnika dzielił ziemię obszarniczą i kładł mocny fundament pod sojusz robotniczo-chłopski. Wkrótce przyszła kolej na pozostałe ziemie polskie wyzwolone od okupanta.

Wynikiem naszej reformy rolnej była likwidacja obszarnictwa jako klasy. Miało to znaczenie zarówno polityczne, jak i go-

sparczcze. Polityczne — bo oznaczało likwidację ogniska wstecznicstwa i reakcji, przepięjonego jadem szovinizmu, snobizmu szlacheckiego i pogardy dla mas ludowych. Przestała istnieć klasa, gotowa w każdej chwili zdradzić interesy narodu w imię swoich egoistycznych celów.

Z punktu widzenia gospodarczego likwidacja obszarnictwa oznaczała zlikwidowanie wielkiego pasożyta, żerującego na całej naszej gospodarce narodowej, a przede wszystkim na chłopskim głodzie ziemi.

Reforma rolna PKWN przekazała chłopom 6 milionów hektarów ziemi obszarniczej. Ilość nadzielonych ziemi rodzin chłopskich wyniosła ponad 1 milion. Z tego nowoutworzone gospodarstwa stanowią 76%, powiększone — 24%, wszystkich gospodarstw korzystających z reformy rolnej.

W wyniku reformy ponad 87% ziemi w Polsce znalazło się w rękach chłopów. Przeciętny obszar ziemi, onej przypadający na głowę ludności rolniczej podniósł się z 0,96 ha do 1,44 ha. Przeważająca część ziemi (95,5%) z reformy otrzymali dawni bezrolni lub małorolni chłopci. Jest to dowodem, że nasza reforma rolna miała wybitnie ludowy charakter.

Na podkreślenie zasługuje również fakt, że nabywcy ziemi w bardzo nieznacznym stopniu obciążano parcelantami. Cena ziemi ustalona została na 10—15 kwintali żyta za hektar (przed wojną 150 kwintali). Raty za ziemię rozłożone zostały na 10—15 lat, przy czym chłop mógł je spłacać według swojego życzenia w pieniądzu lub w naturze. Nabywca otrzymywał ziemię wolną od wszelkich długów i ciężarów. Wpłaty chłopów na ziemię przekazywane były Funduszowi Ziemi, jako część środków przeznaczonych na pomoc w zagospodarowaniu się parcelantów.

Reforma rolna Polski Ludowej nie skończyła się na nadzieleniu chłopów ziemią. To było tylko jej wstępne zadanie. Reforma zapoczątkowała umacnianie się gospodarstw małych i średniorolnych, wzrost ich siły gospodarczej. Mogło to nastąpić dzięki pomocy państwa w postaci kredytów, kontraktacji, organizacji ośrodków maszynowych, dzięki zaopatrzeniu wsi w nawozy sztuczne, narzędzia i maszyny, dzięki udostępnieniu chłopstwu pracującym zdobytych naukowych i produkcyjnych metod agrotechniki.

Umocnienie się gospodarstw, wzrost za-mocności i kultury wsi obok sukcesów w odbudowie i uprzemysłowieniu kraju dało

podstawy dla stopniowej, socjalistycznej przebudowy wsi.

Doprowadzona do końca rewolucja agrarna stała się szczytem do rewolucji socjalistycznej — do stopniowego, dobrowolnego przechodzenia chłopów indywidualnych na drogę gospodarki spółdzielczej.

Ta droga w ostatnich kilku latach powstała ponad 9000 spółdzielni produkcyjnych. Znaczna część ich stanowiły zryw dowód ogromnej wyższości socjalistycznej gospodarki nad drobnolowarową i kapitalistyczną.

Zgodnie ze wskazaniami II Zjazdu PZPR toczymy dziś zwycięską batalię o wzrost produkcji rolnej zarówno w gospodarstwach upośredniczonych, jak i indywidualnych, o dalsze podniesienie dobrobytu i kultury wsi, co stworzy podstawy do pełniejszej jej przebudowy.

ZOFIA BARCHANOWSKA

Pamięci bohaterów



Dzieci ze szkoły wiejskiej w Dobosławicach pow. Będzin, opiekują się grobami poległych żołnierzy radzieckich

W WARTKIE
NA STR. 2
Na przykładzie Białej Podlaskiej
Dyskutujemy na temat samostanowienia
NA STR. 3
Przeciw werbalizmowi i schematyzmowi w nauczaniu literatury
NA STR. 4
Korzystamy z doświadczeń radzieckich
NA STR. 5
Uczę historii w klasie czwartej
NA STR. 6
List nr 31

Na przykładzie Leśnej Podlaskiej

Gdy ktoś przed kilku miesiącami poprosił pracowników Wydziału Oświaty WRN w Lublinie o wskazanie mu produkuje szkoły w województwie, to otrzymał niemal zawsze odpowiedź: Liceum Pedagogiczne w Leśnej Podlaskiej. Opinia tego rodzaju o owym Liceum istniała już od szeregu lat, a właściwie od tego czasu, gdy dyrektorem został Marcin Kosiński. Wprawdzie niewielu potrafiło scharakteryzować bliżej, dlaczego zakład w Leśnej Podlaskiej jest zakładem produkującym — ale to nie przeszkadzało temu, że za taki go uważano.

Nie znaczy to, że liceum nikt nie wizytował. Dość często bywali w liceum odpowiedzialni pracownicy pedagogiczni Wydziału Oświaty WRN lub WODKO z Lublina, odwiedził je kiedyś nawet wizytator Ministerstwa Oświaty. Wszyscy oni spędzali niekiedy nawet kilka dni w szkole, wizytowali lekcje, rozmawiali z nauczycielami „wyłącznie służbowo”, udzielali im metodycznych wskazówek, stemplowali delegację i wracali do swoich instytucji. Potem pisali dłuższe lub krótsze (zależnie od zdolności literackich wizytującego) sprawozdania, omawiali przebieg wizytacji, oceniali każdą zwizytowaną lekcję, chwalił dyrektora szkoły, krytykowali niektórych nauczycieli — ale przeważnie to tych młodych, których można było krytykować bez obawy. Jasne jest, że po każdej takiej wizytacji rosła sława liceum i rosła sława jego dyrektora — Kosińskiego. Nie dziwnego, że dyr. Kosińskiego nie ominęła nigdy okolicznościowa pochwała lub negroda, że gdy trzeba było wysłać delegata na Krajową Radę Produkcji Nauczycieli — wszyscy zgodnie orzekali, że województwo lubelskie na tej nader reprezentować będzie najlepiej kol. Kosiński.

Kol. Kosiński, jak się to mówi, „umiał chodzić wokół swoich spraw”. Przed wszystkim był bardzo „czynnym społecznie” i już od pierwszego dnia swego przyścia do szkoły stworzył wokół siebie opinię, że jest po prostu dla liceum człowiekiem opatrnościowym, że ma szerokie wpływy u wszystkich czynników i na wszelkim szczeblu.

Pracownicy z Wydziału Oświaty WRN w Lublinie też niekiedy całokształt działalności kol. Kosińskiego oceniali na podstawie jego „społecznej aktywności”. Coż więc pozostało robić zwykłym nauczycielom, którzy nie miały takich „wplywów” — pozostało milczeć i wykonywać to, co polecał dyrektor.

Tymczasem, w końcu ubiegłego roku szkolnego do Ministerstwa Oświaty wpłynął list podpisany przez kilkunastu nauczycieli tegoż liceum. Zwracali się oni z prośbą do Min. Oświaty, aby zbadano całokształt działalności dyrektora Kosińskiego, aby ktoś zajął się wreszcie udrętwieniem stosunków w liceum. List zaszkodził tym, którzy mieli nadzieję, że znają szkołę — że znają kol. Kosińskiego. Ale słowa listu, stwierdziło swoim podpisem kilku-

nastu nauczycieli starszych i młodszych wiekiem, partyjnych i bezpartyjnych. List ten był sygnałem, który zmusił władzę oświatową wszystkich instancji do głębszego przyjrzenia się stosunkom w szkole, zmusił do przyjrzenia się pracy dyrektora. Zarzuty dotyczące niezdrowych stosunków w liceum okazały się prawdziwe. Obraz dyrektora Kosińskiego przedstawił się zupełnie inaczej w świetle ujawnionych „spraw i sprawek”. Okazało się, że dyrektorowi Kosińskiemu daleko, bardzo daleko do miana wychowawcy — i to nie tylko przeducjącego. Kol. Kosiński „pracował dużo społecznie” i nikt temu nie przeczy — tylko, że ta pozorna aktywność służyła jedynie do zamaskowania prawdziwego jego postawy. Młodzież i nauczyciele stałe słyszeli o swoim dyrektorz jako o wzorowym nauczycielu i działaczu. Jako o tym, którego oni powinni starać się naśladować. A kiedy zastanawiali się nad tym, widzieli, że przecież jest zupełnie inaczej, przecież Kosiński nie jest trzeźwym wychowawcą, przecież tylko komenduje ludźmi a nie wychowuje ich. Uważając siebie za najwyższy autorytet dyrektora Kosiński odnosił się lekceważąco i po kacykowski do ludzi. Wszyscy nauczyciele, w jego opinii, byli ludźmi mało wartościowymi, nie mieli odpowiedniego przygotowania, wykazywali duże braki — rzeczowe i metodyczne. Chociaż i to można mieć pewne zastrzeżenia co do wiedzy rzeczowej samego Kosińskiego. A jeśli ja miał, to winien pomagać młodym nauczycielom — ale tego kol. Kosiński nie robił — tylko „stwierdzał”.

Liceum Pedagogiczne w Leśnej Podlaskiej posiada doskonałe warunki lokalowe i każdy przychodzący do tej szkoły nauczyciel otrzymuje natychmiast mieszkanie w budynku szkolnym. Nie jest to rezultatem filantropii dyrektora, tylko takie są warunki. Tymczasem z tym bywało rozmaicie — mieszkanka były wolne, a z niewiadomych przyczyn młodzi nauczyciele gnieździł się po kilka miesięcy w małych pokojach. A dyrektor z rodziną składającą się z trzech osób zajmował cztery pokoje z kuchnią. Nie można nie mieć przeciwko temu, aby dyrektor szkoły korzystał z takiego mieszkania, tylko pod jednym warunkiem, że będzie troszczył się o to, by odpowiednie warunki mieszkaniowe mieli także nauczyciele pracujący w szkole. Tym bardziej to ważne jest w Leśnej Podlaskiej, gdzie nie ma możliwości znalezienia mieszkania poza szkołą.

Dodajmy, że mieszkanie dyrektora trzeba było umeblować i temu celowi służyły meble i radioodbiornik, zakupione dla świetlicy ZOZ....

Były i inne wybrki: oto kiedyś w stanie nietrzeźwym dyrektor zorganizował kontrolę internetu, co wzbudziło zrozumiałą sensację w liceum.

Gdy nauczyciele w rozmowie i na rozprawie przed komisją dyscyplinarną zaczęli wyliczać te wszystkie wyczyny dyrektora Kosińskiego, mimo woli każdy mu-

siał sobie zadawać pytanie, jak to się stało, jak to mogło być, że nikt z przedstawicieli władz o tym nie wiedział.

A sprawa nie była tak skomplikowana. Dyrektor Kosiński był „aktywistą”. Podkreślam — aktywistą w cudzysłowie. „Organizował” spółdzielnie, jeździł w teren, wysyłał na wieś uczniów i nauczycieli i zawsze mógł się wykazać tym, że zorganizowano tak wiele odczytów, pogadek, wyjazdów itp. I nie ulega wątpliwości, że wszystkim to było prawdą, bo szkoła — dzięki aktywności nauczycielstwa i pełnej zapale młodzieży nauczycielstwa i pełnej osiągnięcia w pracy społecznej, prowadząc dość odżywną pracę kulturalną w środowisku. Ale dyrektor wypaczał tę społeczną działalność szkoły oraz stosował ostatnio tego rodzaju sposoby, które — najmniej nie sprzyjały umacnianiu sojuszu robotniczo-chłopskiego, fundamentu władzy ludowej.

Bo rzeczywiście dyrektor Kosiński sam osobie, bez porozumienia z kimkolwiek ułożył „plan pracy społecznej”, nauczycielom i młodzieży kazał organizować samodzielnie produkcyjne, z żelazną konsekwencją żądał po prostu przedstawienia deklaracji zwerbowanych spółdzielców. W tej sytuacji chwytano się rozmaitych środków. Dochodziło do tego, iż straszono rodziców, że dzieci ich usunie się ze szkoły, jeśli nie wstąpią do spółdzielni.

A organizacja partyjna? Cóż, organizacja w liceum istniała — liczyła sześćset członków, ale trzej to byli Kosińscy (on sam, żona i syn). Nie dziwnego, że w takiej sytuacji trzej pozostali członkowie bali się wystąpić przeciwko rodzinie, która zgodnie potrafiła przegłosować każdy wniosek. Zresztą zebrania organizacji partyjnej przy liceum odbywały się rzadko, bo w pierwszym półroczu szkolnym 1953/54 zaledwie jeden raz. Czy tych stosunków nie widzieli inni nauczyciele? W Liceum w Leśnej Podlaskiej jest wielu wartościowych i ofiarnych nauczycieli, którzy widzieli to, boili nad tym, tylko że bali się powiedzieć, a zresztą nie bardzo wiedzieli i komu...

Atmosfera w szkole stawała się nie do zniesienia. Dyrektor Kosiński uważał, że w całej szkole jest tylko kilku politycznie pewnych nauczycieli, a wśród nich on jest tym najbardziej pewnym, bo on przecież jest dyrektorem i on ma szerokie kontakty. A jeśli chodzi o światopogląd, to jedynie jego postawa pod tym względem nie mogła budzić u nikogo żadnych zastrzeżeń. Pozostali — według niego — to ludzie ob-

ciążeni idealistycznym światopoglądem, zasadami burżuazyjnej moralności. Nie chciał natomiast widzieć poważnych wykróceń swego syna, zatrudnionego w charakterze przewodnika drużyny harcerskiej w Szkole Wzajemnej.

W tej atmosferze zakłamania i efekciarstwa nie pogłębiał się proces ideologiczny przemiany nauczycielstwa, odwrotnie — powstawały zahamowania, nauczyciele bali się instancji partyjnych, od których odgrądzali ich Kosiński. Młodzi pracowali bez entuzjazmu, marzyli o tym, kiedy skończy się nakaz pracy, niektórzy znowu szukali swolistej rozrywki zaglądając od czasu do czasu do kieliszka, a chcąc być „w porządku”, robili to wspólnie z dyrektorem.

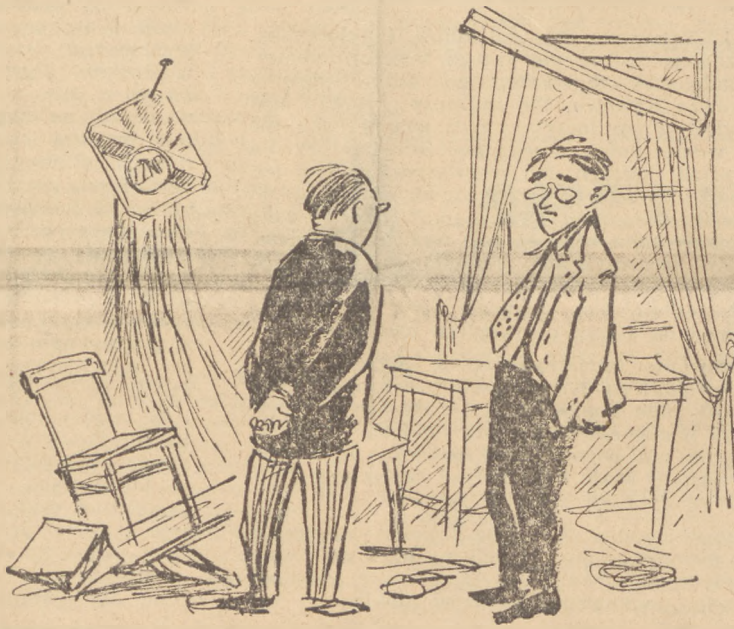
Przyjeżdżali wizytatorzy z Wydziału Oświaty WRN w Lublinie, ale jakoś przeważnie przebywali z dyrektorem, a kontakt ich z nauczycielami ograniczał się do tego, że urzędowo omawiali z nim bieżące i czułe i metodyczne, jakie on popiełniał na wizytowanej lekcji — i na tym koniec. Wizytator nie porozumiał tak po prostu bezpośrednio z nauczycielem, a nauczyciel nie miał śmiałości zwierzyć się wizytatorowi ze swych zmartwień. Dziś nie ma już dyrektora Kosińskiego w Leśnej Podlaskiej. Wraz z nim musiało stamtąd odejść i kilku nauczycieli współczesniących w praktykach dyrektora. Trzeba teraz naprawić to wszystko, co ci zepsuli i przywrócić dobre imię zakładowi.

Bo nie wszystko jest złe w Liceum Pedagogicznym w Leśnej Podlaskiej. Trzeba na sprawę spojrzeć obiektywnie. Liceum ma poważne sukcesy w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, setki absolwentów liceum uchi w szkołach województwa lubelskiego, ich rzetelna postawa jest może najlepszym ich osiągnięciem wyrazem. Nie ulega bowiem wątpliwości, że mimo destrukcyjnej działalności Kosińskiego większość nauczycieli liceum pracowała ofiarnie. Nie wątpimy, że doprowadzą oni do przełomu w dalszej pracy zakładu.

Wydziałowi Oświaty WRN w Lublinie i nie tylko w Lublinie, „casus Kosiński” wskazuje, że nadzór pedagogiczny winien głębiej wnikać w pracę szkół, że trzeba mocniej powiązać się z codzienną pracą nauczycieli, że w ocenie ludzi i szkół nie wolno dać się omamić efektywnościem niektórych „aktywistów” — lecz należy umieć dostrzec bardzo często niewidoczną ofiarną pracę szeregowych nauczycieli, szerzej oddanych sprawie wychowania młodego pokolenia.

CZESŁAW NOWACKI

W sprawozdaniu istnieje...



— Mówicie, że u nas jest halagan? Zarząd Główny jest zadowolony, a także nikt z kolegów nie skarży się na nasz Klub Nauczycieli!

— Nie do wiary! Czym to wytłumaczyć?

— Bo nikt tu nie biega, ani nauczyciele, ani instruktorzy k. o...

(Fonmyst satyry nadesłał kol. „Yarek” ze wsi Pokrzywnik Wielki, którego prosimy o podanie nazwiska i dokładnego adresu celem przesłania nagrody.)

Studia eksternistyczne dla nauczycieli

NA Uniwersytecie Warszawskim począwszy od roku akademickiego 1954/55 uruchomione będą studia eksternistyczne w zakresie pedagogiki.

Studia te mają na celu umożliwienie czynnym nauczycielom oraz pracownikom kulturalno-oświatowym zdobycia najwyższych kwalifikacji zawodowych przez pogłębienie przygotowania teoretycznego.

o doposażenie do studiów eksternistycznych ubiegają się mogący czynni nauczyciele wszystkich typów szkół oraz pracownicy kulturalno-oświatowi, którzy posiadają kwalifikacje wymagane do studiów w szkołach wyższych i praktykę zawodową, realizowaną przez okres co najmniej dwóch lat bezpośrednio przed zgłoszeniem się na studia. Prawo pierwszeństwa w przyjęciu przysługują osobom, których praca zawodowa jest bezpośrednio związana z badanym kierunkiem studiów, poza tym przy rekrutacji będą bra-

ne pod uwagę wyniki pracy zawodowej. Eksternistyczne studia pedagogiczne przebiegać będą na dwóch szczeblach, a mianowicie: jako studia jedno-stopniowe ciągłe dla osób mających wykształcenie średnie, oraz jako studia drugiego stopnia dla osób posiadających dyplom z dyplomem zawodowym po ukończeniu studiów tryumficznych. Studia II stopnia będą trwałe przez 6 lat, studia drugiego stopnia przez 3 lata, czyli w każdym przypadku o jeden rok dłużej niż studia normalne.

W indywidualnych przypadkach istnieje możliwość ukończenia studiów przez eksternistę w terminie obywatelskim na studiach normalnych. W toku studiów eksternistycznych można z Biblioteki uczelni oraz uczęszczać na zajęcia i konsultacje specjalnie zorganizowane przez katedrę pedagogiki. Sesje egzaminacyjne odbywają się według planu i listopada. Eksternista zobowiązuje napisanie pracy

magisterskiej i złożenie jej nie później niż na dwa miesiące przed egzaminem ostatecznym.

Osoby zainteresowane studiami eksternistycznymi w zakresie pedagogiki mogą składać podania o przyjęcie w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, ulica Krakowska 26/28, w terminie do dnia 30 września 1954 roku.

Do podania należy dołączyć: skierowanie zakładu pracy opinii o pracy zawodowej, ankietę personalną, świadectwo dojrzałości w oryginalnej, dwie fotografie, zaświadczenie zakładu pracy stwierdzające okres pracy w tym zakładzie oraz jej charakter.

Osoby, które studiowały poprzednio w szkole wyższej, mogą być doposażone do składania egzaminu w charakterze eksternistów, nie wcześniej jednak niż po upływie dwóch lat od daty przerwania studiów.

Przeglądając brytyjskie podręczniki historii

UNESCO zorganizowała szereg różnych komisji międzynarodowych dla studiowania podręczników historii. Celem tej pracy jest wyeliminowanie drogą konsultacji wszelkich sformułowań tendencyjnych i nieprawdziwych odnoszących się do dawnych stosunków między krajami. Byłby najwęższy czas, aby pisarze brytyjskie przeprowadzili konsultacje na ten temat z Indianami, Egipcjanami i Chincami; problem ten nabiera szczególnej aktualności w odniesieniu do krajów kolonialnych...

Dlaczego sprawa ta jest tak paląca? W brytyjskich podręcznikach historii odmalowywane jest zwycięstwo ludności krajów kolonialnych i półkolonialnych jako „odmiennej”, „niższej”, a co najważniejsze — „uszcześliwiającej” faktom należącym do Imperium Brytyjskiego. Fakty wprawdzie świadczą, że uczniowie szybko zapominają o czasach szkolnych, jednak takie wrazenie o ludach kolonialnych ma wszelkie szanse na utrwalenie się i może stworzyć w ich świadomości barierę utrudniającą porozumienie między ludnością Wielkiej Brytanii i Imperium. Bariera ta z drugiej strony ułatwi osiągnięcie celu tym, którzy usiłują skłonić Brytyjczyków do solidaryzowania się z represyjnymi wojnami w Kenii i na Malajach, z polityką dławienia opinii publicznej w Gwinei brytyjskiej lub z pozostawieniem oddziałów wojsk brytyjskich w Egipcie.

Generalna sytuacja w naszych podręcznikach, jeśli chodzi o sposób przedstawiania imperializmu, jest następująca:

a) Zapewnia się uczniowi, że Wielka Brytania, była zmuszona przez nieuniknione okoliczności, do zajęcia krajów kolonialnych, które zresztą na tym tylko zyskały, gdyż władza brytyjska przyniosła im pokój, kładąc kres walkom między plemionami i wojnom religijnym.

b) Wpaja się uczniom przekonanie o odmienności, niższości i zacofaniu ludów kolonialnych, pomijając całkowity miliony latni wkład Indii i Afryki do cywilizacji światowej.

c) Wszelkie próby zrzućcia panowania brytyjskiego są przedstawiane jako rezultat działalności „agitatorów”, „malkontentów” i „inteligencji” oraz „grupowań mniej-

szących”, które podżegają ludność i scinają surowe kary na większość mieszkańców.

d) Tak odmalowany protektorat przedstawia się oczywiście jako pełnienie świętego obowiązku przez W. Brytanie. Jeśli dzięki naciskowi opinii publicznej uda się zmusić W. Brytanie do wyrzeczenia się zaboru, jak to miało miejsce w Indiach, wówczas wolność tego kraju i prawo danego narodu do samostanowienia przedstawia się jako szlachetny podarunek.

Olbrzymie podatki nakładane na kolonie są całkowicie przemilczane. Robi się wiele hałasu dokola ulępszeń wprowadzonych do rolnictwa, medycyny, środków komunikacji, lecz w ogóle nie wspomina się o upadku całego rolnictwa w Afryce, lub o wzroście liczby zachorowań. Nie czyni się najmniejszej aluzji do tego, że panowanie jednego państwa nad drugim jest rzeczywiście niemożliwe a nawet niemoralne. Jaskrawe przypadki, takie np. jak pół wieku temu prowadzona przez imperiałistyczną wojnę opiumową w Chinach, spowodują wrazenie pewnej skruchy, lecz skrucza ta dotyczy jedynie taktiki imperializmu, nie zaś jego strategii.

Tak np. na temat podbojów dokonanych w XIX wieku w Indiach znany historyk liberalny G. M. Trevelyan w swojej „Historii W. Brytanii” wieku XIX i czasów późniejszych” pisze: Na przekór naszemu sercu i niemal nieświadomie wiążemy nasze barki ciężar nieznośny, który narzucił nam los, ni mniej ni więcej tylko misję, która polegała na tym, aby przez władzę brytyjską i język angielski umożliwić zjednoczenie odmiennych ras (heterogenes) zamieszkujących pół kontynentu.

Inny wybitny historyk Imperium J. M. Williamson w swoich „Zeszytach historii Imperium” daje jeszcze więcej szczegółów dobrodziejstw panowania brytyjskiego: W okresie, który nastąpił po Plassey (r. 1757 — przyp. D. S.), Brytyjczycy stali się najwęższą władzą w Indiach, lecz nie jako triumfujący tyran — panowali, którzy by trzymali ludność Indii w niewoli. W rzeczywistości było to raczej uwolnienie ludności niż ich podbój, gdyż stanowiło to wprowadzenie jednokroć dla wszystkich

sprawiedliwości i wolności osobistej, tam gdzie przedtem istniał gwałt i ucisk.

Sposób traktowania wypadków, które doprowadziły do podporządkowania Egiptu w latach osiemdziesiątych XIX wieku nabiera szczególnej wymowy w dniu dzisiejszym. Przedstawia się Brytyjczyków jako obrońców rzesz akcjonariuszy przeciwko rozrzućności i utraczyszności Ismaila Paży, obrońców, którzy mieli ocalić obywateli brytyjskich od „zamieszek” wybuchłych na skutek ruchu nacjonalistycznego kierowanego przez Arabów...

W „Historii W. Brytanii w latach 1783—1938” pisał R. S. Brett, w książce bardzo rozpowszechnionej na str. 405 czytamy: Z ciężkim sercem flota brytyjska zbombardowała fortyfikacje, które Arabowie wybudowali w Aleksandrii, i nieco dalej: Z biegiem czasu, zaczęto zdawać sobie sprawę z tego, że dobrobyt Egiptu zależy tak całkowicie od administracji brytyjskiej, że, wbrew swoim zamierzeniom, Wielka Brytania nie miała innego wyboru jak pozostać w tym kraju.

Jest rzecz ciekawa, że nie kto inny, lecz specjalny wysłannik brytyjski M. Cave, wydelegowany w roku 1870 do Egiptu dla sporządzenia raportu o kryzysie finansowym pisał, że jest on spowodowany nie rozrzućnością Khedywa Egiptu, lecz: niemal całkowicie ruinującymi pożyczkami, głównie brytyjskimi i francuskimi, zaciąganimi dla zaspokojenia palących potrzeb. Ta ważna informacja nie figuruje w żadnym podręczniku. O wiele łatwiej usprawiedliwiać postępowanie brytyjskie przez przedstawianie kierownika państwa egipskiego jako orientального hulaka, którego trzeba nadzorować dla jego własnego dobra.

Ten przykład sprawy egipskiej dobrze charakteryzuje sposób, w jaki pisarze brytyjscy odmalowali imperializm. Nie występuje tu jawny szowinizm, lecz nieszanowanie przemilczanie, pominięcie i przemysłaniego przykrywanie oczu.

Prapajacy przykład podobnego rodzaju znajdujemy w „Historii Wielkiej Brytanii” piana Cartera i Mearsa. Po opisaniu aneksji Transvaalu w roku 1877, autorzy piszą:

„Następny krok polegał na zniszczeniu Zululów, których niepodległe państwo było rzeczywistym nie do pogodzenia z cywilizacją w Afryce Południowej...”

Wielkie walki ludów kolonialnych znajdujących w podręcznikach zaledwie częściowo odbicie. W nowszych książkach zawsze wskazuje się bardziej na usługi społeczne i środki, które służyły „przygotowywaniu” kolonii do selfgovernment (samorządu). Czasami wyuczawa się za opowiadaniem o budowie Imperium niespokojne sumienie autora. Tak np. w V rozdziale czwartego tomu „Historii czterech wolności” piana Williama czytamy: Rozwój Afryki tropikalnej postawił przed świadomością światową nowy problem. Z jednej strony kontynent ten posiada bogactwa naturalne, których świat potrzebuje; z drugiej zaś jest on odcyną afrykańczyków, którzy pierśmi mają do nich prawa.

Alle jeśli odrzucimy całą hipokryzję, krygowanie się, fałszywe współczucie, półprawdy, to nauka, jaka płynie z podręczników brytyjskich, jest zawsze ta sama: madsz wiedzieć, że Imperium Brytyjskie (inaczej Brytyjska Wspólnota Narodów) jak ostatnio stało się modne je nazywać) — bez względu na to, jakie ułotnienie i omyłki popiełniali jego założyciele — było i jest wielką instytucją dobroczynną, która wysłała i kłoniła olbrzymie dobrodziejstwa milionom ludzi zacofanych i prowadzi je z matczyną troską do właściwego „selfgovernment”. Jest to oczywiście największe kłamstwo, kłamstwo, które odniosło największy sukces w historii propagandy. Przyczyną tego sukcesu jest fakt, że ludzie, którzy piszą w ten sposób, czynią to bez najmniejszego cynizmu, lecz wydaje się, że głęboko wierzą w to, co mówią.

To kłamstwo powinno być przeanalizowane i stale demaskowane. Podręczniki szkolne powinny przestać być ładunkiem idei, które dzieła prostych ludzi z krajów kolonialnych i kolonizatorskich i hamują wzrost fali opinii publicznej, która powinna powstać przeciwko brytyjskiej polityce kolonialnej dnia dzisiejszego.

DAVID SCOTT

(Z czasopisma „Enseignants du Monde” nr 12, 1954)

Dyskutujemy na temat samokształcenia ideologicznego

ANKIETA w sprawie samokształcenia ideologicznego opublikowana w „Głosie Nauczycielskim” z dnia 23 maja br. spotkała się z żywym oddźwiękiem wśród naszych czytelników. Świadczy o tym liczba 481 nadesłanych wypowiedzi opracowanych bądź zbiorowo, bądź indywidualnie.

Wypowiedzi te, zawierające nieraz wręcz przeciwnie poglądy, wymagają uważnego ich przeanalizowania, celem wybrania najbardziej istotnych uwag dla dalszego ulepszenia pracy zespołu samokształcenia ideologicznego. Rozpoczynając w tym numerze publikowanie fragmentów części nadesłanych prac nie wątpimy, że wywoła to w każdym ZOZ i MOZ dyskusję nad poruszonymi problemami.

Równocześnie zawiadamiamy, że wykaz nagród przyznanych autorom wyróżnionych wypowiedzi zamieścimy w jednym z najbliższych numerów „Głosu Nauczycielskiego”.

Zebranie samokształceniowe bez ścierania się poglądów nie ma sensu

Wiemy wszyscy, że jeszcze wciąż pokutują wśród nauczycieli pozostałości błędnych poglądów pedagogiki burżuazyjnej. Wyzwolenie nauczycieli z tego balastu dawniej formacji nie może się dokonać samorzutnie. Dość gorączkowo tempo, z jakim sobie przyswajaliśmy treść dwutomowego podręcznika Kairowa, nie sprzyjało głębszemu oddziaływaniu, nie mogło zagwarantować pełnej likwidacji filozoficznego balastu burżuazyjnej pedagogiki. Zagadnienia pedagogiki należy więc wprowadzić do programu samokształcenia nie w formie przyrzeczki czy niewielkiego epizodu, ale jako stały, ważki element programu — w oparciu o dobrą pomoc (tekst, instrukcja).

Skuteczność metody pracy zespołu samokształceniowego zależy zapewne od kierownika zespołu i wkładu pracy członków, w mniejszym stopniu od ogólnikowych dyrektyw odgórnych.

Sądę, że nie odhigiam od prawdy twierdząc, że dotychczas króluje metoda referatoza. Na zebraniu zespołu samokształceniowego wygłasza się najczęściej wykłady zawierające suche, nużące wyliczanie faktów i wiadomości, które są znane ogółowi lub które można sobie przyswoić w drodze lektury.

Na każdym zebraniu samokształceniowym trzeba, moim zdaniem, omawiać takie zagadnienia, wobec których uczestnicy zespołu zajmują stanowisko niejedolite lub niedostatecznie skryształizowane, a więc takie podstawowe zagadnienia, które wywołują ścieranie się poglądów. Sformułowanie zagadnień powinno wywołać zaciekawienie, niekiedy nawet pewną — że się tak wyrażę — „filozoficzną zadumę”. Powinno angażować nas emocjonalnie. Członek zespołu nie przychodzi na zebranie z gotowym stanowiskiem w danej sprawie, ale z takim stanowiskiem wychodzi. Szczera dyskusja, samodzielne tworzenie poszukiwanie prawdy, różnica zdań ujaśniona w kolejnych wypowiedziach, wreszcie przewaga argumentów zawartych w określonym tekście lub dostarczonych przez kierownika — to wszystko razem powinno prowadzić na każdym zebraniu do krystalizowania się prawdziwie słusznych poglądów.

Moim zdaniem, nie ma sensu zebranie zespołu samokształceniowego, gdy wszyscy schodzą się po to, by recytować to, co wiedzą, nie dowiedzieć się niczego nowego i wyjść z takim poglądem na sprawę, z jakim już przyszli. Sensu nie ma również i wtedy, gdy wszyscy są mniej więcej na jednym poziomie, gdy nie ma kogoś górującego szerszymi horyzontami, głębszym spojrzeniem na świat, kto może drugim coś dać, ułatwić wyjście poza ewentualnie zarysowujące się różnice zdań. Tą osobą winien być kierownik zespołu. Może on mówić dzięki osobistym zainteresowaniom i uzdolnieniu, dzięki osobistemu wkładowi pracy, ale to nie wystarczy. Kierownika trzeba szkolić gruntownie, zobowiązać go do przerobienia dodatkowej lektury, iść mu z pomocą, uznać jego pracę, może zwolnić go od niektórych dodatkowych obowiązków na terenie szkoły, w zamian za wkład pracy w samokształcenie zespołu.

Zgola nieuzasadnione wydają mi się obszerne spisy lektur, które zawierają po kilkanaście nieraz pozycji na miesiąc. Ktoż sobie może wyobrazić, że tłumy nauczycieli szperają po różnych księgozbiorach, czytając po kilka czy kilkanaście stron z każdej pozycji, potem wracają do tych samych lektur, by wszystko jakoś razem poznać w swoim umyśle? Czy nauczyciele mają na to czas? W każdym roku należy oprzeć pracę głównie na jednej do dwóch książek, mogłyby to być zbiory celowo zestawionych fragmentów, wydanych specjalnie dla potrzeb akcji szkoleniowej, jak swego czasu książka Siwka. Mogłyby to być skrypty w rodzaju wydawnictwa Wszechnicy Radiowej. W każdym razie wydaje mi się rzeczą pożądaną, aby każdy nauczyciel mógł teksty stanowiące podstawę pracy samokształceniowej posiadać ośobiście, i z nich swobodnie korzystać. Materiały te obowiązujące wszystkich można by rozszerzyć o dalsze 2—3 książki, które przeczytałaby wybrana osoba, powiedzmy kierownik. Wybrany referent musiałby przeczytać książkę tak omówić, by jego uwagi wywołały dyskusję, a w każdym razie stały się punktem wyjścia do twórczych, samodzielnych rozmyślań.

Dodajmy jeszcze jeden postulat. Planowanie pracy samokształceniowej powinno być zakończone we właściwym terminie. Już przed wakacjami letnimi nauczyciel powinien znać podstawową lekturę, którą ma przerobić w ciągu nowego roku szkolnego.

JÓZEF DZIARNOWSKI

Szkoła 11-letnia w Toruniu

Nie odpowiada mi metoda seminaryjna

Rozpoczynając szkolenie ideologiczne w roku ubiegłym pisałem „Głos Nauczycielski” z dnia 25.X.1953 r., że w samokształceniu ideologicznym następuje nowy etap. Przytaczam wyjątki: „...Dotychczasowa ocena samokształcenia ideologicznego wykazuje jednak, że wyniki tej pracy pozostają wciąż w rażącej dysproporcji do zadań stojących przed nauczycielem, jako wychowawcą młodego pokolenia, że mimo prowadzenia samokształcenia ideologicznego wyniki działalności dydaktyczno-wychowawczej nie są wszędzie zadowalające”.

Dalej zapowiadano, że na nowym etapie mamy uniknąć dotychczasowych błędów. Miał więc być program długofalowy zobowiązujący do studiowania historii KPZR i dzieł klasyków marksizmu. Realizacja tego programu wymagała miada wyższych form i metod pracy. Miało się pracować w zespołach seminaryjnych.

Co można dziś powiedzieć o tej pracy po upływie roku szkolnego? Można jedynie powtórzyć, że „wyniki tegorocznej pracy pozostają w dysproporcji do zadań, jakie wynikają z działalności dydaktyczno-wychowawczej”.

Gdzie tkwią przyczyny tego stanu? Wydaje mi się, że głównym błędem było to, że studiowanie historii KPZR sprowadzało się do mechanicznego pamięciowego opanowywania materiału. Było to po prostu „wkuwanie” treści poszczególnych rozdziałów a żadnych nowych metod pracy nie było.

Zespoły miały pracować metodą seminaryjną. Uważam, że metodą tą można pracować tylko w wyższej szkole typu akademickiego, gdy uczestnicy są gruntownie przygotowani. Spojrzyjmy prawdzie w oczy. Uczestnik przygotowujący się do pracy w naszych zespołach samokształceniowych opanowuje materiał pamięciowo, w czasie seminarium odtwarza zapamiętaną treść, ale nie więcej, na tym się jego rola kończy. Właśnie ze względu na duże różnice w przygotowaniu uczestników na seminarium stosuje się metodę szkolarską, którą winniśmy zarzucić.

W praktyce, uczestnicy dręczeni są nieraz przez kierownika zespołu ciągłymi pytaniami, czują się w przykrej roli „szlabaka”, co ich denerwuje, tym bardziej, że większość z nich to nauczyciele, którzy dopiero zgłębiają teorię marksizmu. Przed narętnymi pytaniami niejedną z uczestników broni się wreszcie w ten sposób, że mówi to, co wie — aby mówić. Można zaryzykować twierdzenie, że na skutek niewłaściwych metod pracy samokształceniowej ideologicznie nie zyskuje na popularności.

Dlatego proponuję przeorganizować je następująco: program winien przewidywać gruntowne przyswojenie teorii marksizmu-leninizmu, gdyż znajomość jej potrzebna jest nauczycielowi w pracy, a dotychczas jest niedostateczna. Równolegle należy wybrać zagadnienia z teorii nauczania i wychowania. Taki program byłby długofalowy, obliczony na 2—3 lata.

Metody pracy w naszych warunkach uważam za jedyną wyjście stosowanie wykładu, gdyż wyżej opisane seminaria prowadzą do jałowego teoretyzowania i przeradzają się w prymitywne gadulstwo. Dobrych wykładówców należy wyszukać spośród instruktorów powiatowych.

JÓZEF WĘDZIK

Chorzów

Przeciwno werbalizmowi i schematyzmowi w nauczaniu literatury

Szeroka dyskusja, jaka rozwinęła się w ub. roku nad podreżniami historii literatury, programem języka polskiego i metodami nauczania, dostarczyła wiele materiału do przemyślenia, pozwoliła lepiej zorientować się w popelnianych błędach i ułatwiła znalezienie drogi do ich przezwyciężenia. Słusznie pisał w nrze 7 (61) „Nowych Drog” (z 1954 r., str. 93) St. Dobosiewicz i M. Mirski, że w tej sprawie, publicznej dyskusji poczyniono wiele cennych uwag krytycznych, które uwytkniły poważne błędy i braki w naszym systemie nauczania literatury oraz wskazywały na braki w programach, podręcznikach i nauczaniu historii literatury polskiej w szkole. Równocześnie jednak wypowiedziano szereg poglądów fałszywych, świadczących o nacisku obecnej namiętności ideologicznej, o tendencji naturalizmu do praktycznej przedwczesnej.

Zarzucały, jakie stawiano uczniom i absolwentom szkoły średniej, polegały na tym, że młodzież nie zna dokładnie utworów literackich, że nie potrafi o nich nie powiedzieć, natomiast posługuje się bardzo ogólnikowymi formułami, których często nie rozumie. Zwrócono uwagę na „sloganowość” wypowiedzi oraz podkreślono fakt, że charakterystyka dzieła literackiego odznaczała się przerosłem socjologizmem. Uczniowie i maturzyści na egzaminach z literatury, kiedy wypowiadali się na temat dzieła literackiego, nie widzieli w nim wartości artystycznej, nie potrafili ocenić zawartego w nim piękna. Dostrzegali, co najwyżej, treść utworu, rozumianą często jako ilustrację do stosunków ekonomiczno-społecznych, nie reagowali zaś na to, co stanowi kształt artystyczny i decyduje na równi z elementami treści o wartości ideowej dzieła.

Przypatrzmy się bliżej omówionym zażutom i postarajmy się odpowiedzieć na pytanie, gdzie tkwi źródło błędów i w jaki sposób je naprawić.

Powierzchniowa znajomość utworów literackich wynikała między innymi z przeciążenia programu lektury. Nieposob jest dokładnie i wnikliwie omówić i przedyskutować z młodzieżą tekstów, kiedy znalazło się ich zbyt wiele. Rzecz jasna, że zadawka, powierzchowna analiza utworu na lekcji, brak należytej kontroli ze strony nauczyciela — wszystko to prowadziło w rezultacie do tego, że uczeń lekceważył sobie przedmiot i w konsekwencji wychodził ze szkoły z niedostateczną znajomością literatury. Wystarczyła mu tylko ogólna orientacja w materiale literackim. Dlatego też nowa instrukcja programowa, opierająca się na słusznej zasadzie „Non multa sed multum”, rezygnując z szeregu pozycji, które znajdowały się w dawnym programie, na rzecz gruntownej analizy pozostałych. Za to znajomość ich musi się opierać na wszechstronnie opanowanym i przyswojonym tekście.

NA CZYM POLEGA WERBALIZM W NAUCZANIU LITERATURY?

Istota werbalizmu wyraża się w tym, że formułując jakiegokolwiek uogólnienie

„Świat Młodych” — gazeta dziecięca

„Świat Młodych”, pismo ZG ZMP dla młodych harcerskiej i uczniowskiej podstawa wychodzących dotychczas raz w tygodniu. Jednak na liczne prośby czytelników i nauczycieli „Świat Młodych” od nowego roku szkolnego wydawany będzie dwa razy w tygodniu.

Młodzi czytelnicy dowiedzą się ze swojej gazety:

- o tym co ciekawego zdarzyło się na świecie o życiu młodzieży i dzieci w różnych krajach,
- o nowościach naukowych i o wielu innych ciekawych sprawach.
- W „Świecie Młodych” znajdują czytelnicy skryżynkę techniczną i ciekawe opowiadania reportaże z życia dzieci harcerskiej i pracy kolekt. naukowych, wiadomości sportowe i porady dla aktywnych harcerskich a także różne konkursy i rozrywki umysłowe.
- Cena prenumeraty mios wynosi 1.40 zł i egzemplarz „Świata Młodych” w sprzedaży klasowej kosztuje 20 gr.
- Prenumerata do 10 każdego miesiaca na miejsce następnym przysięga listonosze i urzędy pocztowe.

Archiwum oświaty

A oto jak w XVI wieku uczono dzieci czytania i pisania. Drukujemy fragment książki Erazma Głaznera „Książka o wychowaniu dzieci” (wyd. w roku 1589):

„A teści nie potrzeba dziełek młodych zaraz rozumiwać dziełek użyć, ale tylko na to omyśleć aby miewie czytać i pisać przez się samy mogli. Jako nie zaraz Rzym zbudowano tak też nie wszystkiego razem trzeba dziecięcia uczyć, pierwaj obciadać a, b, c, d, e, etc. potem sylabizować albo liter składać ab, ac, ad, a na ostatku czytać zupełną sentencją albo słowa, co wszystko trzyma się wyrozumienia ale i pamięci potrzeba. Pospolicie bakałarstwo dzieciom pisać woiakubli dwie słowie po łacinie, dwie po polsku sanctus — święty, maledictus — przeklęty. Który to sposób uczucia noworodzonych dziełek niebardzo zły jest, albowiem tak dziecięcy, wykładają i rozumieć się słów nauczy, niejednako też rzeczy łacińskiej sobie nabędzie, nadoży i jakoby naspituje. Potem zaś wierszki im cale dają: Amo Deum super omnia! Homo sine litteris periculum impolittum (Człowiek bez nauki jak niepotrzebnie zwierciadło). Te wierszki egzponują im na polskie, na łacinę, aby się dźwięki nauczy dobrze czytać, dobra a zupełna łacina, w której będzie wiersz dwunastu, dwadzieścia, tak że dziecie samo z tych małych rzeczy wzmie rozum i będzie przez się wiedziało, czego by się użyć miało. Ta nauka małych dziełek nie jest ciężka, jakby ktoś sobie rozumieć chciał i owszem bardzo lekka, mała a chędogo, a co więcej pożądana.”

nie uzasadniamy go przy pomocy odpowiednio dobranych przykładów. Jeżeli na przykład mówimy, że literatura drugiego okresu Oświecenia odznacza się wyższym stopniem upolitycznienia aniżeli w pierwszym, to sąd ten musimy uzasadnić porównując choćby satyrę Narusze-wicza i Krasickiego z satyrą Zabłockiego, czy też bajki Krasickiego z bajkami Niemcewicza. Werbalistycznie brzmiałby sąd o wirtuozostwie Słowackiego, gdybyśmy go nie uzasadnili w odpowiedni sposób wskazując na mistrzostwo utworów lirycznych i dramatycznych, różnorodność form wierszowych, bogactwo języka, różnorodność stylu. Uświadomienie sobie, że poezja Władysława Broniewskiego przepełniona jest głęboką idea internacjonalizmu proletariackiego, powinno być wnioskiem wysnutym z lektury takich wierszy poety jak np. „Rozmowa z Janem”, „Cześć i dynamit”, „Komuna paryska”, „Słowo o Stalinie” itd.

Werbalizm nie ujawnia się tylko w uogólnieniach odnoszących się do większych całości, jak charakterystyka epoki czy pisarza. Występuje on również w rzeczach drobniejszych, jak np. charakterystyka postaci. Aby dać ogólną charakterystykę Jacka Soplicy, Rzeckiego czy Szczęsnego z „Pamiętnika z Celulozy”, należy znać dobrze fakty z ich życia i umieć je we właściwy sposób ocenić. Dopiero na podstawie wnikliwej analizy poszczególnych okresów życia bohaterów oraz w oparciu o ich pełną znajomość można stworzyć trafną charakterystykę postaci.

Toteż nauczyciel musi pamiętać o unikaniu werbalizmu w wykładzie i o zwracaniu uwagi na jego przejawy w wypowiedziach uczniów. Dlatego słuszny jest wyjątek postulat, aby uczeń uczył się jak najciszej sięgał do tekstu i potrafił się nim posługiwać. Słuszny jest również wyjątek dezyderat, aby młodzież opowiadała więcej fragmentów pamięcio-wo, zwłaszcza gdy chodzi o utwory poetyckie.

PRZECIW SCHEMATYZMOWI

Sprawą znacznie poważniejszą i trudniejszą do zważania jest schematyzm. Mówimy o schematyzmie w analizie utworu literackiego, wskazujemy na schematyzm w odpowiedziach uczniów.

Pojęcie literackiej dla określenia niepokojącego zjawiska, jakie zaczęło występować w literaturze najnowszej. Chodziło o to, że utwory powieściowe były podobne do siebie pod względem konstrukcji, że z góry można było przewidzieć, jak potoczy się akcja, w jaki sposób nastąpi rozwiązanie konfliktu. Schematyzm odzierał utwór literacki z jego uroku, obniżał wartość ideowo-artystyczną dzieła, groził niebezpieczeństwem skłócenia literatury.

Schematyzm w nauczaniu literatury objawia się wtedy, kiedy analiza utworu określonego planu wspólnego dla góry różnego rodzaju o różnej treści i formie. Schematyzm polega na tym jeszcze, że prowadzi on do jednakowych wniosków dotyczących różnych zjawisk literackich. Jeżeli powiemy na przykład o „Placówce”, „Lalece”, „Ludziach bezdomnych”, że każdy z tych utworów daje obraz stosunków społecznych w Polsce w końcu wieku XIX, to w zasadzie sformułowanie takie nie jest błędne, ale jednocześnie niewiele ono mówi o wymienionych powieściach poza tym, że nale-

żą do literatury nasyconej problematyką społeczną. W tak szerokim schemacie wypowiedzi na temat dzieła literackiego może znaleźć się charakterystyka bardzo wielu utworów.

POKAZYWAĆ UCZNIOM BOHATERA UTWORU

Przeprowadzając analizę utworu literackiego szukamy w nim wartości poznawczych i staramy się pokazać, na czym polega jego ideologia. Pragniemy odpowiedzieć na pytanie, w czym się wyraża jego treść społeczna i gdzie tkwią wartości artystyczne. Mając to wszystko na uwadze zapominamy często, że pełna wy-mowa ideologiczna utworu znajduje swój wyraz zarówno w treści poznawczej, jak też w walorach artystycznych. Losy bohatera utworu więcej mówi często o znaczeniu ideologicznym dzieła, aniżeli obraz stosunków społecznych. Dlatego też omawiając „Pana Tadeusza” nie ograniczamy się do przedstawienia obrazu życia szlacheckiego, ale uwydatniamy problematykę losów Jacka Soplicy. Studiując historię jego życia zaczynamy rozumieć, na czym polega wielki przełom w dziejach narodu, dlaczego właśnie „Pan Tadeusz” jest nie tylko, jak to powiedział Stanisław Worcell, „kamieniem grobowym położonym ręką geniusza na starą Polskę”, ale ukazuje również jasne perspektywy rozwoju narodu.

Na pewno „Lalka” Prusa dostarcza wiele realistycznych obrazów z życia społeczeństwa polskiego, ale kariera życiowa Wokulskiego, jej ewolucja od subiekta u Hopfera i właściciela sklepu kolonialnego do organizatora spółki do handlu ze Wschodem, stanowi świetny przykład losów człowieka, które charakteryzują zasadnicze przemiany zachodzące w epoce. Toteż problem realizmu krytycznego w „Lalece” wystąpi dopiero w oparciu o wnikliwą i wszechstronną charakterystykę Wokulskiego.

Wiadomo, że jednym z naczelnych dążeń w nauczaniu literatury jest ukazać

jej tendencje realistyczne. Pod tym kątem widzenia dobiera się lekturę, z tego stanowiska ocenia się wartość dzieła. Kryterium realizmu w odniesieniu do powieści, noweli, czy też jakiegokolwiek utworu epickiego oznacza, w jaki sposób utwór oddzwiera rzeczywistość, jak oświetla sprawy, które porusza, co odnajduje w życiu, które opisuje. Jednak „oświecenie spraw”, „obrazy życia” nie powinny przesłonić człowieka, bohatera utworu, bez którego utwor byłby martwy.

Przy omawianiu „Ludzi bezdomnych” wystąpią z pewnością takie zagadnienia, jak oskarżenie panującej moralności i stosunków społecznych, czy obrazy sprzeczności ustroju kapitalistycznego, ale byłoby błędem, gdybyśmy wielką powieść Żeromskiego traktowali jedynie jako ilustrację życia społecznego, jako dokument historii, a nie jako wybitne dzieło, którego siła ideowa rewolucjonizowała ówczesną świadomość społeczną. Dlatego też wiele czasu poświęćmy charakterystyce Judyty, zatrzymamy się dłużej na zagadnieniu, w jaki sposób Żeromski wyraził gorący protest uczuciowy przeciwko niesprawiedliwemu ustrojowi społecznemu, poszukamy, gdzie tkwi urzekająca siła powieści. A chcąc na te pytania odpowiedzieć, będziemy musieli przeprowadzić analizę środków artystycznych i uwydatnić znaczenie pierwiastków lirycznych.

WYDOBYWAĆ SPECYFIKĘ UTWORU

W zależności od celów utworu, jakie sobie nauczyciel stawia przy analizie utworu, rozłoży on odpowiednio akcenty na poszczególne zagadnienia. Na przykład „Nad Niemnem” Orzeszkowej może dać sposobność do głębokiej charakterystyki ziemiaństwa i zascianków, natomiast przy omawianiu „Lalki” silniej występuje charakterystyka postaci Wokulskiego, Izabeli Łękiej, Rzeckiego. Kiedy indziej znowu przy omawianiu świetnych powieści Sienkiewicza położymy specjalny akcent na atrakcyjność, żywość akcji, interesującą

fabułę, plastyczne postaci i scen. Nie chodzi o to, aby wyczerpać wszystkie możliwe problemy, jakie nasuwa omawiany utwór, ale o to, aby wydobyc z niego to, co najistotniejsze i dlatego do każdego utworu obowiązuje inny plan lekcyjny, nie ma planu uniwersalnego dla wszystkich.

Do lekcji trudniejszych należą zwykłe lekcje poświęcone utworom lirycznym. W jaki sposób je omawiać? Czy „rozbiór” wiersza lirycznego nie przekreśla jego siły uczuciowej? Doświadczenie uczy, że od tego, jaki wiersz omawiamy, zależy sposób jego interpretacji i analizy. Nie ma takiej zasady dydaktycznej, która by głosiła, że omawianiu wszystkich wierszy powinna towarzyszyć analiza wersyfikacyjna. Kiedy chodzi o to, by wiersz wywarł silne wrażenie, by bezpośrednio przemówił do wyobraźni i uczuć młodzieży, możemy zrezygnować z drobniejszych zasad tego jego konstrukcji i rytmicznej. Zasad tego nie uczymy na przykładzie wierszy łoszańskich Mickiewicza czy „Elegii na śmierć Wermisłowskiego”. Natomiast utwory Asnyka, Konopnickiej pozwalają na to, by na ich przykładzie pokazać sztast poetycki, różnorodność sposobów wyrażania uczuć, bogactwo rytmiczne.

INTERPRETACJA IDEOLOGICZNA

Zadaniem nauczyciela polonisty jest kształtować ideowo-moralną postawę młodzieży przy pomocy literatury pięknej. Dlatego nie wolno mu zaniedbywać i nie doceniać interpretacji ideologicznej, pomijając lub powierzchownie traktując ideowe wartości utworu. Ale pełna interpretacja ideologiczna oznacza uwydatnianie wartości artystycznych i ich powiązanie z treścią.

Pisał niedawno znakomity pisarz francuski L. Aragon w rozprawie na temat sztuki, że obraz przedstawiający strajk jest dobry nie przez to tylko, że strajk przedstawiany na nim był słuszny i sprawiedliwy, ale dlatego, że sposób odmalowania tej sceny przez artystę przechyla na stronę strajkujących sympatię publiczności, która nie była do nich nastawiona przychylnie już z góry — bez obrazu, bez malarza, bez formy.

Dlatego musimy dążyć do tego, by w oparciu o zasadę jednolitości treści i formy pokazać, na czym polega wielkość sztuki omawianego dzieła. Omawiając na przykład „Kordiana” Słowackiego nie wystarczy ograniczyć się do charakterystyki postaw i problemów dramatu, do przedstawienia postawy poety wobec postawienia listopadowego, wobec rewolucji szlacheckiej. Zwrócimy uwagę na realizm dramatu, który ujawnia się w scenach zbiorowych przedstawiających lud warszawski podczas uroczystości koronacyjnych. Pokażemy, jak Słowacki świetnie go charakteryzuje poprzez jego reakcje na różne wydarzenia, jak mistrzowsko ukazuje zmienność nastrojów tłumy.

Analiza psychiki Kordiana doprowadzi do wniosku, że poeta nakreślił w postaci bohatera dramatyczną sylwetkę romantycznego marzyciela. Nie pominiemy również tego, że przy pomocy realistycznych środków przedstawił Słowacki obraz rzeczywistości historycznej opierając się na faktach konkretnych. Pełna interpretacja utworu wykaże, że Kordian jest wyrazem demokratycznych idei Słowackiego i stanowi ważny etap w rozwoju realizmu romantycznego. Rzecz jasna, że inaczej będą wyglądać lekcje poświęc-

ne np. wspomnieniom Lucjana Rudnickiego „Stare i nowe”. Skupiając uwagę na losach bohatera, pokazując drogę kształtowania świadomości klasowej robotnika polskiego, wydobędziemy ludowy optymizm tej wzruszającej opowieści, pokażemy bogactwo szczegółów z codziennego życia, humor pisarza, żywą i potoczną narrację.

O WŁASCIWE ROZUMIENIE ZJAWISK LITERACKICH

Ostreśliście ideologie pisarza, czy utworu — to nie znaczy szukać w nim wyłącznie motywów społecznych, problematyki chłopskiej, mieszczańskiej czy robotniczej. Miarą wielkości i postępowości Jana Kochanowskiego nie jest to, że był on autorem wiersza pt. „Przymówka chłopska”, gdzie dał wyraz sympatii dla ludu, ale to, że poezja jego nasycona jest głęboką treścią humanistyczną.

Przełomowe znaczenie Kochanowskiego wystąpi w jego renesansowej postawie obywatelskiej, w „Piśniach”, „Przekładach”, „Odpowiedziach greckich”, „Trunach”. Dlatego to, omawiając utwory Kochanowskiego, uwydatnimy w nich nową, różną od średnioawiczej tematykę, zwrócimy uwagę na afirmatywną postawę wobec życia, na wszechstronność zainteresowań, na wielką sztukę artystyczną. Byłoby uproszczeniem, wynikającym ze schematyzmu stosunku do literatury, gdybyśmy na twórczość najsłynniejszego poety polskiego Odrodzenia spojrzeli jedynie od strony istniejących w niej motywów społecznych.

Schematyzm w nauczaniu literatury ujawnia się nie tylko w socjologicznej interpretacji dzieła literackiego. Znajdujemy on swój wyraz w innym jeszcze zjawisku: w wulgarnej aktualizacji, która polega na tym, żeby każdy utwór literacki bez względu na jego treść powiązać z problematyką aktualnej rzeczywistości. Ale temat aktualizacji jest zagadnieniem odrębnym i wymaga oddzielnego omówienia.

Walka z werbalizmem i schematyzmem w nauczaniu literatury oznacza walkę o właściwe rozumienie zjawisk literackich, ma na celu wychowanie wnikliwego i wrażliwego na piękno czytelnika. Polonista zbuduje miłość młodzieży do literatury ojczystej, kształtuje jej postawę ideologiczną, patriotyczną i świadomość socjalistyczną, rozwija wrażliwość estetyczną. Lekcje języka polskiego poświęcone literaturze dotyczą dzieł sztuki narodowej, dlatego z natury rzeczy są one zabarwione pierwiastkiem uczuciowym, odznaczają się emocjonalnym stosunkiem do omawianego dzieła. Nie dziwny się, kiedy na lekcjach poświęconych Mickiewiczowi, Żeromskiemu czy Broniewskiemu odczuwa się atmosferę uczuciowego napięcia. Osiągnąć atmosferę napięcia uczuciowego, przeżyć lekcję głęboką ideowo-scią — to jedno z zadań dobrego polonisty. By zadanie to spełnić i odczekać właściwe wyniki nauczania, musimy usunąć resztki werbalizmu i schematyzmu, które tkwią jeszcze gdzieś w głębi, przeszkadzając w realizacji celów wychowawczych, jakie stawia przed nami szkoła Polski Ludowej.

*) Analizę ideowo-artystyczną Kordiana zawiera obszerny wstęp Eugeniusza Sawimowicza do „Kordiana” w Nowej Bibliotece. Wrocław — 1934, str. 38—40.

ZDZISŁAW LIBERA

Miesiąc przyjaźni w szkołach



— W licznych szkołach organizuje się wystawy obrazujące rozwój i osiągnięcia Kraju Rad.

List do uczzonego sąsiada

Drogi Sąsiadzie!

Maksymie... (zapomniałem, jak Pańskiego Ojczulka zważy, wybacz Pan wspaniałomyślnie!). Wybacz Pan i odpuszcza starościemu starowice, niedołężnemu duchowi, że osmieliłem się niepokoić Pana tym nędznym piśmieniem hełkotem. Oto już cały rok minął od czasu, jak Pan raczył zamieszkać na naszym skrawku globu, w moim sąsiedztwie, a ja, niżej, wciąż jeszcze nie znam Pana, Pan zaś mnie, chrząszcza żalostnego, nie zna. Pozwól więc, nieoceniony Sąsiadzie, chociażby za pośrednictwem tych old starczych erglifów, zawrzeć z Panem znajomość, uścisnąć imaginacyjnie Pańską w naukach zaprawioną dłoń i pozdrowić Pana z okazji przyjazdu ze Sankt-Petersburga na nasz niegodny ład, zamieszkał przez kmiotków, tudzież lud włościański, tj. plebejski element. Dawno już szukałem sposobności, żeby poznać Pana, i pragnąłem tego, ponieważ nauka jest przecież macierzą naszą rodzoną, podobnie jak i cywilizacja, i ponieważ szanując tych ludzi, których znamoście imiona i tytuły uwiecznione aureolą powszechnej sławy, laurem, cymbałami, orderami, wstęgami i dyplomami honorowymi, grzmią jak pioruny i błyskawice we wszystkich częściach zamieszkałego świata, widzialnego oraz niewidzialnego, tj. księżycowego.

Uwielbiam żarliwie astronomów, poetów, metafizyków, docentów, chemików, tudzież innych kapłanów nauki, do których i Pan się zalicza z uwagi na swoje naukowe fakty z dziedziny wiedzy, tj. produkty i frukta.

Powiadają, że Pan wydal wiele książek w tym czasie, kiedy Pan naukowo przysiadł fałdów nad lunetami, termometrami i stołem zagranicznych

ksiąg z powabnymi ilustracjami. Niedawno zjechał do mojej nędznej posiadłości, do moich ruin i ruinowisk, sąsiad mój, Gerasimow, i z właściwym sobie fanatyzmem wykiwał oraz potępiał Pańskie nysy, tudzież idee tyjące się pochodzenia człowieka i innych elementów świata widzialnego, a także przeciwstawiał się nader gorąco Pana umysłowej sierze i horyzontowi nysłowemu, pokrywając planetami i aeroglitami. Nie zgadzam się z Gerasimowem w tym, co się tyczy Pańskich intelektualnych idei, albowiem napawam się i żyję jedynie wiedzą, którą Opatrzność dała rodzajowi ludzkiemu w celu wydobycia z otchłani widzialnego i niewidzialnego świata drogocennych metali, metaloidów i brylantów — jednakowoż wybaczyć mi chętnie, robażownikowi znikomemu, jeśli, Ojczulku mój, osmielę się obalić na swój starczy sposób niektóre Pańskie idee dotyczące istoty natury.

Gerasimow powiedział mi, że Pan rzekomo opublikował publikację, w której raczył Pan wyłożyć swoje nie całkiem słuszne idee, dotyczące ludzi oraz ich stanu pierwotnego i bytowania przedpotopowego. Pan raczył napisać, że człowiek pochodzi od małpich szczepów, małpizmonów, koczokodanów itp. Wybacz Pan staruszkowi, że nie zgódzę się z Panem co do tego ważnego punktu i że wytnę tu Panu kuranta. Albowiem, gdyby człowiek, władca świata, najniebezpieczniejszy z istot oddychających, pochodził od głupiej i niecywilizowanej małpy, to miałby wówczas ogon i rzeźbiony dziki głosem! Gdybyśmy pochodziли od małpy, to wzdrygli byśmy teraz po miastach Cyganie na pokaz i placibilibyśmy wzajemnie za oglądanie tańczących na rozkaz Cygana albo szczytów z kłakami w zwierzyńcu.

Autoni Czechow

Tak albośmy to pokryci sierścią? Czy nie nosimy przyrodziewku, którego pozbowanie małpy? Czy moglibyśmy kochać kobiety i nie gardzić nią, gdyby cłoć trochę paelnialo od niej małpą, którą co wtorek oglądamy u marszałka szlachty? Gdyby nasi praojcowie pochodziłi od małp, to nie pogrzebano by ich na chrześcijańskim cmentarzu, a na przykład mój pra-pradziad Ambroży, który mieszkał swego czasu w Polsce, był pochowany nie jak małpa, lecz tuż obok przeora katolickiego Joachima Szostaka, którego menuary o umiarkowanym klimacie i nieumiarkowanym użyciu napojów wysokowych po dzień dzisiejszy przechowywane są przez brata mojego Iwana (majora). Przeor jest to katolicki pop. Wybacz mi Pan, nieukowi, że wtącam się do Pana uczonych spraw i że mam o nich swoje starcze zdanie, oraz że narucam się Panu ze swoimi cudakami i jakimś pokracznymi ideami, które u mądrych i cywilizowanych ludzi mieściłyby się raczej w brzuchu niż w głowie. Nie mogę jednak milczeć i nie znoszę, kiedy uczeni korzystają ze swego rozumu w sposób nieprawidłowy, przeto nie mogę nie oponować Panu.

Gerasimow powiedział, że Pan jest w błędzie również co do miesiąca, tj. księżycy, który zastępuje nam słońce w mroku i ciemnościach, kiedy ludzie śpią, a Pan przeprowadza elektryczność z miejsca na miejsce tudzież fantazjuje. Niechże się Pan nie śmieje ze starca, że tak głupstwa wypisuję. Pan pisze, że na miesiącu, tj. na księżycu, przybywają i mieszkają ludzie i plemiona. To jest zupełnie niemożliwe, bo gdyby ludzie mieszkali na księżycu, to

ry niepoń, zajmując się nauką i odkryciami, których dokonywam własnoręcznie, zapelniając swój niedziarny łeb, swoją dzią czażkę różnymi myślami i zbiorami najwspanialszych wiadomości. Macierz natura — to księżga, którą należy znać i czytać. Swym własnym rozumem dokonałem wielu odkryć, takich odkryć, których jeszcze żaden reformator nie wynalazł. Nie chwalcę się, powiem, że nie na ostatnim znajduję się miejscu, jeśli chodzi o wykształcenie zdobyte własnym trudem, a nie za pieniądze przodków, tj. ojca i matki albo opiekunów, którzy często za pośrednictwem bogactwa zbytku i sześciopiętrowych budowli mieszkalnych, pełnych niewolników i elektrycznych dzwonek, sprowadzają zgubę na działki swoje. Oto, do jakich odkryć doszedł mój tuzinkowy umysł. Odkryłem, że nasza wspaniała, plonienna, promienna chłanida — słońce raz do roku wczesnym rankiem w sposób interesujący i malowniczy ukazuje nam grę różnokolorowych barw, wywołując swoim cudnym lśnieniem li-glarne wrażenie. Drugie odkrycie: dlaczego zimą dzień jest krótki a noc długa, latem zaś bywa odwrotnie? Dzień zimowy dlatego jest krótki, że podobnie jak wszystkie inne przedmioty widzialne i niewidzialne kurczy się z zimna, a także dlatego, że słońce wczesniej zachodzi; noc zaś rozszerza się, ponieważ się nagrzewa od kaganików i lamp. Następnie odkryłem jeszcze, że psy na wiosnę żrą trawę na podobieństwo owiec i że kafia dla osobników pełnokrwistych jest szkodziwa, ponieważ powoduje zawroty głowy i zamęt w oczach oraz temu podobne. Oprócz wymienionych dokonałem jeszcze wielu odkryć, chociaż nie mam dyplomów ani świadectw. Przyjdź Pan do mnie, drogi Sąsiadzie, dalsibóg! Odkryjemy

coś po spoli, zajmujemy się literaturą, a Pan mnie, purchawkę, rozmaitych rachunków nauczy.

Czytałem niedawno w książce pewnego francuskiego mędrca, że lwia paszcza zupełnie nie jest podobna do ludzkiego obieca, jak to utrzymują uczeni. O tym także pogawędzimy. Przyjdź Pan, zrób mi tę łaskę. Przyjdź choćby jutro na przykład. Jadamy teraz potrawę pośnią, ale dla Pana przyrzadzimy mięsne. Córka moja, Natalszka, prosi, żeby Pan przywiózł ze sobą jakieś mądre książki. Ona to jest emancypet, wszystkich ma za durinów: ona jedna jest mądra. Młodzieź teraz, powiadam Panu, daje się we znaki. Bóg z nim! Za tydzień przyjdzie do mnie mój brat Iwan (major), czelek zany, ale, mówiąc między nami, burbon i nauki nie lubiący. List ten powinien doręczyć Panu mój klucznik Trofim punktualnie o ósmej wieczór. Jeśli przywiezie później, to daj mu Pan po głbie, i to po profesorsku, nie ma co się cackać z tą czeredą. Jeżeli doręczy później, to znaczy, że do szynku, lajdak, wstąpił. Zwyczaj jeżdżenia do sąsiadów w gości nie przez nas został wymyślony, i nie na nas się skończy, dlatego też konieczne przyjdź Pan z maszynkami i książkami. Sam bym pojechał do Pana, ale koniuzję się boję i śmiałości mi brak. Wybacz mi Pan, niegodnemu, żem niepokoju stał się przyczyną. Pozostaje z szacunkiem

Wojska Dońskiego Uriadnik, stanu szlacheckiego, w stanie spoczynku. Pański sąsiad. BAZYLI SIEMI-BULATOW

Tłumaczył JERZY POMIANOWSKI

*) Znieszczałony wyraz francuski „emancipet” — emancypowana. (Przyp. tłum.).

Z TRYBUNY KONFERENCJI SIERPNIOWEJ ◆ Z TRYBUNY KONFERENCJI SIERPNIOWEJ ◆ Z TRYBUNY KONFERENCJI

Walczy z niefrasobliwością

JESTEM nauczycielką języka polskiego w szkole średniej w Szczecinie i jednocześnie prowadzę język polski na I roku Komisji Rejonowej dla nauczycieli niewykwalifikowanych.

Często rozmawiam z tymi najmłodszymi moimi kolegami i ze zdziwieniem słyszę od nich, że im tak łatwo uczyć języka polskiego, że nie mają żadnych trudności, żadnych trosk i kłopotów, żadnych wątpliwości w związku z nauczaniem tego przedmiotu w starszych klasach szkół podstawowych. Nie mogę się z tym zgodzić, nie mogę temu wierzyć i szukam przyczyn tej niefrasobliwości moich młodszych kolegów. Znajduję je w ich nieświadomości, w nieznajomości celów i zadań nauczania języka polskiego. Przecież my, polonisci, nie tylko dążymy do opanowania przez naszych uczniów języka ojczystego w mowie i piśmie, my w toku nauczania tego przedmiotu kształtujemy w naszych dzieciach naukowy pogląd na świat, budzimy i rozwijamy patriotyzm ludowy i internacjonalizm, wdrażamy do systematycznej pracy, uczymy świadomej dyscypliny pracy i estetycznego stosunku do niej, kształcimy smak estetyczny i poczucie piękna u naszych wychowanków itd.

I ja, stara, doświadczona nauczycielka, która uczy języka polskiego dobre kilkanaście lat, napotykałam szereg trudności i ciągle muszę myśleć, przemysłować, że może tak byłoby lepiej a tak fatalnie, tak przedziwnie a tak znowu ciekawie i ciągle zastanawiam się, czytam pisma pedagogiczne, nasze i radzieckie i ciągle szukam jakiejś nowej metody, innej drogi, lepszego podejścia. Innym, doskonałym przykładem pomocy naukowych, zeby móc z czystym sumieniem nauczycielskim postawić 100% ocen pozytywnych, żeby osiągnąć więcej wyników dobrych i bardzo dobrych z mojego przedmiotu.

Nielatwo jest być polonistką i dobrze uczyć języka polskiego.

W roku szkolnym 1951/52 odbyła się w Szczecinie konferencja nauczycielska z ówczesnym ministrem oświaty ob. Skrzyszewskim, który wizytował średnie szkoły szwedzkie i wprost był zgorzkniały brakiem wiadomości gramatycznych u uczniów tych szkół.

Wtedy pomyślałam sobie: „Nie umięją uczniowie gramatyki w szkołach średnich, bo my nauczyciele szkół podstawowych nie nauczaliśmy ich tych rzeczy na stopniu podstawowym”. I zabrałam się w swojej klasie do gramatyki.

Jak te moje dzieci w 1952 roku umiały gramatykę, jak robiły rozbiór gramatyczny, logiczny, jak deklinowały i koniugowały? Po prostu można się było zachwycić, wprowadzały w podziw hospitujących nauczycieli i uczniów liceum pedagogicznego. Nie dość na tym, moi uczniowie pokochali gramatykę! Na każdej wolnej lekcji, na zastępstwie przyszły mnie o „takie miłe ćwiczonko z gramatyki”.

Tymczasem przyszły egzaminy, pierwsze egzaminy w klasach VII szkół podstawowych. I wtedy moje dzieci, które tak „wprost śpiewały” odpowiedzi z gramatyki, przy egzaminach ustnych miały trudności w dłuższych

samodzielnych wypowiedziach, ograniczali się do 3-4 zdań, nie potrafili wszechstronnie, płynnie i poprawnie omówić zagadnień występujących w dwóch pierwszych pytniach kartek egzaminacyjnych.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywdą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słownych i stylistycznych, że lekcje i gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przyzwyczajały je odpowiadać przeważnie tylko na pytania. I wtedy postanowiłam zwrócić szczególną uwagę na ćwiczenia w mowie. Kupiłam podręczniki Ryłowej, Jerszyny, Kulpi i inne, sama układałam ćwiczenia słownikowe, zwróciłam baczną uwagę na czytelnictwo w szkole, wprowadziłam dyskusję nad przeczytaną książką, zorganizowałam spotkania dzieci z autorami (np. z E. Osmańczykiem, który wówczas mieszkał w Szczecinie) i faktycznie w roku szkolnym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Zdawało mi się, że już mogę spocząć na laurach, że znalazłam to właśnie, co tak mi było potrzebne, że umiem, wiem i będę wiedziała jak to robić, żeby nie było wcale dwóch, a trójkę jak najmniejszą z mojego przedmiotu.

Tymczasem w roku szkolnym 1953/54 spotkało mnie rozczarowanie. Otrzymałam klasę VII z 42 dziećmi: 19 z naszej szkoły a 24 nowych z różnych stron Polski.

Pracę trzeba było zaczynać od nowa. Z konieczności musiałam zwrócić szczególną uwagę na pracę pisemną, na ćwiczenia ortograficzne, wypracowania domowe i klasowe. Poprawiałam zeszyty do późnej nocy, co dzień sprawdzałam czy i jak moje dzieci odrabiają lekcje, zostawiałam po lekcjach z leniuchami i słabszymi dla wyrównania załości i... wszyscy zdali po myślnie egzamin z języka polskiego oprócz jednej najsłabszej, która otrzymała poprawkę. Tak, zdali! Najwięcej jednak było ocen dostatecznych, tych moim zdaniem niewyrażnych ocen. No, bo trochę to „ni pieś, ni wydra”. Niby dwójki nie mogę postawić, bo coś umię, ale nie tyle, ile wymaga program szkolny, ani nie tak, jakbym ja sobie tego życzyła. I znowu myślałam, zastanawiałam się, jak podnieść wyniki mojego nauczania, jak osiągnąć te upragnione czwórki i piątki. I doszłam do takich wniosków:

Muszę zwrócić szczególniejszą uwagę nie tylko na gramatykę, ćwiczenia w mowie i na lekturę, na wiadomości o literaturze, na ogólną wiedzę o książce, słowie, na wszystkie działy języka polskiego, a według najnowszej instrukcji programowej na „gruntowniejsze opracowanie ideologicznych i estetycznych wartości przerabianych utworów”.

— Muszę uczyć języka polskiego te same dzieci w ciągu trzech lat (kl. V, VI i VII).

— Pomogę nauczycielom klas młodszych, żeby już w pierwszych latach szkolnych dzieci zdobyły umiejętności poprawnego i ładnego czytania i ortograficznego, starannego pisma.

— A przede wszystkim oprę się mocniej na aktywie klasowym, na kolektywie szkolnym, na organizacji harcerskiej. Zrozumiałam, że sama nie poradzę, że moja praca, choćby najbardziej intensywna i zgodna z postulatami pedagogiki socjalistycznej nie da bez pomocy organizacji pozadanych przeze mnie rezultatów. Włączyć się przeto aktywnie do pracy organizacji harcerskiej, wymyśle atrakcyjniejsze formy walki w ramach tej organizacji.

Muszę osiągnąć jak najmniejszą niewyrażną ocenę dostatecznych, będę walczyć razem z dziećmi o czwórki i piątki.

Aniela Jeżewska, nauczycielka Szkoły Ćwiczeń w Szczecinie

Sprawy mazurskie

MINAŁ dziesiąty rok pracy wychowawczej naszego nauczyciela na wyzwolonych Mazurach. Osiągnięliśmy bardzo dużo. Nasze dzieci mazurskie opanowały zupełnie język polski w mowie i piśmie, na równi z dziećmi napływającymi z innych stron kraju zdając egzaminy do szkół średnich, potrafią sprostać wymaganiom naszych programów, włączając się po ukończeniu szkoły do pracy społecznej i zawodowej, zajmując niejednokrotnie poważne stanowiska w każdej dziedzinie naszego życia.

Zdawałoby się więc, że cel nasz jest osiągnięty, że wszystko jest w porządku. Jednak każdy wie, że tak niestety jeszcze nie jest. Nasi uczniowie miejscowego pochodzenia, którzy z nami na lekcjach mówią po polsku, którzy poznają piękno polskiej literatury, wraz z nami śledzą i podziwiają żywiołowy rozwój naszego socjalistycznego budownictwa, noszą rdzennie polskie nazwiska — ulegają niekiedy wrogiej propagandzie.

My, nauczyciele, odczuwamy bardzo wyraźnie, że fakt ten odbija się ujemnie na naszej pracy wychowawczej, obniża poważnie wyniki nauczania. Winy nie możemy doszukiwać się u samych dzieci. Winni są częstokroć ich rodzice lub krewni znajdujący się pod wpływem adenauroskiej propagandy i polityki odwetu w Niemczech zachodnich. Jadem trującym nasycione są wrogię Polsce Ludowej listy b. bogaczy, którzy palili się

nie do pracy organizacji harcerskiej, wymyśle atrakcyjniejsze formy walki w ramach tej organizacji.

Muszę osiągnąć jak najmniejszą niewyrażną ocenę dostatecznych, będę walczyć razem z dziećmi o czwórki i piątki.

Aniela Jeżewska, nauczycielka Szkoły Ćwiczeń w Szczecinie

pod stopami wyzwolona staropolska ziemia mazurska. Szczu- ją przeciwko Polsce, bo chcą powrócić na „swoje” dawne obzary i kierownicze stanowiska, a nas znowu obrócić w niewolników. O tym wie każdy nauczyciel pracujący i żyjący w naszych wsiach mazurskich.

Ratować dzieci przed fałszem, przed oklamywaniem, skierować je na właściwe tory, pokazywać im, że jesteśmy od wieków Polakami — oto obecne zadanie nas, nauczycieli. Pokazujemy dzieciom przykłady polskości tej ziemi, przykładają polskości naszych wsi i miast. Dowodów i faktów znajdziemy w każdej rodzinie, w każdym miasteczku i wsi mnóstwo. Zagadnienie to wymaga od nas sumiennej, stałej i konsekwentnej pracy.

Gdy odbywałem służbę w wojsku, bardzo często pisałem do moich uczniów listy, w których opisywałem im, jak się nasz kraj buduje, jak rośnie, pięknieje i potężnieje. Pisałem im, aby dobrą nauką, zwłaszcza poznawaniem piękna polskiej mowy, mowy naszej i naszych pradziadków, stawali się godnymi synami Polski Ludowej. Otrzymywałem od nich listy radości, moje mazurskie serce ponaś wszelką miarę, bo wiedziałem, że każdy następny jest piękniejszy od poprzedniego. Dziś w naszej szkole sto procent dzieci mazurskich pobiera naukę. Osiągnięliśmy to nie zmuszaniem, ale ciągłym uświadamianiem.

Romuald Bahr, Olszewo, pow. Mrągowo

Jak zorganizowałem konkurs hodowlany

REALIZUJĄC program nauczania biologii w klasie VI postanowiłem w związku z omawianiem budowy i życia ssaków poprowadzić hodowlę królików. Hodowlę na wielką skalę nie mogłem złożyć przy szkole, ponieważ nie pozwalają na to warunki lokalowe, ale postanowiłem zachęcić uczniów do hodowania królików we własnych zagrodach. Aby hodowla ta była na odpowiednim poziomie prowadzona, zaproponowałem uczniom konkurs na najpiękniejszą parę królików urodzonych w maju.

Dokładnie temat konkursu brzmiał: „Wyhodować najlepiej okazy królika pod względem wagi, wyglądu i siersici”. Celem konkursu było praktyczne zastosowanie wiadomości u-

zywkanych na lekcji biologii. Przewidywałem, że konkurs będzie połączony z wystawą, a najlepszy hodowcy nagradzani. Nagrodami będą książki ufundowane przez Komitet Rodzicielski.

Propozycja została przyjęta przez młodzież z wielkim zapałem. Zaczęli odpowiadać uczniowie, którzy przystąpili do konkursu (na 31 uczniów w klasie VI do konkursu przystąpiło 14) i na miejscu stwierdziłem, w jakich warunkach młode króliki żyją i jak uczniowie opiekują się nimi. W ten sposób mogłem udzielać konkretnych i szczegółowych wskazówek co do pomieszczenia i hodowli.

W klasie przyjął się z zapałem, że uczniowie samorzut-

nie składali sprawozdania, kiedy w ich klatkach pojawiały się młode lub dzielili się obserwacjami o życiu królików — jak się zachowują, co jedzą, czym je najlepiej karmić itd. Gdy pewnego razu jednemu z chłopców młode króliki zdechły, wspólnie doszliśmy do wniosku, że pomieszczenie było nieodpowiednie — zbyt ciemne i wilgotne. Wkrótce chłopiec ten zbudował sobie wprost klatkę na króliki i umieścił ją na podwórku.

Na marginesie chcę dodać, że ja również zgłosiłem udział w konkursie. Hoduję w swoim gospodarstwie 8 sztuk, a uczniowie bardzo chętnie przychodzą, aby porównać moje króliki ze swoimi i prowadzić ze mną fachowe rozmowy.

Rozmawiając z rodzicami uczniów przekonałem się, że młodzież sprawę hodowli, a szczególnie konkursu głęboko przeżywa. Niektóre matki opowiadały mi o staranności, z jaką teraz dzieci odnoszą się do królików, jak dbają o ich czystość i punktualne karmienie.

Dzieki naszemu konkursowi zainteresowanie hodowlą królików wzrosło w całej wsi. Niejednokrotnie na zebraniach gromadzkich czy gdzieś indziej, przynajmniej, zagadywali mnie gospodarze: „a może i nam pozwolić stanąć do tego konkursu”? Albo stwierdzali:

W mojej wsi

„Indywidualnych”. Postarano się o lokal we wsi, lokal ten wspólnie z młodzieżą odremontowaliśmy, udekorowaliśmy flagami, portretami, hasłami.

Początkowo świetlica nie znajdowała chętnych wśród dorosłych. Jeszcze boczyli się na siebie. Później jednak ten i ów przyszedł na potańcówkę, na wieczór literacki, zapragnął posłuchać piosenek, recytacji wybranych wrywków z literatury pięknej, obejrzeć gazetki śienne.

I przelotem nastąpił. Zdolałem wciągnąć do świetlicy obydwie „strony”. Dziś członkowie spółdzielni dają 300 zł na sprzęt świetlicowy, chłopcy indywidualni zaś dokonują jej remontu. W świetlicy teraz odbywają się wspólne zebrania, pogadanki rolnicze, wieczory dyskusyjne. Dziś już spółdzielcy chętnie wypożyczają chłopcom niezręcznym maszyn rolnicze, dokonują wymiany zboża siewnego itp. I odwrotnie — chłopcy indywidualni samorzutnie pomagają spółdzielcom w sprzęcie zboża, w robotach polnych. Wzrost gospodarki indywidualnych poważnie zastanawia się nad przystąpieniem do spółdzielni. Obydwie zwąszone do niedawna „strony” mówią już o tym ze sobą spokojnie i życzliwie.

Marian Hajdasz, Włodzisław

Postulaty nauczycieli śpiewu

OBSERWUJĄC zagadnienie muzykalności naszej młodzieży ze stanowiska nauczyciela liceum pedagogicznego, mam doskonały miernik w postaci corocznych egzaminów dla nowowstępujących. Kontrola słuchu muzycznego i kilka sprawdzających pytań pozwala stwierdzić, że kandydaci do liceum pedagogicznego niewiele wynieśli ze szkoły podstawowej, jeśli chodzi o wiadomości i umiejętności ze śpiewu.

Od 6 lat prowadzę statystykę w moim liceum i tzw. „nie-muzykalnych”. Otóż stwierdzam, iż odsetek ich wzrasta co roku zastraszająco: zaczęliśmy od 10-15%, a w ub. r. szkolnym doszliśmy już do 45-55% niemuzycznych osób przyjeżdżących do klasy.

W lipcu spotkałem się z kolegami z WODKO na Centralnym Kursie w Poznaniu. Wyliczaliśmy tam w liczbach rozmawiając o doświadczeniach i obserwacji. Otóż koleżki, nauczyciele śpiewu i muzyki w liceach pedagogicznych z terenu całej Polski, potwierdzają mniej więcej ten sam obław, który przedstawiłem powyżej.

Jakie przedsięwzięcia środki zaradkowe? Naszym zdaniem, trzeba przy rekrutacji młodzieży do liceów pedagogicznych zapewnić sobie dopływ zdolniejszego elementu uczniowskiego i ograniczyć odsetek niemuzycznych do 5 a najwyżej do 10%. W szkole podstawowej należy zwiększyć wymiar lekcji śpiewu do 2 godzin tygodniowo, przynajmniej w kl. I — IV lub kl. II — V, gdyż jest to najlepszy wiek do rozpiewiania i rozbudzenia zainteresowań muzycznych na całej życie.

Musi się wreszcie ustawić właściwie sprawę kształcenia nauczycieli śpiewu na szczeblu podstawowym i licealnym. Liceum pedagogiczne, które ma przygotować nauczyciela do kl. I — IV szkoły podstawowej przy 1 godzinie śpiewu tygodniowo i nadobowiązkowej nauce gry na instrumencie muzycznym, nie sprostaa zadaniu. Wprawdzie zasada podwyższenia wymiaru godzin lekcji śpiewu do 2 godzin tygodniowo dla klas I i II liceów pedagogicznych została już przez czynniki decydujące uznana i wejdzie w życie, to jednak pozostaje niewyrażna sprawa nauki gry na instrumencie muzycznym. Trzymanie tej dyscypliny poza siatką godzin w sferze dobrowolnej nauki jest dla nas — nauczycieli śpiewu — nie do przyjęcia i mści się na przygotowaniu przyszłego nauczyciela do zawodu.

Dwuletnie studia nauczycielskie będą przygotowywać nauczycieli śpiewu, specjalistów do klas V—VII, przy czym miano otworzyć dwa rodzaje studiów śpiewu: kurs

łączny z przedmiotem humanistycznym i kurs specjalny. Tymczasem dowiadujemy się iż śpiew przydzielono do sekcji wychowania fizycznego, czego nie uważamy za szczególnie połączenie, a wydział specjalny w tym roku pominięto. Niezależnie od powyższego budzi niepokój sam wybrór miejscowości, oddalonych od środowiska muzycznego. Słuchacze Studium Nauczycielskiego w Raciborzu (w. Opole) pozabawieni będą kontaktu z wielką muzyką filharmonii i opery, która mogłaby im dać większe miasto. Poza tym miasta wojewódzkie dysponują wykładowcami o wysokich kwalifikacjach muzycznych PWSM.

Sprawa kadr nauczycieli śpiewu i muzyki na szczeblu licealnym wymaga niemiędziej troski. W tej chwili wykruza się pokolenie nauczycieli śpiewu i muzyki o wyższym wykształceniu konserwatoryjnym. Trzeba by więc wyraźnie postawić pytanie, kto po nas, będzie uczył śpiewu w liceach pedagogicznych i ogólnokształcących? I kto powinien się zająć zapewnieniem ciągłości kadr? Wydaje się, że musi powstać instytucja koordynująca zabiegającą o interesy obu ważnych resortów: Oświaty i Sztuki.

Ministerstwo Oświaty zdało sobie sprawę z tego, że w zwykłej dziedzinie sytuacji, w jakiej znalazł się śpiew w szkole, nie zadowolimy się jednym, np. w spisach egzaminów uproszczonych na nauczycieli szkół średnich, sekcji śpiewu i muzyki. Wiemy też, że w WODKO stanowisko kierownika sekcji śpiewu nie jest dotąd obsadzone. W Ministerstwie Oświaty nie ma nikogo, kto by sprawę śpiewu w szkole z urzędu pilnował i bronił. Nie wznowiono również, mimo licznych apeli, miejscownika przedmiotowego „Śpiew w Szkole”.

Ogłoszony na wiosnę w „Głosie Nauczycielskim” konkurs na najlepszą siatkę godzin, jeśli chodzi o śpiew, znowu zawiódł pokładane nadzieje. Autory nagrodzonych prac nie umieli wyprowadzić z impasu sprawy śpiewu. Dostawiliby to, że koleżdy nauczyciele, autorzy nagrodzonych prac, nie doceniają roli śpiewu w szkole współczesnej i w życiu człowieka pracy.

Przyszedł najwyższy czas, aby śpiew, tę zaniedbaną dziedzinę w szkole, na nowo odkryć. Trzeba, aby śpiew znalazł podobne miejsce w szkole jak wychowanie fizyczne i sport.

Adam Szulc, Warszawa

Korzystamy z doświadczeń radzieckich

Niesiemy plan



NA salę obrad konferencji sierpniowej w Kętrzynie młodzi miczurinowcy, harcerze ze Szkoły Podstawowej nr 2 Państwowego Zakładu Wychowawczego, wnieśli olbrzymie rozmiarów kosze — załadowane warzywami i kwiatami zebrnymi wyłącznie z ich poletek doświadczalnych. Pośrodku kosza znajduje się duża dynia, przedstawiająca słońce. Dynia otoczona jest girlandą barwnych kwiatów i kłosew owsa.

Wspaniały, artystycznie ułożony kosz młodych miczurinowców wzbudził ogromne zainteresowanie zebranych. Dar miczurinowców zabrano po konferencji na Powiatową Wystawę Rolniczą w Kętrzynie.

PRAGNIENIE, aby stać się w całym tego słowa znaczeniu dobrym nauczycielem i wychowawcą młodzieży skłoniło mnie do przestudiowania szeregu dzieł pedagogów radzieckich oraz do zastosowania w praktyce wypróbowanych przez radzieckich kolegów form pracy pedagogicznej.

Zdając sobie dokładnie sprawę z tego, że każda praca, a więc i praca pedagogiczna, musi być dobrze zaplanowana, najpierw przestudiowałam książkę Nowikowa „Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole”. Podstawowe zagadnienia omówione w tej książce przedyskutowałam na posiedzeniu rady pedagogicznej w naszej szkole i przystosowałam je do naszych warunków, zaczęliśmy stosować w praktyce.

Na pierwszy plan wysunęliśmy sprawę kolektywnej pracy. Zasada jednoosobowego zwierzchnictwa połączyliśmy z zasadą pracy zespołowej. Każdy członek naszego grona nauczycielskiego czuje się całkowicie odpowiedzialny za powierzony mu dział pracy, a rola kierownika szkoły ogranicza się tylko do kontroli, rady i pomocy.

Wzorując się na 110 szkole moskiewskiej zastosowaliśmy specjalną formę pełnienia dyżurów. Przez cały tydzień dyżuruje tylko jeden nauczyciel mając do pomocy specjalną brygadę młodzieży. Nauczyciel dyżurny ściśle współpracuje z kierownikiem szkoły, jednocześnie jest jego pedagogicznym zastępcą. Czując, aby wszystkie zajęcia szkolne odbywały się według planu, aby w każdej dziedzinie pracy panował ład i porządek. Dyżurująca brygada uczniów wybiera swego przewodnika, który jednocześnie jest zastępcą dyżurnego nauczyciela. W miesiącach, gdzie dyżuruje młodzież (korytarze, klatka schodowa, umywalnia, szatnia, stołówka itp.) znajdują się odpowiednie wywieszki z nazwiskami dyżurnych. Listę dyżurnych zmieniamy co tydzień.

Po upływie tygodnia dyżurująca brygada omawia trudności, jakie napotykała, ustala nazwiska uczniów zasługujących na pochwały i nagany, wysuwa nowe projekty i proponuje zmiany w dotychczasowym systemie pełnienia dyżurów. Takie sprawozdania nauczyciel dyżurny lub przewodnik brygady odczytuje w każdym tygodniu na apelu porannym, a następnie wpisuje do specjalnej książki „Sprawozdania z dyżurów”, po czym opaski i notatniki przekazuje następnej brygadzie

Ta organizacja dyżurów daje nam bardzo dobre wyniki. Nauczyciel kierujący dyżurem i jednocześnie czuwający nad całokształtem życia szkoły staje się coraz bardziej z nią związany i wrybia w sobie coraz większą odpowiedzialność za normalny bieg pracy szkolnej. Młodzież biorąca systematycznie i planowo udział w dyżurach wyrabia w sobie obowiązkowość i świadomą dyscyplinę, zdobywa tytuły przodowników, uczy się poszanowania pracy.

Nauczycyliśmy się także od kolegów radzieckich różnych form wyrabiania w uczniach świadomej dyscypliny poprzez kolektyw dyżurujący, a pomogła nam w tym książka Raskina „Kształcenie świadomej dyscypliny”. Wielki nacisk położyliśmy na poszanowanie osobowości ucznia, stąd też z naszych metod wychowawczych wyeliminowane zostały wszystkie środki poniżające godność ucznia, a miejsce ich zajęły: przekonywanie, pouczanie, rozmowy z dziećmi, jednolitość wymagań i osobisty przykład nauczyciela.

W wymienionej książce znaczenie osobistego przykładu doskonale zostało scharakteryzowane w następującej myśli: „Dyscyplina jest sprawą zależności wzajemnych, to jest, bywa mowa tylko tam, gdzie działa nie tylko w kierunku z dołu o góry, ale i z góry na dół” (str. 94). O tej zasadzie w naszej szkole pamiętają wszyscy nauczyciele i nie do pomysłienia jest fakt, aby który z nich spóźnił się na lekcję, był do niej nieprzygotowany lub nie przychodził na apel. Uczniowie wiedzą, że pewne przepisy ogólnoskolne przestrzegane są również przez wychowawców, więc tym łatwiej przychodzi nam nakłonić ich do wykonywania obowiązków.

Niezmiernie ważną sprawą w wyrabianiu karności młodzieży jest jednolitość wymagań wychowawczych. Nauczyciele radzieckie uczący w danej klasie uzgadniają metody swego postępowania. Jest nie do pomyślenia w dobrej szkole, aby w jednej i tej samej klasie jeden nauczyciel wymagał czegoś od ucznia, a drugi tego samego kategorycznie zabraniał, np. okładania zeszytów, numerowania prac pisemnych itp. Te sprzeczne polecenia zwalniają ucznia od ich wykonywania i wtedy postępuje on tak, jak mu się podobna. Różnie bywało i w naszej szkole, ale spróbowaliśmy uzgodnić i ustalić metody postępowania, co wpłynęło niezwykle dodatnio na podniesienie się poziomu kar-

ności, gdyż jak słusznie mówi Ostrogorski, znany pracownik zakładów kształcenia kadr pedagogicznych — wymaganie przez wszystkich jednego i tego samego, usunąć naucz. myśli o możliwości obejścia tych wymagań („Kształcenie świadomej dyscypliny”, str. 95).

Nauczycyliśmy się także od pedagogów radzieckich sposobu przyjmowania nowych uczniów do szkoły. Jeżeli przyjmujemy ucznia do szkoły w ciągu roku, przekazujemy go danej klasie na apelu ogólnoskolnym w obecności całej młodzieży. Kierownik szkoły informuje zebranych, skąd i do której klasy uczeń został przyjęty, wymienia jego imię i nazwisko, mówi jak się uczył w poprzedniej szkole, a jeśli uczył się źle, nie wspomina o tym, tylko krótko podkreśla: „nowy kolega na pewno postara się uczyć dobrze”. Następnie przewodniczący danej klasy przedstawia się nowemu koleździe i wśród serdecznych okłasków zabiera go do klasy. Ten system przekazywania nowego ucznia wytrzymał już dwuletnią próbę w naszej szkole i daje dobre wyniki. Uczeń od razu poznaje cały kolektyw i nie czuje się obco, a młodzież całej szkoły poznaje nowego koleżę i nikt nie dziwi się, skąd się taki wziął. Młodzież także uczy się, że nowym człowiekiem trzeba się zapiekiować, okazać mu wiele serdeczności, udzielić właściwych rad i wskazówek.

Wprowadziliśmy również w życie naszej szkoły zasadę Makarenki: „Bezlada biegania nie jest dzieciom potrzebna”. Powodem do zwrócenia uwagi na to zagadnienie był konkretny fakt, jaki miał miejsce w naszej szkole. Biegając raz korytarzem zderzyli się głowami dwaj mały z klasy I. Był płacz i głuzy na czole i wówczas rada pedagogiczna postanowiła wyeliminować z życia naszej szkoły bezładną bieżnię dzieci. Następnego dnia ukazało się na korytarzu hasło „Bezlada biegania nie jest dzieciom potrzebna”, a sens tego hasła wytłumaczyliśmy uczniom posługując się przykładami z naszego życia szkolnego.

Bardzo wiele cennych wiadomości o pracy nauczycieli radzieckich dostarczyła nam książka „Egzaminy w szkole radzieckiej” — Pierowskiego. Z niej dowiedzieliśmy się jak pedagogowie radzieckie określają cele i zadania egzaminów, jaka jest ich rola wychowawcza, jak wytworzyć właściwą atmosferę przedegzaminacyjną

ltd. Już w roku ubiegłym staraliśmy się te wszystkie wiadomości zastosować w praktyce i muszę stwierdzić, że dało to dobre wyniki.

W hallu naszej szkoły na długo przed egzaminami umieściliśmy hasło: „Egzaminy — to twoje sprawozdanie przed ojczyzną. Pamiętaj o tym”. Hasło to przypomniało zarówno młodzieży, jak i nauczycielom o dobrej nauce, o powtarzaniu materiału programowego, aby „sprawozdanie” wypadło dobrze.

Wiele nauczyłam się od nauczycieli radzieckich, bogate ich doświadczenia pomagają mi rozwiązywać problemy dydaktyczno-wychowawcze i często, gdy pietyrży się przede mną ogrom trudności z tego zakresu, zaglądam do książek radzieckich i zawsze znajduję w nich właściwy sposób rozwiązania nurtujących mnie problemów.

Pragne również podkreślić, że radziecka psychologia obala fałszywe twierdzenie psychologów burżuazyjnych, że tylko wrodzone cechy mogą zapewnić skuteczną pracę pedagoga. Opierając się na twierdzeniu Pawłowa: „ostatnieca aktualna czynność nerwowa jest stopem cech wrodzonych i nabytych” — radziecka psychologia ustala, że zdolność człowieka, a wśród nich i pedagogiczne, kształtują się w procesie jego pracy, a przede wszystkim w procesie pracy zawodowej. W szkicu psychologicznym Gonobina Osobowość radzieckiego nauczyciela” autor przytacza fakty, że ludzie, początkowo nie ujawniający zdolności pedagogicznych, dzięki usilnej pracy, sprzyjającym warunkom i mowemu postanowieniu osiągnięcia dobrych wyników stali się dobrymi nauczycielami.

Z przytoczonych w wymienionej książce faktów wysunąć należy niezbity wniosek, że niepowodzenia w pracy nauczycielskiej są do pokonania, trzeba tylko pamiętać, że dla wychowawcy najważniejsze jest to, aby rozumiał psychikę ucznia, aby wykrył i uchwycił ten moment, który otworzy przed nim duszę dziecka i pozwoli wnikać w jej tajemnicę. Trzeba, aby nauczyciel — jak mówi Gorki — zawsze myślał o tym, że znajduje w dziecku więcej dobrego niż złego, a wówczas tak będzie w istocie.

K. KOLAKOWSKA, Warszawa

Z TRYBUNY KONFERENCJI SIERPNIOWEJ ♦ Z TRYBUNY KONFERENCJI SIERPNIOWEJ ♦ Z TRYBUNY KONFERENCJI

Zlikwidowałem „ściąganie”

KIEDY trzy lata temu objąłem stanowisko nauczyciela matematyki w Liceum Ogólnokształcącym w Pszynie, często słyszałem na zebraniach przedmiotowych PODKO lub na konferencjach nauczycielskich, że poziom matematyki w szkolnictwie podstawowym i średnim jest bardzo słaby. Zacząłem wtedy z dużym uporem zastanawiać się nad przyczynami takiego stanu, postanawiając je wykryć i usunąć.

Po dłuższej, przeszło pięcioletniej obserwacji tego zagadnienia doszedłem do wniosku, że wprawdzie uczniowie odrabiają zadania domowe, lecz zaledwie 20% potrafi rozwiązać je przy tablicy. Podjąłem więc walkę o samodzielną i systematyczną pracę domową. Poleciłem wszystkim uczniom (od kl. V do XI), aby dawali rodzicom do podpisania zadania domowe z matematyki. O zarządzeniu tym powiadomiłem rodziców na naradzie przedmiotowej wyjaśniając, że nie chodzi o sprawdzanie przez nich zadań domowych, lecz o stwierdzenie podpisem, że uczeń samodzielnie pracował.

Niezależnie od tego, dyżurni codziennie przed apelem zbierali zeszyty z zadaniami domowymi i przynosili mi do pokoju nauczycielskiego. Zarządzenie to miało na celu zlikwidowanie odpisywania zadań w szkole, pewnego bowiem dnia przyjechawszy do szkoły wcześniej (codziennie dojeżdżam 4,5 km rowem) stwierdziłem, że niektórzy rodzice „in blanco” podpisywali wykonanie zadań.

Jednak i te środki zapobiegawcze nie dawały oczekiwanych rezultatów. Doszedłem do wniosku, że niektórzy uczniowie wspólnie odrabiali zadania w ten sposób, że jeden z lepiej uczących się wykonuje zadanie, inni zaś odpisują je dając rodzicom do podpisu. Pragnąc szybciej znaleźć właściwe sposoby kontroli uczniowskich prac domowych sięgnąłem do doświadczeń kolegów z różnych szkół. Niestety, pewne metody były nie do przyjęcia, a niektóre nawet wręcz szkodliwe. Szczególnie jedna z nich, dość szeroko rozpowszechniona, polegała na tym, że jeden z uczniów czytał w klasie wynik zadania, nauczyciel zaś pisał pozostałych, czy uzyskali podobne rezultaty. I zadawałem sobie tym, że wszyscy uczniowie podposili ręce do góry na znak potwierdzenia.

Byłem więc zdany na własne doświadczenia. Wtedy wpadł mi do głowy następujący pomysł. W jednym dniu, we

wszystkich klasach, w których miałem lekcje, przeprowadziłem ćwiczenie kontrolne: zadania domowe. Daną klasę podzieliłem na dwie grupy i każdej z nich podyktowałem 1-2 zadania odrębnie poprzedniego dnia w domu. Okazało się, że 40% uczniów nie potrafiło wywiązać się z tego polecenia, mimo iż rodzice podpisem stwierdzili samodzielne odrabianie zadań. Klasówki poprawiłem, ocenilem i rozdałem uczniom, aby pokazali je rodzicom. Zbiegł ten okazał się skuteczny. Rodzice stwierdzili, że „coś nie jest w porządku”, a uczniowie moi przekonał się, że jestem zdecydowany walczyć przeciwko przepisywaniu zadań, że konsekwentnie domagam się samodzielną pracę w domu. Co pewien czas powtarzałem na lekcji tego rodzaju kontrolę odrabianych w domu zadań. Sytuacja gwałtownie się poprawiła. Przy następnych ćwiczeniach kontrolnych ilość niedostatecznych zmalała do 10%.

Systematycznie też udzielałem uczniom konsultacji z matematyki. Domowe zadania z algebry lub geometrii uczniowie obowiązywać się odrabiali tego samego dnia, w którym odbyła się lekcja. O ile napotykała jakieś trudności, w dniu następnym przychodził do mnie po wskazówki. Na następnej lekcji nie może być więc tłumaczenia, że ktoś nie potrafił odrabiać. Niektórych uczniów odwiedzałem w domu, aby przekonać się, jakie trudności napotykał i w razie potrzeby udzielić wskazówek.

Stwierdziwszy, że przy odrabianiu zadań domowych młodzież korzysta z zeszytów uczniowskich z poprzednich lat, przestałem dawać jej do domu zadania, które były przerabiane w ub. r. Nie korzystałem też z zeszytów z poprzednich lat, co roku sięgam do nowych podręczników, szczególnie radzieckich, dobierając różne zadania, zwłaszcza tekstowe. Zlikwidowałem i to źródło ściągania.

Powyższe środki zapobiegawcze jeszcze nie wpłynęły na 100% promocji, jednak wiadnie podnosiły poziom pracy uczniów. Świadczy o tym wyniki przy egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie. Jako przykład podam fakt, że wszyscy absolwenci naszej szkoły zostali przyjęci na wybrane przez siebie studia techniczne, w szczególności dobrze i bardzo dobrze zdając z matematyki.

Czesław Czerwionka
Pszczyna

Trzy aktualne kwestie

CHCE poruszyć trzy sprawy wynikające z moich obserwacji i doświadczeń. Jedną z nich, dość szeroko rozpowszechnioną, polegała na tym, że jeden z uczniów czytał w klasie wynik zadania, nauczyciel zaś pisał pozostałych, czy uzyskali podobne rezultaty. I zadawałem sobie tym, że wszyscy uczniowie podposili ręce do góry na znak potwierdzenia.

Zapewne chcielibyście mi przerwać: nie ma o czym mówić, wszyscy tak robimy. A jednak tak nie jest. U niektórych spośród nas istnieje jeszcze przekonanie, że wychowywać, to dbać o to, by dzieci były karne, grzeczne, czyste

itd. A sprawę światopoglądu naukowego przeszuwa się na jakiś inny plan. Poza tym uważa się, że sprawa światopoglądu, moralności, socjalistycznej, budzenia patriotyzmu — należy przede wszystkim do przewodnika drużyny harcerskiej i nauczycieli partyjnych. A mnie się wydaje, że tymi sprawami winni zajmować się wszyscy nauczyciele i na każdym kroku.

O tym, że często nasze wychowanie przeżywa temo, o czym mówimy na lekcji, niech świadczy taki przykład z naszego miasta. Przy końcu roku szkolnego szkoły urządzają zabawy dla absolwentów kl. VII. Dzień zakończenia roku szkolnego przypadał w piątek. Część szkół przełożyła zabawę na inny dzień, uważając, że piątek, dzień postu, nie jest dniem odpowiednim do zabawy. Jak wytłumaczyć takie postępowanie kolegów?

Zauważyłem, że sposób oceniania pracy nauczyciela i szkoły przez Wydz. Ośw. jest często niewłaściwy. Przede wszystkim wydaje mi się, że przeprowadza się zbyt mało wizytacji. Wizytacje szkół odbywają się często z przerwami i Wydz. Ośw. nie przeżyła do szkół sprawozdań powizytacyjnych. Np. Szkoła Nr 3 w Krotoszynie nie w ciągu ostatnich trzech lat była wizytowana 4 razy. Otrzymała natomiast tylko jedno sprawozdanie. Ocena wydawana na podstawie planu, konspektów, „pierwszego wrażenia” itd. jest niewłaściwa i krzywdząca. Należałoby badać nie tylko plany i konspekty, ale dokładnie rozpatrywać wyniki nauczania i wychowania, orientować się, ile prac pozalekcyjnych prowa-

Gdy szkolny ZMP dobrze pracuje

W NASZEJ szkole, w Liceum Ogólnokształcącym w Mrozech, organizacja ZMP stała się prawdziwym pomocnikiem w walce o wyższą jakość dydaktyczno-wychowawczej pracy. I na pewno na tegorocznej konferencji nie mógłbym z dumą powiedzieć, że młodzież naszej szkoły rokrocznie zdaje pomyślnie egzaminy na wyższe uczelnie, szczególnie z najtrudniejszych przedmiotów — gdyby nie współpraca naszego ZMP. Wszyscy nasi nauczyciele pomagali szerszej organizacji ZMP, by mogła ona wypełnić swą rolę w stałym podnoszeniu poziomu ideowego młodzieży.

Początkowo, a było to kilka lat temu, każde kółko klasowe urządziło po pierwszym okresie naradę wytwórczą z udziałem nauczycieli i rodziców, omawiając — zresztą naprawdę wnikliwie — przyczyny i środki usunięcia braków. Gdy jednak wkrótce po zakończeniu okresu zaczęły się spaść nowe dwójki i zachodziła obawa, że wyniki pracy na półroczu zno-

dzi nauczyciel, ile i jakie prace społeczne wykonuje. Służba na ocenę pracy nauczyciela to ważny, mobilizujący moment w naszej pracy.

W ciągu całego roku szkolnego słychać w Krotoszynie narzekania kierowników w szkół na młodych nauczycieli. Niestety, w niektórych wypadkach narzekania te były zupełnie słuszne. Jednak zastanówmy się nad źródłami tego zła? Bardzo często koledy do świadczeni nie widzą, nie chcą widzieć, że początkujący nauczyciel ma trudności: zawodowe, bytowe, że dostaje się w nieodpowiednie otoczenie i nie kwapią się z żadną koleżeńską pomocą. Z drugiej strony w stosunku do osób wyrażających cieżące obawy szkolne Wydz. Ośw. i Nasz Związek są bardzo pobłażliwi, zamiast stosować sankcje karne do zwalniania z pracy właśc. Nie może ktoś z was powie, że należy przedtem wychowywać? Co jednak zrobić, gdy w niektórych wypadkach to „wychowywanie” trwa już kilka lat?

W imieniu najmłodszych koleżanek i kolegów oświadczam: nierobów i wyrzutków naszego nauczycielskiego społeczeństwa oceniamy ostro i karzcie, ale prace pozostałych oceniamy trzeźwo i obiektywnie. Raz na zawsze należy zaprzestać uogólnienia tej ujemnej oceny w odniesieniu do wszystkich młodych nauczycieli, bo takie podejście staje się tylko hamulcem w pracy wielu szkół posiadających młodą kadrę.

Stefan Zawieja
Kierownik Szkoły Nr 3
w Krotoszynie

czyków dla klas: za najlepszą frekwencję i najlepszą naukę. Organizacja ZMP dojrzała również prowadziła szkolenie ideologiczne, często urządziła otwarte zebrania przygotowujące je starannie i ciekawie przy pomocy nauczycieli, by przyciągać młodzież niezorganizowaną. W pracy uświadamiającej organizacja ZMP pilnie śledziła rozwój naszego życia gospodarczego i starała się brać w nim żywy udział. Młodzież dbała także o własną kulturalną rozrywkę i o oddziaływanie kulturalne na środowisko. Zespół teatralny

wystawił wiele sztuk z repertuaru klasycznego, a także „Tor przeszłości” — sztukę o tematyce przebudowy wsi polskiej wykazującą wysoki gospodarkę spółdzielczą nad indywidualną. Sztuki te były wystawiane w wielu miejscowościach naszego powiatu. Przyczyniło się to w dużym stopniu do patriotycznego wychowania naszej młodzieży, gdyż czuła się ona odpowiedzialna za to, co mówi i do czego zachęca innych.

Walenty Soliński
Mrozy, pow. Miński Mazowiecki

Fakty świadczące o przemianach

PRZEMIANACH zachodzących na Ziemi Mazurskiej niech świadczy to oto cyfry. Na 4683 dzieci w wieku szkolnym w naszym powiecie, mamy 2975 dzieci autochtonów, z których np. w roku szkolnym 1951/52 nie uczęszczało do szkół 240, ale już w roku szkolnym 1952/53 liczba ta spadła do 150 dzieci pozostających poza zasięgiem szkoły. W roku szkolnym 1953/54 mieliśmy po szkołę 80 dzieci. W nadchodzącym roku 1954/55 musimy osiągnąć 100 proc. powszechności nauczania.

Jeżeli praca nasza postępować będzie tak intensywnie i w takim tempie, jak to pokazują cyfry, to jestem przekonany, że całkowita repolonizacja w naszym powiecie osiągniemy w niedługim czasie. Musimy zmobilizować koleżanki i koleżki, wszystkich ludzi dobrej woli, wszystkich myślicieli i czujących po polsku, i wszystkie instytucje, abyśmy wspólnie to dzieło doprowadzić mogli do pomyślnego końca. Wiele w tej pracy pomoże nam organizacja harcerska, do której młodzież garnie się nawet wbrew woli niektórych rodziców.

Świadectwem owości w pracy wychowawczej wykonywanej przez organizację har-

cerską może być m. in. nasz obóz harcerski, który zorganizowaliśmy w I połowie lipca. Daliśmy na nim naszym dzieciom nie tylko dobry odpocznik, nie tylko umożliwiliśmy im w ten sposób poznanie ziem ojczystych, lecz również osiągnęliśmy inne ważne cele wychowawcze. Dzieci stanowiły zwarty, jednorodny kolektyw, nauczyły się wspólnej decyzji i wspólnej odpowiedzialności, przyzwyczaiły się do samodzielności myślenia i samodzielności postępowania zgodnie z zasadami prawa harcerskiego. Ponadto w ciągu całego czasu pogłębiały umiłowanie języka ojczystego i śpiewały piękne pieśni polskie. Nikomu nie przychodziło do głowy, aby mogło być inaczej.

Wydaje mi się, że jeżeli wszelkie plany nauczania i wychowania sporządzimy sumiennie i wnikliwie, oprzemy je na konkretnych potrzebach naszego terenu i naszych warunków i wykonywać je będziemy konsekwentnie i systematycznie każdego dnia, to efekty wychowawcze i dydaktyczne będą o wiele lepsze i w większym stopniu dadzą nam pełne zadowolenie z dobrze spełnionego obowiązku.

Marcin Skrocki

O dwóch „ale”

ŻY każdy z nas, koledy, wie, co robią jego uczniowie po lekcjach? Chciałbym wam zwrócić na jedną rzecz uwagę. Młodzież nasza pali się do sportu i bardzo chętnie wciąga się do klubów sportowych (dorosłych). Bardzo dobrze — odpowiedź mi — upo- wszechnianie sportu itd. Oczywiście, że w zasadzie nie ma w tym nic złego, i cieszyć się należy, że młodzież nasza może zaprawiać się, trenować. Ale zachęcam was, zarzązcy, czy wszystko, co się w klubach dzieje, jest właściwe dla młodzieży?

Mam na myśli atmosferę, która może być odpowiednią dla dorosłych sportowców, ale nie dla młodzieży (papierosy, pewna swoboda wyrażania się itd.). Oczywiście pożądaną byłoby, abyśmy całą młodzież mogli skupić w szkolnych ko-

łach sportowych i mieć ją pod swoją bezpośrednią opieką. Na razie jednak, dopóki tego nie zrobimy, zainteresujemy się życiem klubów!

Podobnie należałoby rozpatrzyć zajęcia naszej młodzieży w Związku młodych Domu Kultury. Dom Kultury — znowu w zasadzie jak najszluszniej — angażuje uczniów do różnych zespołów artystycznych, ale szkoły, do których uczęszczają ci uczniowie, nie o tym nie wiedzą. Przepisy naszego Ministerstwa wyraźnie określają, że dziecko, ze względu na postępy w nauce, może uczęszczać na zajęcia pozaszkolne tylko za zezwoleniem szkoły. Poza tym wpływ wychowawczy Domu Kultury na dzieci tylko wtedy może być w pełni skuteczny, jeżeli jest oparty na współpracy ze szkołą.

Jerzy Sakowski

Kandydaci i „kandydaci” na Akademii Medycznej

PRAGNĘ podziękować zebranym w imieniu Uczelnianej Komisji Rekrutacyjnej Akademii Medycznej w Warszawie za zaproszenie na Wasze obrady. My chylimy czoło przed ciężką i ołamiarą pracą nauczyciela, ale Wy zebraliście się nie po to, aby słuchać komplementów pod swoim adresem, ale aby analizować zarówno osiągnięcia, jak i braki w Waszej pracy i radzić nad ich naprawą. A że istnieje również w szkole brakorobstwo, tego wymownie dowodzi nasze doświadczenie z przebiegu tegorocznej akcji rekrutacyjnej na AM.

Niesposób bez głębokiego wzruszenia przeglądać dokumenty i stykać się osobście z kandydatami, przewodnikami nauki i pracy społecznej, którzy mogą być Waszą chlubą. Świadczy o tym nie tylko ich bardzo dobre oceny na świadectwach ukończenia szkoły średniej, ale również wyniki egzaminu wstępnego (z chemii) absolwentów liceów dla doradców, którzy pracując zarobkowo uzyskiwali pomyślne wyniki na świadectwie dojrzałości, a na egzaminie wstępnym wyróżniali się solidnym przygotowaniem oraz swoimi wnikliwymi i rzeczowymi odpowiedziami. Niestety niepokoją nas u niektórych przewodników nauki wypadki ocen niedostatecznych lub za ledwie dostatecznych z chemii, jednego ich przedmiotu egzaminacyjnego. Takich kandydatów, którzy mieli na świadectwie ocenę b. dobrą z chemii, a na egzaminie niedostateczną skierowaliśmy do nas m. in. licea ogólnokształcące ze Starachowic, Łodzi, Piotrkowa i in. Nasuwa się myśl, że tej rozbieżności w ocenie chemii towarzyszyć może również rozbieżność w ocenie innych przedmiotów nieegzaminowanych.

Szczególnie niepokojąco ujawniły się rozbieżności w ocenach wystawianych przez szkołę i komisję egzaminacyjną liczącą z pozostałych przedmiotów nie będących przedmiotami nauki. Tak np. Technikum Dentystyczne w Warszawie skierowało kandydata, który miał na świadectwie dojrzałości 10 ocen bdb, w tym również z chemii, na egzaminie okazało się, że kandydat nie zna podstawowych pojęć z tego przedmiotu (nie zna składu chemicznego sodu, mydła itp.).

W wielu kandydatów wiadomości z biologii (drugi przedmiot egzaminacyjny na AM) są niezadowalające. Tak np. kandydatka z Liceum Ogólnokształcącego w Krzepicach pisze: „Uczony rosyjski Darwin zaliczył człowieka do zwierząt, ponieważ wywodził się od małp, ale od zwierząt

wyróżnia człowieka — czynnik społeczny”.

Kandydatka z Liceum Ogólnokształcącego im. Wyspiańskiego w Miawie pisze: „Darwin o pochodzeniu człowieka mówi, że człowiek i małpka mają wspólnego przodka — małpudła”. Inni kandydaci piszą: „Na Jawie znaleziono szczątki głowy, do której dookołowano resztę ciała i nazwano „neandertalczykiem”, „człowiek pochodzi od szczura”.

Na egzaminie z nauk o Konstytucji wyszła na jaw alarmująca nieznajomość geografii. W wielu kandydatów nie wiedzieli, gdzie znajduje się Gwatemala, wg. jednego z nich „Gwatemala leży w Indonezji”. Kongo w Ameryce, Meksyk w Ameryce Południowej. Inna kandydatka twierdzi, że „Indochiny leżą na południu od Europy”, po czym prosi, że w „Afryce”. Nie umiała również wskazać, gdzie leży Chiny. Kandydatka z X Szkoły Ogólnokształcącej TPD w Łodzi twierdzi, że „Taiwan leży w Pld-Ameryce i jest pod wpływami Francji”. Te i inne odpowiedzi świadczą równocześnie o słabym zainteresowaniu się aktualnymi wydarzeniami politycznymi. Jeden z kandydatów też zdania, że „przewódca klasy robotniczej we Francji jest La-nie”, inny uważa, że „premierem Anglii jest Eisenhoffer”, że „wódem przewrotu w Guatemli był... jakiś generał na A... — Anders”.

W piśmiennych opracowaniach i ustnych wypowiedziach wielu kandydatów uderza ubóstwo języka, zły styl, a nagminnym zjawiskiem jest brak interpunkcji i zła ortografia (nie rozróżnianie „ż” i „rz”, „ó” i „u”, np. „zadko”, wyrzaz”), a także częsta frazeologia i sloganowość.

Przytaczam te fakty oczywiście nie po to, by bawić was curiosami, które zdarzają się niemal corocznie młodym ludziom w czasie egzaminów. Zastanawiały nas nie poszczególne „ciekawostki”, próbowałyśmy znaleźć wytłumaczenie rozbieżności między oceną wystawioną uczniowi przez szkołę, a oceną egzaminacyjną kandydata na uczelnię. Wydaje się nam, że należy rozpatrzyć trzy możliwości: popierwsze — zbyt liberalna i nierozważna naciągana jest ocena wystawiona przez szkołę; po drugie — kandydat nie potrafi zmobilizować się dla opamiętania lub rekapitulowania wiadomości z przedmiotów egzaminacyjnych; po trzecie — kandydat nieprawidłnie traktuje swoje obowiązki, w tym wypadku składanie egzaminów. Każda z tych ewentualności jest zjawiskiem złym i wymaga energicznego zwalczania.

Dr M. Strumień

Aby nasz Związek odgrywał poważniejszą rolę

SPRAWA, która mnie pasjonuje, to zagadnienie płynności kad kierowniczych.

W dziedzinie przemysłu widzimy coraz to piękniejsze osiągnięcia, w rolnictwie — coraz to większą logikę i stabilizację. Pytam: czemu nie ma tego w szkolnictwie, czemu rokrocznie są olbrzymie zmiany i przesunięcia na stanowiskach kierowniczych?

Masy nauczycielskie powitały z dużym zadowoleniem okólnik Ministerstwa Oświaty, zapowiadający fakt stabilizacji, jak dotąd, realizowany w małych tylko wyjątkach, a przecież my, nauczyciele, chcemy już wywalczyć sobie opinię dobrych lub lepszych szkół.

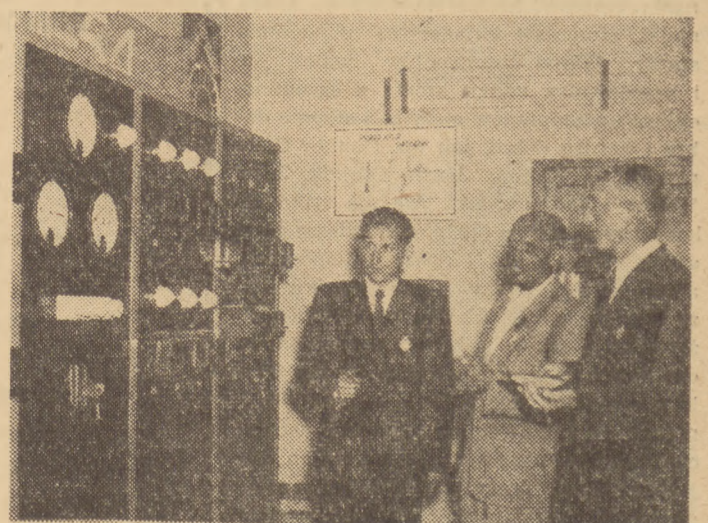
Zagadnienie narastania tradycji dobrych szkół jest niezwykle ważne i wiąże się z dłuższymi kadencjami właściwie ustawionych dyrekcji. Stabilizacja kadr jest słusznym dążeniem nauczycieli. Cieszą się, że słowa te mogą wypowiedzieć w obecności naszych władz oświatowych i

partyjnych, które na pewno wezmą nasze dążenia pod uwagę.

Chcę jeszcze poruszyć sprawę wyróżnień. Klasa robotnicza ma swoje premie, my zaś mamy wyróżnienia. Tu chcę mówić o ówczynie postawie naszego Związku. Myślę, że skoro Rada Zakładowa, a więc bardzo duży kolektyw, typuje kogoś do wyróżnienia, to z pewnością ten ktoś w całej pełni na to zasługuje. Po drodze jednak wskutek jakichś nie cudownych a zwykłych okoliczności, następuje utrata kandydatury. Pytam: czemu Związek Nauczycielstwa Polskiego mający zdecydowane oblicze polityczne, przedstawiający sobą duży ciężar gatunkowy organizacji będącej transmisją naszej Partii, nie umie takim sytuacją zapobiec, aby dać świadectwo prawdziwe.

Cecylia Ryszkowska
Wicedyrektor Szkoły Ogólnokształcącej

Z konferencji nauczycieli szkół zawodowych



NA zdjęciu: produkujący nauczyciele szkół zawodowych z woj. warszawskiego, odznaczeni na konferencji sierpniowej srebrnymi krzyżami za zasługi, Marian Olbrycht i Stefan Świątalski oraz wizytator DOSZ Franciszek Kozłowski oglądający tablice rozdzielcze, wykonaną przez uczniów Zasadniczej Szkoły Metalowo-elektrycznej przy ul. Okopowej w Warszawie.

Uczę historii w klasie czwartej (I)

Pierwsze lekcje

MAMY uczyć historii w kl. IV — oznajmił mi z zaniepokojeniem w głosie absolwentki Liceum Pedagogicznego. — Czy to bardzo trudno, czy damy sobie radę?

— Na pewno — odparłam — dacie sobie radę a nawet przekonacie się, jak dzieci lubią lekcje historii prowadzone przez nauczyciela, która pamięta, że jej uczniowie mają po 10 lat. Mówi więc do nich ich językiem, pozwala pytać, rozmawia z dziećmi, nie wygłasza długich wykładów choćby najpiękniej przygotowanych i nie żąda, aby uczeń kl. IV umiał „całą historię Polski”.

Porozmawiamy więc o pierwszych lekcjach historii w kl. IV. Nasze dzieci już kupiły sobie podwójne zeszyty, podręczniki „Historia dla klasy czwartej” M. Dłuskiej i J. Schoenbrenner, wyd. PZWS 1954 r., my zaś zaopatrzeni jesteśmy w instrukcję programową na rok 1954 dokonaliśmy rozkładu materiału na cały rok i planujemy teraz, jak będziemy pracować z dziećmi we wrześniu.

Przychodzę na pierwszą w życiu małych uczniów lekcję historii ojczystej. Ważna to bardzo chwila, powinna więc być radosnym przeżyciem. W tym roku możemy przynieść na te lekcje np. plakat drukowany na dziesięciolecie Polski Ludowej z podobizną dziesięciolecie dziesięćdziesiąt. I można rozpocząć od pytania: „Ile macie lat?” — „Dziesięć, właśnie tyle, co Polska Ludowa”. Na tablicy przyniesiemy dwa kartoniki z dużymi czerwonymi cyframi 1914—1954.

Gdzie leży Polska, nasza ojczyzna? Nad dwiema dużymi rzekami, nad Odrą i Wisłą. W podręczniku na str. 3 znajdziemy mapę — obrazek przedstawiający nasz kraj. Porozmawiamy z dziećmi, które z nich widziały Odrę czy Wisłę, a może które było nad Bałtykiem lub w górach. Kolorowym znakiem zaznaczymy na mapie naszą wieś lub nasze miasto, czy daleko od nas do tych dwu rzek, do morza do góry.

Umieściliśmy Polskę w przestrzeni. Teraz porozmawiamy, jak nasz kraj dziś wygląda, jak ludzie pracują, jak dzieci się uczą i bawią, można nawet zaśpiewać piosenkę np. o pracy robotnika, o Planie 6-letnim, o pięknych wieśmi „razem”. Dzieci dużo już słyszały, dużo na pewno widziały i chętnie ze swoją nauczycielką poprowadzą rozmowę o pracy rodziców, o tym, co się w ich wsi czy mieście ostatnio zmieniło itp. Zakończymy te części lekcji stwierdzeniem, że wszystko tak jest właśnie bo Polska rządzi ludźmi pracy. Nie zawsze jednak tak było. Tu porozmawiamy o tym,

jak było dawniej, zbadamy, co o tym nasi mali uczniowie wiedzą i doprowadzimy ich do wniosku: dawniej było inaczej, że się wiodło ludziom pracy. Właśnie na historii będziemy się uczyć o zmianach, jakie w życiu ludzi mieszkających na naszych ziemiach zachodziły, a zaczniemy naukę od bardzo dawnych czasów.

Tu trzeba rozpocząć kształtowanie poczucia czasu. Co to znaczy „dawno”? Dla ucznia IV kl. „dawno” — to więcej niż 10 lat temu, dla jego matki — 40 lat temu, gdy jeszcze była mała, a sto lat to już chyba bardzo dawno, bo na ogół nikt 100 lat nie żyje. Sto lat nazywa się inaczej wiekiem. W historii „dawno” to bardzo dużo wieków temu, np. dwadzieścia wieków temu.

Na tej lekcji nie więcej o czasie, o chronologii mówić nie będziemy. Niech się nasz mały uczeń zdziwi, jak to on niedawno żyje na świecie, ledwo jedną dziesiątą wieku i poprzestaniemy na tym. Opowiemy natomiast, jak wiele wieków temu inaczej niż dziś nasze ziemie wyglądały (bory, puszcze, szeroko rozlane wody rzek i jezior, tu i tam uprawne pola). Skąd jednak wiemy, co było dawno temu, gdy jeszcze nikt u nas pisać nie umiał? Dzieci pewno same powiedzą, że na podstawie wykopalisk, bo mówili o tym w kl. III na lekcjach polskiego.

Na tym skończymy rozmowę objaśniającą i polećmy dzieciom zapisać w zeszytach pod numerem lekcji i datą zadanie do domu. Ustnie niech odpowiedzą na pytania np. takiej treści:

1. Nad jakimi rzekami leży nasza ojczyzna?
2. Jak nasze ziemie wyglądały dawno temu, jak dziś wyglądają?
3. Ile lat ma jeden wiek?
- Na tej lekcji naszym celem było przedstawienie dzieciom, że dawniej było inaczej niż dzisiaj, zainteresowanie zmianami, które sprawiły, że dziś w Polsce Ludowej żyją ludzie inaczej, lepiej niż dawniej. Przeprowadziliśmy też wstępne zapoznanie ucznia z czasem (10 lat, 100 lat = 1 wiek, dawno, niedawno). Jeżeli to możliwe, niech klasa IV odebrze po tej lekcji wycieczkę do miejsca prac wykopaliskowych, lub do muzeum archeologicznego, ułatwi to zrozumienie następnej lekcji, na której rozpoczynamy właściwy materiał historyczny.
- We wrześniu odebrzemy 12 lekcji historii, jedną poświęcimy na wstęp, dwie przeznaczymy na lekcje powtórzeniowe, w ciągu dziewięciu — przerobimy materiał programowy, punkty 1 do 9. Przez cały września radzę prowadzić lekcje albo me-

todą rozmowy objaśniającej, albo opowiadania, nie należy jeszcze zadawać z podręcznika do domu, choć książka towarzyszy nam stale na lekcjach w klasie. Nasz mały uczeń pracuje we wrześniu głównie na lekcji: słucha niedługiego (najwyżej 15 minut) opowiadania swojej nauczycielki, zadaje pytania, robi spostrzeżenia, prowadzi rozmowę objaśniającą, ogląda obrazki, snuje różne domysły. Zapisuje w zeszytach tryb lekcji, pytania, na które w domu odpowiada ustnie, czy też wypełnia polecenie, np.: opowiedz, jak dawniej ludzie pracowali, albo — wymień, czego panowie żądali od chłopów itd. Do zeszytu uczeń może przetykować narzędzia, broń, budowlę, może też po naradzie z nauczycielką wkładać wycięte z pism ilustrowanych obrazki. Taki własnoręcznie ilustrowany zeszyt dziecko lubi i chętnie się z niego uczy.

Na dalszych lekcjach uczymy dat. Traktujemy te naukę trochę jak grę. Najdawniejsza wiadomość o Polsce — rok 963 to data według programu nieobowiązkowa. Ponieważ jest to pierwsza data roczna wprowadzona do podręcznika, więc wyrzucamy ją kolorem na kartonik i umieszczamy w klasie. Datę 1025 jako obowiązkową wykonamy w rozmiarach nieco większych, obok niej na kartoniku można nakleić np. złotą koronę. W ten sposób z pomocą owych kartonków-zagadek będziemy z dziećmi potwarzać daty, najlepiej pod koniec lekcji, gdy już jesteśmy pracą nieco zmęczeni. Dat w wiekach jeszcze nie umieszczamy, czekamy, aż nasze dzieci nieco podrosną i dojrzeją.

Natomiast posuwamy naprzód umiejętności korzystania z mapy. Do lekcji 2, 3 i 5 potrzebna jest mapa-obrazek, umieszczona na końcu podręcznika: „Polska w XI wieku”. Dzieci na pewno chętnie będą tę mapę oglądać: gdzie w Polsce było najwięcej lasów, gdzie — pol uprawnych, jakie grody już wtedy istniały, w pobliżu których leży nasza wieś, nasze miasteczko. Gdzie mieszkali plemiona, którymi rządził Mieszko I, a gdzie nasi sąsiedzi? Skąd nacierali na Śląsk chętni naszych ziem cesarz niemiecki?

Lekcję 6 znowu poprowadzę z mapą nr 2. Wykorzystamy wszystkie znaki: postacie rycerzy, strzałki, daty przy opowiadaniu o uśmoleniu się Krzyżaków nad Wisłą. Niechaj uczniowie zaniepokoją się o losy Pomorza, niech współczują walczącym z Krzyżakami Prusom.

W naszych opowiadaniach nieocenione usługi oddają obrazki. Oprócz ilustracji z podręcznika trzeba koniecznie wykorzy-

stać duże kolorowe tablice, wyd. PZWS (do nabycia w CEZAS-ie, W-wa, Sienkiewiczza 4). „Sad księcia” i „Danina”.

Tak np. lekcję nr 4 oprzemy wyłącznie na opowiadaniu w oparciu o obrazki. Objeździemy w podręczniku rysunek przedstawiający gród, dzieci mogą go pokolorować, opowiemy, kto mieszkał w grodzie. Sad księcia przedstawimy opowiadając to, co widzimy na dużej tablicy „Sad księcia”, a obraz daniny dziecko zapamięta z pomocą ilustracji w podręczniku i dużej śiennej tablicy „Danina” (wyd. PZWS). Dzieci z wielkim przejęciem będą mówiły, co chłopci musieli dać księciu, rycerzom, duchownym, jak ich pilnowali uzbrojeni słudzy. Słowo „danina” stanie się dla nich czymś konkretnym, przemówi do ich wyobraźni. Zrozumiemy, co to znaczy „wyzysk” (zabieranie cudzych planów) i „ucisk” (zmuszanie siłą, okrutne kary).

Na każdej lekcji pierwszą jej część przeznaczamy na powtórzenie zadanej do domu pracy. Dwie lekcje natomiast w ciągu września całkowicie przeznaczamy na powtórzenie.

Nie należy jednak całokształtem odpytywaniem znanego materiału nudzić dzieci. Trzeba natomiast poznać już wiadomości ustawić tak, by dziecko przejęło się nimi na nowo, by je utrwalić i pogłębić.

Po lekcji 5 zgodnie z programem przeprowadzamy lekcję powtórzeniową, np. na temat „Jak lud śląski bronił naszej ziemi za rządów Chrobrego i Krzywoustego”. Celem tej lekcji jest zaakcentowanie roli Śląska w życiu Polski i wzbudzenie uczucia podziwu dla dzielności ludu broniącego swej ziemi pod dowództwem mądrych, przewidujących książąt. Na tablicy niebieską kredą narysujemy rzekę Odrę, zieloną zaznaczymy lasy, żółtą — osiedla. Przeniesimy dzieci wyobraźnią w dawne czasy... oto do siedzib ludu śląskiego dociera wieść, że z zachodu ciągnie wojsko cesarskie. Dlaczego cesarz napada na Polskę, jak przygotowuje się do obrony, jak wygląda wojsko Chrobrego itd. Jeśli dzieci nie pamiętają danego wydarzenia, odtwieramy o obrazkach (np. uzbrojenie rycerzy). Na tablicy zaznaczymy grody miejsca przepały itp. kończymy akcentem radości: wróg musiał ustąpić, lud śląski obronił nasz kraj.

O dalszej pracy z klasą IV porozmawiamy na tych łamach za dwa tygodnie, a jeśli będziecie zadawać pytania lub podzielić się swoimi spostrzeżeniami — napiszcie do Redakcji „Głosu Nauczycielskiego”.

JANINA SCHOENBRENNER

W wiejskiej szkole dla pracujących

BYŁO to na początku roku szkolnego 1953/54. Do Wydziału Oświaty w Radomsku zgłosił się kol. Jan Tatała, młody nauczyciel Szkoły Podstawowej w Woli Blakowej i powiedział:

— Kolego Kierowniku — doradźcie nam — co mamy robić? W gromadzie, w której pracuję jest dużo młodzieży w wieku od 18—20 lat, wśród której jest wielu chłubników. Młodzież nie jest zorganizowana. Na próby wciągnięcia jej do ZMP niektórzy odpowiadają, że żadna organizacja nie jest im potrzebna. Nie mamy na tę młodzież żadnego wpływu, a w dodatku psuje nam ona dzieci ze szkoły.

W dalszym ciągu rozmowy wyszło na jaw, że jest to młodzież, która nie ukończyła szkoły podstawowej. Wielu uczęszczało nawet do kl. VII, ale ze względu na wiek i krepujące ich towarzystwo dzieci o kilka lat młodszych, zrezygnowało z nauki.

Postanowiono zorganizować w tej gromadzie szkołę dla pracujących.

Natychmiast rozpoczęła się praca. Całe grono nauczycielskie zajęło się tą sprawą. Przez szereg dni do późnej nocy trwały odwiedzin w domach kandydatów na uczniów, których uswiadomiono o konieczności dokształcania się. I tu nastąpiło zjawisko raczej nieoczekiwane — dwanaścioro, to jest większość młodzieży (dziewczeta i chłopcy) wyraziła gotowość uczęszczania do szkoły. Jednak sześciu chłopców odmówiło stanowczo.

Wśród nich znajdował się również Wacek K., 21-letni „przywódcą” młodzieży tej gromady.

— Jak to, w tym wieku do szkoły? Siedzieć w ławce, nosić zeszyty, uczyć się? To nie dla nas — mówili niezdecydowani.

Nauka rozpoczęła się w połowie października. Zgłosiło się tych dwunastu uczniów. Pierwsze lekcje wykazywały, że nauka będzie bardzo trudna. Nowi uczniowie nie potrafili nawet usiedzieć spokojnie przez większą część lekcji, a o uważaniu, o przyswajaniu sobie podawanego materiału nie było nawet mowy. Poza tym liczba uczniów była w dalszym ciągu za mała. Trzeba było myśleć o podniesieniu frekwencji i o „nowych” metodach pracy.

Grono nauczycielskie i z tego zadania wywiązało się dobrze. Frekwencja podniosła w następujący sposób. Przy końcu października jeden z uczniów powiedział, że Wacek K. chociaż nie chce chodzić do szkoły, to jednak od kilku dni przychodzi codziennie... pod szkołę. Gdy wychodził ktoś z nauczycieli, kryje się, aby go nie zauważono.

Wiadomość że wykorzystania należyście kierowniczą szkoły, kol. Maria Wieliczko. Pewnego dnia istotnie spotkała go na terenie szkolnym i udało się jej sprowadzić go do klasy. Tego dnia lekcji już nie było. Odkryło się natomiast zebranie uczniów, na którym wybrano samorząd szkolny. Później odbyły się gry świetlicowe i próba śpiewu, młodzież bowiem bardzo lubiła śpiewać. Wacek K. został w szkole i zaczął interesować się nauką.

W najbliższych dniach przyszła już do szkoły cała „osiemnastka” chłopców i dziewcząt. Niewątpliwie był to wpływ Wacka K.

Zadanie polegało teraz na tym, aby wciągnąć uczniów do nauki. Śpiew, gry świetlicowe, atrakcyjne lekcje wiały uczniów coraz bardziej ze szkoły. Przez cały listopad musieli jednak przychodzić na każdą lekcję wszyscy nauczyciele, gdyż to bardziej zmuszało uczniów do uwagi i brała udziału w nauce. Dopiero w początkach grudnia mógł jeden tylko nauczyciel prowadzić lekcję bez obawy, że np. po sali zacznie nagle fruwać wróbel, gołąb lub będą się działy inne bardziej przykre w skutkach wypadki. Stopniowo atmosfera w szkole coraz bardziej się jednak poprawiała.

W niedługim czasie wyniki w nauce podniosły się na więcej niż dostateczne. Zorganizowano kolo ZMP, do którego zapisali się wszyscy uczniowie i wszyscy zostali przyjęci. Zylet tej młodzieży zaczęło toczyć się zupełnie innym torem. Zaczęli ustawiać bójki, zanikać wybrki chuligańskie. Najważniejszym celem była teraz nauka, choć uzyskania dobrej oceny i świadectwa ukończenia szkoły. Aby zadanie to wykonać jak najlepiej, „dorosli” uczniowie zwrócili się do uczniów ze szkoły dziennej — których jeszcze tak niedawno próbował wciągnąć na drogę chuligaństwa — o pomoc w nauce. Młodzi harcerze — dumni z tego, że będą pomagać w nauce dorosłym — aby lepiej wywiązać się z zadania, sami starali się dobrze opanować podawany przez nauczycieli materiał. W ten sposób również nauka w szkole dziennej, szczególnie w klasie siódmej, podniosła się na wyższy poziom.

Trzeba podkreślić, że harcerze wywiązali się z powyższego zadania dobrze. Cały zastęp kl. VII pracował przez wiele dni wywiązując starszym kolegom trudniejsze zadania i zagadnienia.

W początkach kwietnia szkoła w Woli Blakowej zbierała plony swej pracy. Trzynastu uczniów, którzy dotrwali do końca nauki, otrzymało świadectwa ukończenia szkoły. Wśród absolwentów znaleźli się i przodownicy nauki, którzy z egzaminacyjnych przedmiotów otrzymali stopnie dobre i bardzo dobre, jak np. Danuta Clerpisz, Zofia Kubiak, Józefa Olejnik, Józef Wójcik i Jan Regulski. Ale nie tylko jakosć stopni mówi o spełnieniu zadania przez szkołę. Wypowiedzi i dobre samopoczucie absolwentów, którzy nigdy nie myśleli, że ukończą szkołę, ich obecny stosunek do życia, dają szkole najlepszą ocenę. Znikło chuligaństwo w gromadzie, powstało dzięki szkole silne kolo ZMP, a — co najważniejsze — absolwentom wpojono należyte poszanowanie pracy. Trzech z nich wyjechało już do pracy w PGR, jeden idzie do szkoły zawodowej, jeden na kurs szoferski, jeden do pracy w spółdzielni, a jedna zostanie pielęgniarką. Fakt ten ocenia najlepiej osiągnięcia szkoły.

LEON ZDIERAK
Radomsko

List nr 31

W numerze 33-34 „Głosu Nauczycielskiego” ukazał się artykuł Mikołaja Kozakiewicza pt. „30 alarmujących listów” omawiający zły stan czytelnictwa wśród nauczycieli. Napisałam ten list nr 31, gdyż również pragnę zabrać głos w dyskusji na temat tej naprawdę poważnej sprawy.

Do zabrania głosu skłonił mnie fakt, że autor nie uwzględnił w swym artykule zagadnienia wykorzystywania przez nauczycieli księgozbiorów szkolnych, które szczególnie na wsi są najbogatszym i najdostępniejszym źródłem dobrej książki.

Obserwując moje i spostrzeżenia opieram na dziesięcioletniej pracy bibliotekarskiej w szkołach jedenastoletnich istniejących w osadach wiejskich, zatem moje uwagi w głównej mierze do tego typu szkół będą się odnosić.

Jedną z przyczyn niewykorzystywania w pracy szkolnej tych możliwości, jakie stwarza istnienie dobrze zaopatrzonej biblioteki, jest stosunkowo małe zainteresowanie nauczycieli wiejskich już nie tylko współczesną literaturą, lecz nawet wydawnictwami z tych dziedzin naukowych, które wiążą się z poszczególnymi przedmiotami nauczania.

Oto fakty, ilustrujące najwymowniej sytuację czytelnictwa wśród nauczycieli w niektórych szkołach:

W roku szkolnym 1952/53 nauczycielka biologii w Szkole Ogólnokształcącej w Z. po ostro skrytykowanej przez wzytatora lekcji poprowadzonej przez nią w klasie jedenastej, zafila się bardzo wymownie na braki w podręcznikach i na niezrozumienie teorii ewolucji. „Skąd ja mam wziąć te wiadomości? kiedy studiowałam, to nie o tym nam nie mówiono”.

W szkole tej istniała dobrze zaopatrzona biblioteka licząca 4 tysiące tomów, wśród których nauczycielka biologii mogła znaleźć bardzo wiele dzieł z zakresu nauk biologicznych — nie interesowała się tym jednak, niki jej poprzednio na istnienie tych książek nie zwrócił uwagi. Nadto w prowadzonej po dyktando bibliotece nie było katalogów działowych umożliwiających szybkie zorientowanie się w zasobach księgozbioru; widziałam później te koleżankę weryfikującą pracownicę katalogi alfabetyczne oraz księgi inwentaryzacyjne w poszukiwaniu potrzebnych jej publikacji wydawniczych z zakresu nauk biologicznych.

W tej samej szkole, w ciągu całorocznej pracy, nie znalazłam ani razu usłyszeć żadnej dyskusji, żadnej wypowiedzi, żadnej pogawędki na temat nowych wydawnictw literackich czy popularno-naukowych. Ogromna większość nauczycieli nie znała zupełnie zasobów biblioteki, prawie nikt nie interesował się nadchodzącymi partiami książek, nikt nie oczekiwał ukazania się i nadesłania jakiegokolwiek interesującego dzieła. Pokażę i zasobny księgozbiór liczący ponad 4 tysiące leżał na marginesie życia szkoły a szczególnie życia nauczycieli.

W roku 1953/54 pracowałam w innej szkole tego samego typu, w identycznym prawie środowisku i opiekując się biblioteką zebrałam dane liczbowe, które również ujemnie świadczyły o poziomie czytelnictwa wśród nauczycieli. W ciągu całego roku szkolnego nie licząc książek przeczytanych przez mnie, polonistkę i bibliotekarkę w jednej osobie, licząc wypożyczeń przypadających na pozostałych 14 nauczycieli wynosił 32. W tym znaczną większość, bo 18 pozycji, stanowiły książki wypożyczone przez nauczyciela biologii i historii, 5 pozycji — to beletrystyka wypożyczona „na święta”, 3 pozycje — Historia WKP(b), 4 pozycje — śpiewniki dla chóru szkolnego, i dwa popularne dziełka o Koperniku i jego nauce. Oto zestawienie, które posiada dość poważną wymowę.

W tej bibliotece spoczywały na półkach prawie wszystkie wydawnictwa PZWS. Nauczyciele w ogromnej większości nie interesowali się nawet tymi publikacjami, które mogły im pomóc w ich pracy szkolnej, mimo że sporządziwszy katalogi działowe przedstawiłam je koleżankom i kolegom ułatwiając korzystanie z księgozbioru.

Koleżanki uczące języka polskiego wykazywały zainteresowanie biblioteką i jej zasobami tylko sporadycznie, w wypadkach, gdy była im potrzebna jakaś książka z lektury obowiązującej młodzieży lub gdy trzeba było wyszukać materiał do urządzenia akademii czy innej uroczystości szkolnej. Sygnalizując stwierdzone przeze mnie słaby, a w niektórych wypadkach wręcz katastroficzny stan czytelnictwa wśród nauczycieli, nie chciałabym doprowadzić do fałszywych wniosków uogólniających. Wydaje mi się jednak, że przedstawione przeze mnie fakty nie są wyjątkowe, że podobna sytuacja może istnieć i w wielu innych szkołach podobnego typu i dobrze byłoby, gdyby w tej sprawie mieli możliwość wypowiedzieć się szersze inni nauczyciele sprawujący nadzór nad bibliotekami szkolnymi, szczególnie z ośrodków wiejskich i z małych miasteczek. Gdyby ich spostrzeżenia, choćby tylko w niewielu wypadkach, okazały się zgodne z moimi spostrzeżeniami, musiałoby to stać się powodem do szerokiej ofensywy ogniu ZZN i administracji szkolnej zmierzającej do rozwoju czytelnictwa wśród nauczycieli, czym powinien się wówczas żywo i gorąco zainteresować nasze organizacje związkowe. Aby jednak księgozbiór szkolny mógł spełniać swą rolę zarówno wobec młodzieży, jak i nauczycieli, muszą być spełnione pewne warunki natury organizacyjno-materiałowej.

Poważną trudnością przyczyniającą się do słabego funkcjonowania bibliotek szkolnych jest brak właściwych pomieszczeń i brak odpowiedniego sprzętu bibliotecznego. Ożywienie ruchu czytelnictwa wśród nauczycieli to ważne zadanie ogniu ZZN. W tym artykule chciałabym ograniczyć się do omówienia tego, co moim zdaniem, można na tym polu zdziałać wydziały oświaty.

Wydaje mi się, że bardziej wnikliwa kontrola przedstawicieli wydziałów oświaty przyczyniłaby się w wielu wypadkach do usunięcia tych trudności. W ciągu dziesięciu lat mojej pracy bibliotekarskiej nie zdarzyło mi się ani razu ujrzeć wizytacji w bibliotece, przeważnie ob. ob. wizytatorzy zadowalali się ogólnym omówieniem sprawy czytelnictwa w szkole, i wierzą „na słowo” jeśli słyszą, że poziom czytelnictwa jest dobry. Moim zdaniem, zbyt mało jednak uwagi poświęcają analizie czytelnictwa, zwłaszcza nauczycieli oraz sprawie samego funkcjonowania biblioteki i „technicznych” warunków pracy bibliotekarza.

Sądzę, że większy nacisk ogólny wywarły na dyrekcję szkół i komitety rodzicielskie w kierunku stworzenia lepszych warunków pracy bibliotek szkolnych oraz w kierunku przydzielenia bibliotekom samodzielnych pomieszczeń i właściwie dostosowanego sprzętu w postaci odpowiedniego szaf czy regałów, przyczyniłby się do zwiększenia roli książki i biblioteki w pracy szkolnej nauczyciela i ucznia. Rozporządzając odrębnym choćby i skromnym pomieszczeniem bibliotecznym nauczyciel-bibliotekarz mógłby z całą swobodą organizować częste i różnorodne wystawy książek i czasopism, urządzać konkursy czytelnictwa itp. Dopiero wówczas można w całej pełni wykorzystać wszelkie możliwe formy pracy bibliotecznego.

By praca ta przyniosła pożądane rezultaty, nauczyciel-bibliotekarz musi poświęcać jej sporo czasu i wysiłku.

Z radością przez nauczycieli przyjęta podwyżka płac i uornowanie ich, oparte na słusznych i właściwych zasadach, przyniosło jednak tylko nieznaczne zwiększenie wynagrodzenia za pracę w bibliotece szkolnej. Praca ta, jeśli jest wykonywana dobrze, pochłania o wiele więcej czasu niż 8 godzin tygodniowo. Jeśli nawet nauczyciel opiekujący się biblioteką po pewnym czasie wyszkoli „personel pomocniczy” spośród uczniów, to większość pracy bibliotecznego nie może odbywać się bez jego współudziału i nadzoru. Nauczyciel-bibliotekarz jest odpowiedzialny za utrzymanie księgozbioru, musi dbać o właściwe biblioteczne opracowanie napływających książek, o odpowiednią kontrolę czytelnictwa, co nawet po wyszkoleniu personelu pomocniczego pochłania znaczną ilość czasu.

Nauczyciel ten chcąc dobrze spełniać swoje obowiązki, musi być obecny w bibliotece w czasie wypożyczania książek, w czasie każdej innej rodzaju pracy bibliotecznego. Nauczyciel-bibliotekarz musi choćby pozbieżnie przejrzeć napływające do biblioteki nowe wydawnictwa, by móc służyć każdemu właściwą radą przy wyborze książek, by sygnalizować młodzieży i nauczycielom ukazanie się na półkach biblioteki ciekawych publikacji, by budzić zainteresowanie czytelników i w ten sposób wpływać na rozwój czytelnictwa w szkole.

Tak wykonywana praca pochłania o wiele więcej czasu niż wyznaczone przez władze oświatowe i opłacane 8 godzin tygodniowo. Dlatego też uważam, iż szkoły posiadające biblioteki, w których liczba tomów przekracza 5 tysięcy, powinny mieć przyznany odrębny etat dla bibliotekarza, gdyż wówczas, zatrudniony prawie wyłącznie w bibliotece pracownik-nauczyciel, będzie mógł całkowicie poświęcić się pracy bibliotecznego i prowadzić ją należycie, wykorzystując wszystkie istniejące w zakresie tej pracy możliwości.

MARIA PILECKA
wice Strzegowo
pow. Mława

Książka o pracy pozalekcyjnej

OBSERWOWANY w ostatnich latach poważny rozwój ilościowy pracy pozalekcyjnej w naszych szkołach nie idzie, niestety, w parze z rozwojem jakościowym. Brak doświadczenia u wielu nauczycieli, brak należytego instruktażu w tym zakresie — oto podstawowe przyczyny niskiego poziomu zajęć pozalekcyjnych w wielu szkołach.

W tej sytuacji wydanie książki M. Czarniewicz pt. „Praca pozalekcyjna i pozaszkolna” (Wyd. PZWS rok 1953, str. 224) jest szczególnie na czasie. „Jak dotąd — stwierdza słusznie autorka — zagadnienia dotyczące pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej w Polsce Ludowej są przeważnie omawiane i rozwijane w różnych artykułach... brak natomiast syntetycznego opracowania podstawowych zagadnień w tej dziedzinie”. Książka M. Czarniewicz jest pierwszą próbą wypełnienia tej dotkliwej luki.

Czy jest to udana próba? Chcąc odpowiedzieć na postawione pytanie, musimy zastanowić się nad tym, czego najwięcej potrzeba naszym nauczycielom, instruktorom, organizatorom pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej z dziećmi i młodzieżą. Obecnie można stwierdzić, że nauczyciele wprawdzie dobrze rozumieją potrzebę organizowania pracy pozalekcyjnej (przeczytała się do tego m. in. książka N. Alpatowa „Praca pozalekcyjna w szkołach ogólnokształcących”), ale natrafiają przy tym na zasadnicze trudności z braku doświadczenia lub konkretnych przykładów dotyczących treści, form i metod pracy pozalekcyjnej.

M. Czarniewicz właśnie dla zagadnień treści i form pracy pozalekcyjnej poświęca w swojej książce najwięcej miejsca. Na szczególnie podkreślenie zasługuje to, że każda postawiona przez autorkę ilustruje trafnie dobrane przykłady z życia na szczych szkół miejskich i wiejskich, podstawowych i licealnych, małych i dużych, co pozwoli każdemu czytelnikowi wyciągnąć właściwe wnioski dla własnej pracy w oparciu o konkretny przykład najlepszych doświadczeń.

Treść i formy organizacyjne — to poważne problemy, ale zagadnienie metody — jest sprawą niemiernie ważną. Tym czasem, autorka to trudne dla nauczyciela zagadnienie kwituje takim stwierdzeniem: „Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne nie wymagają odmiennej metody. Każdy nauczyciel-specjalista, uzbrojony w wiedzę metodyczną, ma zupełnie wystarczające przygotowanie do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych”.

Nie jest to jedyny brak. Książka nie zawiera krytycznej oceny dotychczasowego dorobku, pomija milczeniem w szczególności dorobek ostatnich dwóch lat, a przede wszystkim bogactwo doświadczeń,

OSTRYM Piórem

Podatek od pracy społecznej

ZNAM takich wielu, bardzo wielu... Nie mają dla siebie wolnej chwili. Ledwo skończył lekcje i tyknęli parę łyżek wczorajszego krupniku, a już gdzieś ktoś na nich czeka. Skup, siew, świetlica, przedstawienie amatorskie, zespoły czytelnicze, pogadanka aktualna, pogadanka rolnicza, komitet rodzicielski, kontraktacja, komisja oświaty, wiejskie kolo ZMP, regionalny zespół piosenki i tańca, kolo gospodyń, księgowość GS, aktywność społeczna, produkcyjna...

W głowie się kręci. Buty szczyrzą zęby, stara kurteczka nie wysycha od deszczu. Jeśli jeszcze jest rower — to na rowerze przynajmniej w jedną stronę, bo z powrotem w ciemnościach to już się prowadzi dwukółowego rumaka przy psuku. Piesi! naszekczają zza każdego płotka — żeby chociaż nie potarposiły odzieży.

Wieczorem w domu znowu garnce z krupnikiem albo pajda wczorajszego chleba — nie było czasu pomyśleć o sprawunkach, a co dopiero o gotowaniu. Ale udało się z tą dyskusją! Co za radość! Coś się przecie zrobiło dla ludzi. Zmęczenie wależy na ostre z poczuciem

obowiązku, z nauczycielskim nalożem. Wice jeszcze przejrzeć plan i podręcznik, jeszcze napisać konsekwent... Bo jutro szkoła i znowu...

Wierzele mł. Znam takich wielu. Jaka szkoła, że nie znają ich wydziały oświaty, przynajmniej niektóre wydziały oświaty.

— Ubiegacie się o przyznanie kwalifikacji? Dzielcieś lat praktyki?

— A praca społeczna?

— Pracuję, jakże...

— „Pracuję, pracuję!” Tu nie wystarcza wasze zapewnienia.

— Przyjście, zobaczcie, oceńcie.

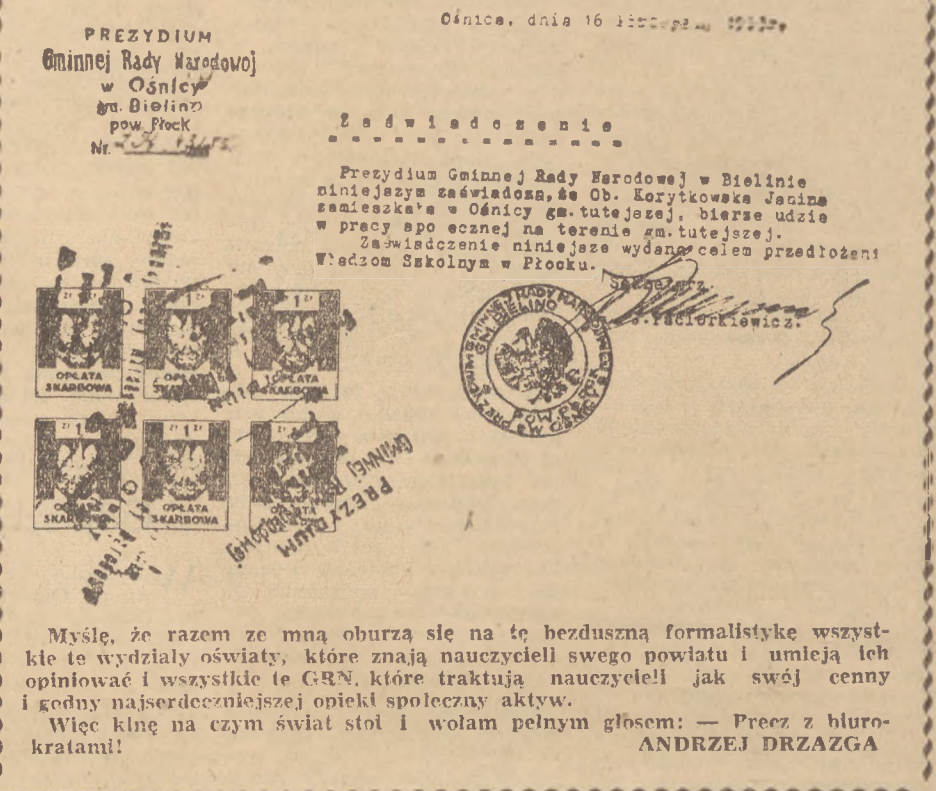
— Nie będziecie nam dyktować, co mamy robić. Przedstawcie zaświadczenie z GRN, formalnie zaświadczenie.

— Dobrze, przedstawcie.

Gminna Rada Narodowa wystawiła zaświadczenie, a jakże, nie ma po co zrażać nauczyciela — przyjdzie przecież skup, kontraktacja, czy wybory — będzie potrzebny. Wystawiła zaświadczenie „formalne”, i pobrała... 6 złotych opłaty stemplowej.

Oto dokument:

Ośnica, dnia 16.10.1954 r.



Myszę, że razem ze mną oburza się na tę bezduszną formalistykę wszystkie te wydziały oświaty, które znają nauczycieli swego powiatu i umieją ich opinować i wszystkie te GRN, które traktują nauczycieli jak swój cenny i godny najszerzej opieki społeczny aktyw.

Wice kłóg na czym świat stoi i wolam pełnym głosem: — Prez z biurakrami!

ANDRZEJ DRZAZGA

OGŁOSZENIA DROBNE

Zyslak Emilie z domu Koch, była nauczycielka w Kamionce Wołoskiej, pow. Rawa Ruska, poszukuje brat Franciszek Koch nauczyciel, zam. w Karpaczu, ul. Wilcza nr 18. 1352-1

Kruszelnickej Zofii i Kokoskiej Marii poszukuje Panacka Zofia, nauczycielka, zam. Goraj Skwierzyński, pow. Skwierzyzna, woj. Zielona Góra. 1352-1

Nauczycielki języka niemieckiego, rosyjskiego, polskiego, historii, matematyki, wychowania fizycznego, żywienia, gospodarstwa, kółkowskiej oraz intendenta zatrudni Dyrekcja Technikum Handlowego CDS Lipiny, pła Odrzywól, pow. Opoczno. 1353-1

Kolo Absolwentów Państwowego Liceum Pedagogicznego w Lubomierzu, pow. Lubów (Dolny Śląsk), zaprasza wszystkich nauczycieli i maturzystów liceum, Komisji Rejonowej oraz absolwentów kursów wakacyjnych na Zjazd Absolwentów, który odbędzie się w dniach 25 i 26 września 1954 r. Początek o g. 10.

Koledzy z Ministerstwa poprawcie się!

WUBIEGLYM roku na konferencji sierpniowej powiedziałem: „Korzystając z obecności przedstawicieli Ministerstwa Oświaty pragnę zaapelować do tej instytucji, by nie utrudniała, lecz ułatwiała pracę nauczycielstwa”. Wolanie to pozostało bez echa. Dlatego dziś chcę powtórzyć nieco donośniejszym głosem:

Koledzy z Ministerstwa, poprawcie się, bo głosy nauczycieli z prowincji pozostają bez echa! Nie przysyłacie nam instrukcji programowych do szkół dla pracujących — w styczniu, jak to miało miejsce w ubiegłym roku szkolnym i latach poprzednich. Przecież my roczne plany dydaktyczne sporządzamy na początku września, a w styczniu po otrzymaniu instrukcji dowiadujemy się, że są one niewłaściwe i przeobrażamy je na nowo. Obecnie ukazały się już instrukcje programowe dla szkół młodzieżowych, a o szkołach dla pracujących nie nie słychać. Czyżbyśmy mieli raz jeszcze czekać do stycznia? Myslę, że już najwyższy czas, by słowa słusznej krytyki były brane pod uwagę!

I jeszcze jedna sprawa. Zgodnie z komunikatem ogłoszonym w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty, trzej moi koledzy i ja złożyliśmy w maju br. podania drogą służbową do Ministerstwa Oświaty o dopuszczeniu do egzaminu uproszczonego na nauczycieli szkół średnich, a wraz z nimi ankietę zgłoszeniową na kursy wakacyjne przygotowujące do tych egzaminów.

Do ostatniej chwili czekaliśmy na skierowanie na wymienione kursy i nie doczekaliśmy się. Na podstawie informacji uzyskanych z „Głosu Nauczycielskiego” na kursy jednak wyjechał. Skutek był taki, że po długich pertraktacjach udało mi się przekonać kierownika kursu w Toruniu, że powinienem pozostać na kursie, natomiast moi koledzy powrócili do domu, gdyż z powodu braku skierowań z Ministerstwa Oświaty kazano im utrzymywać się na własny koszt, na co nie mogli sobie pozwolić.

STANISŁAW FAUSTMAN
Kierownik Szkoły dla Pracujących w Swinoujściu

Kleksy

PODSŁUCHANE NA KONFERENCJI SIERPNIOWEJ

Co robicie, kolego Spokojniak, jeżeli otrzymacie z Wydziału Oświaty listy od byłych oświatowców z ważnymi poleceniami do wykonania w nieprzekraczalnym terminie?

— Ano nie, koleżanko Nerwiczka, czekam na czytelnie drukowane ponaglenie.

(Nadesłała kol. Janina Pietryka, Wola Mysłakowska, Ciemochin, powiat Łuków)

PROFILAKTYKA

NAUCZYCIELKA: Panie doktorze, proszę o profilaktyczne zwolnienie w dniach 27 i 28 sierpnia — wtedy będę chora.

DOKTOR: Ale teraz jest pani zdrowa...

NAUCZYCIELKA: To nie, ale w tych dniach na pewno się rozchoruję, bo jeżeli mnie pan doktor nie zwolni, będę musiała wusłuchać krutyki na konferencji sierpniowej, że źle ucze, że się nie udzielam społecznie i w ogóle.

(Nadesłała Alicja Lachera, Szkoła Podst. Szczawno, p. Dąbie Lub. pow. Krosno)

Wydawca: RSW „Prasa” Warszawa, ul. Wiejska 12, tel. 8-24-11.
Redakcja: Warszawa, ul. Spasowskiego 5/8. Telefon 6101-17, wewnętrzny red. 23, 32, 89.
Prenumerata kwartalna — 3,80 zł, półroczna 7,20 zł, roczna 14,40 zł.
Zamówienia i wpłaty na prenumeratę „Głosu Nauczycielskiego” przyjmują (wskazując numer konta) oraz listownie w miarę do dnia 10 każdego miesiąca na miesiąc następny i okresy dalsze.
Kat. pap. kl. VII. Form. 189—129 grm.
Nakład 59211
Zam. 4999-C. 5-B-19455