...w GDAŃSKU
B. Główna

# Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 5 WARSZAWA, NIEDZIELA 30 STYCZNIA 1955 R. CENA 30 GR

W NUMERZE:

Wspomnienie z owych lat — str. 2
Pan Sylwin opowiada — str. 3
Wiele zależy od nauczyciela — str. 5
Szkoła Nr 1001 — str. 6

BYŁ taki sam styczeń i taki sam śnieg padał z nisko nawisłego nieba na Warszawę. I tak samo zrywały się z furkotem spłoszone gromady gołębi na Staromiejskim Rynku. Łopotały czerwone i biało-czerwone flagi. I wtedy, i teraz na ustach całej Warszawy, całego kraju, była młodzież polska, jej sprawy i jej walka, jej życie i jej przyszłość.

Lecz dalej tych analogii snuć nie można. Nie wykraczają one poza granice banalnego podobieństwa pory roku i powierzchownej zbieżności zewnętrznych akcesoriów. Nie ma bowiem i być nie może żadnego znaku równości między sprawami młodzieżowymi ze stycznia 1905 roku i tymi ze stycznia 1955 — tak, jak nie ma i być nie może znaku równości między prowincjonalną stolicą „Prywiślańskiego Kraju" i Warszawą zwycięską, młodą i twórczą, stolicą niepodległej i coraz silniejszej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Analogii nie ma, ale jest między tymi odległymi w czasie wydarzeniami łączność ścisła i bezpośrednia. II Zjazd Związku Młodzieży Polskiej rozpoczyna swe obrady 28 stycznia — właśnie w dniu rocznicy wybuchu strajku szkolnego 1905 roku. Zbieżności tych dwóch faktów nie wolno sprowadzać jedynie do symbolu. Kto ma większe prawo od naszych zetempowców uważać się za prawnych dziedziców tradycji wielkiego strajku z 1905 roku? Komu, jeśli nie im, przypadło w udziale żyć i uczyć się w takich warunkach i w takiej Polsce, której wymarzony obraz zagrzewał do czynu bohaterską młodzież z 1905 roku?

Przekazywanie wielkiego dziedzictwa rewolucyjnych tradycji narodu polskiego i jego młodzieży, utrwalanie świadomości o tym, że wielkie postępowe idee sprawiedliwości i wolności nie umierają, lecz żyją wiecznie, wciąż nowe i bardziej dalekosiężne otwierając perspektywy następującym po sobie pokoleniom — to jest właśnie piękne i zaszczytne zadanie dla każdego nauczyciela, które ze szczególną wyrazistością uzmysławiamy sobie dziś, w pięćdziesięciolecie strajku szkolnego, w dniu otwarcia II Zjazdu ZMP.

Kochamy naszą młodzież. Kochamy naszych zetempowców nie mniej niż nauczyciele z 1905 roku kochali swoich uczniów buntujących się przeciw carskiej satrapii. Miłując naszą młodzież, wierząc w jej patriotyzm, szlachetność uczuć i zdolności twórcze, stawiamy jej i stawiać będziemy twarde i surowe wymagania w walce o jej charakter, o oblicze moralne młodego pokolenia. W ten sposób najlepiej okażemy młodzieży naszą miłość i głęboką troskę o jej przyszłość. W imię okrytej sławą przeszłości, w imię wielkiej, bogatej przyszłości dołożymy wszystkich sił, aby wychować dorastające pokolenie na pewną i bezgranicznie oddaną sprawie socjalizmu nową zmianę budowniczych Polski Ludowej.

W dniach obrad II Zjazdu ZMP, w dniu 50 rocznicy wybuchu strajku szkolnego sercami naszymi będziemy przy młodzieży, żarliwie i uważnie słuchając słów, które padną na sali zjazdowej z ust jej najlepszych przedstawicieli.

Gdyż będzie to głos naszej przyszłości.

# Strajk szkolny w Warszawie 1905 r.

DOTYCHCZASOWE sądy i oceny strajku młodzieży szkolnej w r. 1905 ujmowały te historyczne wydarzenia w całkowitej izolacji od ówczesnych ruchów rewolucyjnych i częstokroć negowały siłę oddziaływania ruchu robotniczego.

Prof. Bogdan Nawroczyński, pod którego redakcją ukazało się w latach 1932—1934 dwutomowe wydawnictwo pt. „Nasza walka o szkołę polską 1901—1917"*, pisał:

„Rewolucja szkolna rozpoczęła się pod zaborem pruskim, gdzie na początku XX wieku władze szkolne, znosząc ostatnie resztki polskości, wprowadziły język niemiecki do nauki religii i modlitw szkolnych w szkołach ludowych... Przerzuciwszy się do Królestwa Kongresowego wywołała tu pożar". (B. Nawroczyński „Polska myśl pedagogiczna". Warszawa 1938, Str. 169—170).

W ten sposób doszukiwał się B. Nawroczyński przyczyny strajku szkolnego 1905 r. w wypadkach we Wrześni pod Poznaniem z r. 1901.

Tylko niektórzy uczestnicy strajku szkolnego w swych wspomnieniach przed ćwierćwieczem przyznawali, że to młodzież socjalistyczna była inicjatorką strajku. Tak np. prof. Tadeusz Kotarbiński w swych wspomnieniach uczniowskich pisał:

„Wybuchł strajk szkolny. Wywołali go, jak już wiem teraz źródłowo, socjaliści, zgrupowani w Związku Młodzieży Socjalistycznej. Z piątego gimnazjum należało doń tylko dwóch kolegów... Przyłączyliśmy się do ruchu". (T. Kotarbiński: „Strzępy wspomnień z bojkotowych czasów", „Nasza walka o szkołę polską", T. II. Warszawa. 1934, str. 433—434).

### Tak się zaczęło

W dniu 27 stycznia rozpoczął się w Warszawie strajk powszechny, zaś wieczorem tegoż dnia Związek Młodzieży Socjalistycznej powziął decyzję w sprawie proklamowania strajku szkolnego. Odezwa głosiła:

„Oto twierdza samowładztwa, w której murach dusiło się społeczeństwo, chwieje się pod naporem ludu. Pierwszy hasło wzniósł, pierwszy ruszył do szturmu proletariat i polała się strugami krew robotnicza na ulicach Petersburga. Tak — to rewolucja! Ten okrzyk unosi się w powietrzu, porywa w bój coraz to nowe zastępy. Ruch rewolucyjny przerzuca się z miasta do miasta... objął i Warszawę... I my, młodzież szkolna, powinniśmy się upomnieć o swe prawa. Szkoła mało, a nawet nic nam nie daje z prawdziwej wiedzy... Tylko zasadnicza zmiana systemu szkolnego może nas wyprowadzić z tej dusznej atmosfery, tamującej swobodny rozwój ducha. Głos protestu wre w naszych piersiach, dajmy mu swobodne ujście..."

Pierwszą szkołą, w której wybuchł strajk w dniu 28 stycznia 1905 r., była Warszawska Szkoła Realna.

Następnie strajk objął prywatną szkołę Dmochowskiego, handlową Rontalera, rządowe V Gimnazjum Męskie, II Gimnazjum Żeńskie i inne szkoły warszawskie. W niektórych szkołach dochodziło do wybijania szyb. Nieraz, aby się wydostać z budynku szkolnego, uczniowie musieli wyłamywać drzwi, zamknięte z polecenia dyrekcji, która uciekała się także bezpośrednio do pomocy policji.

Strajk ogarnął niemal całą młodzież polską i wzbudził sympatię wśród rosyjskiej młodzieży postępowej w Warszawie, a na prowincji — współudział.

Wystąpienia młodzieży szkolnej w dniu 28 stycznia 1905 r. spowodowały zamknięcie, na mocy zarządzenia Kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego, wszystkich szkół w Warszawie.

Przy poszczególnych szkołach powstały, na wzór organizacji robotniczych, miejscowe komitety strajkowe, z których każdy delegował po dwóch przedstawicieli do Koła Delegatów. W późniejszej akcji strajkowej uczestniczyli również przedstawiciele młodzieży szkół prowincjonalnych oraz zapraszani przedstawiciele starszego społeczeństwa.

Na strajk szkolny duży wpływ miała SDKPiL, której działacze rewolucyjni — Feliks Kon i Zygmunt Heryng brali w nim bezpośredni udział.

Koło Delegatów opracowało i wydało na początku lutego 1905 r. „Rezolucję młodzieży szkół warszawskich", która stwierdzała:

„Każdy naród ma prawo do posiadania takiej szkoły, która by odpowiadała jego narodowym, kulturalnym i moralnym potrzebom..."

W rezolucji żądano szkół polskich z językiem wykładowym i administracyjnym polskim, zniesienia systemu policyjnego w szkołach, kontroli społeczeństwa nad szkolnictwem, zniesienia wszelkich ograniczeń wyznaniowych, narodowościowych i stanowych dla nauczycieli i młodzieży, zniesienia w szkole prawnych różnic między płciami, prawa młodzieży do stowarzyszania się.

Na czele Koła Delegatów stanęła tzw. Centralizacja, złożona z 6 członków, powołana do stałego kierownictwa. Koło Delegatów ustaliło, że w wypadku otwarcia szkół przez władze szkolne młodzież miała zebrać się, wezwać dyrektora szkoły, wyjaśnić mu w języku polskim powody strajku szkolnego i po wręczeniu swych żądań, sformułowanych w rezolucji Koła Delegatów, ponownie opuścić szkołę.

W pierwszych dniach lutego 1905 roku kurator zarządził otwarcie I, III i VI Gimnazjum w Warszawie. Do I Gimnazjum uczęszczała wyłącznie młodzież rosyjska, jednak i tam ukazała się odezwa, ogłoszona przez rosyjską młodzież postępową, wyrażająca wyrazy sympatii dla walki młodzieży polskiej. W dn. 7 lutego polscy uczniowie uczęszczający do VI Gimnazjum po odczytaniu rezolucji opuścili gmach szkolny.

W III Gimnazjum Męskim w Warszawie

„członkowie komitetu strajkowego w myśl powziętych uchwał stanęli pod murami szkoły, nie dopuszczając do gmachu tych, którzy szli na lekcje przez nieświadomość lub z woli rodziców" (ze wspomnień St. Grosterna „Nasza walka o szkołę polską", T. I. str. 350)

W następnych dniach lutego (9—11) rosyjskie władze szkolne próbowały uruchomić w Warszawie IV Gimnazjum Żeńskie, Gimnazjum Chrzanowskiego i V Gimnazjum Męskie.

We wszystkich szkołach młodzież polska po odczytaniu rezolucji opuszczała gmach szkolny, powodowana żywiołowym entuzjazmem próbowała niekiedy uformować pochód uliczny. W poszczególnych szkołach komitety strajkowe zorganizowały pikiety w celu niedopuszczenia do szkół łamistrajków.

Ruch strajkowy młodzieży szkolnej zataczał coraz szersze kręgi. Władze carskie zdawały sobie dokładnie sprawę z powiązania strajku młodzieży szkolnej z rewolucyjnym ruchem robotniczym.

### Represje

Rozpoczęły się represje. W dniu 11 lutego 1905 r. Generał-Gubernator Warszawski, Czertkow, ogłosił specjalne rozporządzenie, które przewidywało kary aresztu do trzech miesięcy lub grzywny do 500 rubli za „przeszkadzanie uczniom w uczęszczaniu do szkół". Wykazy aresztowanych, które sporządzał warszawski Ober-Policmajster, zawierają coraz więcej nazwisk uczniów szkolnych.

Uderzającym jest fakt, że na ogólną liczbę 33 osób, aresztowanych w dniu 7 lutego, przeważającą ilość, bo aż 25 stanowią uczniowie szkół warszawskich. Warto nadmienić, że aresztowany wtedy Kazimierz Mamczar był znanym później wśród nauczycielstwa warszawskiego działaczem socjalistycznym, brał czynny udział w pracach lewicy nauczycielskiej w okresie międzywojennym.

Na podstawie doniesień policyjnych i sprawozdań „Ochrany" warszawski Ober-Policmajster w raporcie poufnym z dnia 15.II.1905 r. donosił Generał-Gubernatorowi Warszawskiemu:

„Nie ulega wątpliwości, że powstałe wśród ludności miejscowej i wzmagające się codziennie wrzenie, było początkowo odbiciem wydarzeń, mających miejsce w Cesarstwie, później zaczęło stopniowo przybierać charakter narodowy. Potwierdzeniem jest między innymi niespodzianie rozwijający się ruch wśród młodzieży szkolnej, który doprowadził do zamknięcia zakładów szkolnych. W ostatnim czasie wyraźnie zarysowała się w nim agitacyjna działalność nielegalnych kółek rewolucyjnych".

Mimo represji liczba uczestników strajku szkolnego zwiększała się. Równocześnie powstawała duża sieć tajnych kompletów nauczania, w których przeważnie uczyli studenci.

Z rozkazu Generał-Gubernatora Warszawskiego rozpoczęto prześladowanie tajnych kompletów. Represje stawały się coraz sroższe, aresztowaniami była objęta zarówno młodzież szkolna, jak i nauczyciele. W nocy na 18 lutego aresztowani zostali wybitni działacze oświatowi: Jar Władysław Dawid, Ludwik Krzywicki, Izabela Moszczeńska, Gertruda Paszkowska i inni.

Jednak akcja tajnego nauczania rozwijała się, policja była często bezradna wskutek częstych zmian lokali i wykładowców.

W okresie strajku i bojkotu szkoły rosyjskiej rozwinęło się następnie polskie szkolnictwo prywatne zarówno w Warszawie, jak i na prowincji, które, choć pozbawione praw, stało się, z niewielkimi wyjątkami, domeną walki o nowe, lepsze programy nauczania, o nowe formy wychowania.

### Udział młodzieży robotniczej

Strajk młodzieży szkolnej szkół średnich stopniowo zaczynał ogarniać młodzież innych typów szkół — zawodowych i elementarnych, do których uczęszczała przeważnie młodzież robotnicza.

Dokumenty archiwalne świadczą o sile oddziaływania strajku szkolnego i wskazują na szczególnie czynną postawę młodzieży robotniczej, uczęszczającej do szkół zawodowych t.zw. niedzielno-rzemieślniczych, wobec której nie mogła sobie poradzić ani policja, ani wzmocnione patrole wojskowe. We wszystkich niemal dotychczasowych wspomnieniach nie pisano wcale o udziale młodzieży robotniczej w strajku szkolnym. Materiały archiwalne rzucają światło na ten, o niezwykłym wprost znaczeniu, odcinek walki o szkołę polską, który młodzież robotnicza podjęła w czasie rewolucji 1905 roku. Bohaterska postawa młodzieży robotniczej zaznaczyła się i w późniejszym okresie strajku szkolnego. Kurator Warsz. Okręgu Naukowego Szwarc stwierdzał w piśmie z dn. 11.III.1905 r., że „Od początku bieżącego roku 1905 nauka w szkołach niedzielno-rzemieślniczych nie mogła się ustalić".

Władze szkolne próbowały uruchomić niektóre szkoły warszawskie pod opieką policji i wojska. Próby te nie dawały większego rezultatu ze względu na postawę młodzieży i popularność strajku szkolnego. Młodzież robotnicza przystąpiła do strajku szkolnego, wysuwając równocześnie szereg żądań i stosując różnorakie metody walki, zapożyczone z form walki robotniczej.

W aktach archiwalnych dochowała się odezwa młodzieży szkół miejskich, odezwa, którą cechuje niezwykła bojowość i mocne potępienie polityki ugodowej burżuazji polskiej („zgangrenowana i spodlona cząstka naszego społeczeństwa idzie ręka w rękę z rządem") oraz walka o solidarność całej młodzieży („kto nie z nami, ten przeciwko nam").

Młodzież szkolna brała udział w imponujących pochodach 1-Majowych w Warszawie w 1905 roku, brała udział w demonstracjach politycznych w czerwcu i listopadzie 1905 r.

Wśród aresztowanych raporty Ober-Policmajstra warszawskiego wymieniają często uczniów znajdujących się „w tłumie robotników lub agitujących po mieście z wezwaniem do zamykania sklepów". Udział młodzieży szkolnej w ruchu rewolucyjnym wzmagał się.

W okresie wzrostu ruchu rewolucyjnego w Polsce rząd carski poczynił drobne ustępstwa, wprowadzając w maju 1905 r. nauczanie niektórych przedmiotów w szkołach początkowych w języku polskim, manifest carski z 17 października zasiał wśród burżuazji i drobnomieszczaństwa, będącego pod wpływami endeckimi, złudzenia o możliwości rozwoju szkolnictwa polskiego.

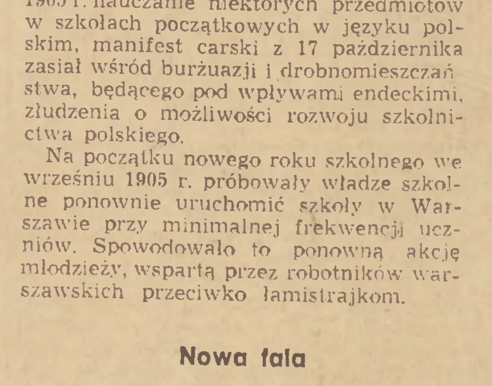
Na początku nowego roku szkolnego we wrześniu 1905 r. próbowały władze szkolne ponownie uruchomić szkoły w Warszawie przy minimalnej frekwencji uczniów. Spowodowało to ponowną akcję młodzieży, wspartą przez robotników warszawskich przeciwko łamistrajkom.

### Nowa fala

Na jesieni 1905 r. wypadki rewolucyjne wzmogły się. 20 października rozpoczął się w Rosji strajk powszechny, który przerzucił się do Polski. Pierwsi zastrajkowali 21 października robotnicy i urzędnicy Nadwiślańskiej Kolei Żelaznej. W kilka dni później 24.X. stanęły fabryki na Woli. Obok bohaterskiego proletariatu warszawskiego wystąpił proletariat w Łodzi, Pabianicach, Zgierzu, Sosnowcu i innych miastach.

W Warszawie 2 listopada 1905 roku robotnicy zdołali siłą uwolnić więźniów politycznych, wznosząc w poszczególnych punktach miasta barykady i zasieki z drutów, ale do powstania zbrojnego nie doszło.

SDKPiL w czasopiśmie legalnym „Socjaldemokrata" (nr 1 z 12. XI.1905 r.) w art. pt.: „Najpilniejsze zadania narodowe kontrrewolucji", głosiła:




„Rząd robi wszystko, co może, aby położyć kres rewolucji... Na czele tej walki przeciwko rewolucji obok bagnetów i szabel „rosyjskich" czyli rządowych stanęła narodowa demokracja, a za nią podążają klerykali, stańczycy i reakcjoniści wszelkich odcieni... Polska klasa robotnicza nie może być wolna w Polsce, gdy w Rosji nie będzie wolności".

Lenin oceniając rozmach ruchu rewolucyjnego w Rosji pisał: „Bohaterska Polska znów już stanęła w szeregach strajkujących jakby szydząc z bezsilnej złości wrogów, którzy mniemali, że rozbiją ją swymi uderzeniami, a którzy mocniej tylko wykuwali jej siły rewolucyjne". (Lenin. Dzieła T. 9. Tłum. polskie. W-wa 1953, str. 395).

Z czasów, kiedy ruch rewolucyjny wzmógł się w związku z listopadowym strajkiem powszechnym, datuje się zebranie nauczycieli początkowych szkół warszawskich, którzy podjęli następującą uchwałę (z dn. 21.X.1905 r. st. stylu):

„My, nauczyciele Polacy i nauczycielki Polki szkół początkowych m. Warszawy, zebrani dziś w liczbie 115, postanowiliśmy wobec ogłoszenia swobód konstytucyjnych i będąc w przekonaniu, że jednym z najważniejszych praw podstawowych wolności jest prawo swobodnego, niczym nieskrępowanego nauczania w języku ojczystym, rozpocząć od dnia 22.X. br. w naszych szkołach nauczanie wszystkich przedmiotów w języku polskim. Uchwała ta dotyczy również szkół niedzielno - rzemieślniczych".

Ober-Policmajster warszawski telegrafował w tym czasie do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych:

„Wszystkie szkoły początkowe przeszły samowolnie na nauczanie w języku polskim. Nie należy przewidywać szybkiego zakończenia strajku".

W sprawozdaniu inspektora szkolnego m. Warszawy podkreślona została masowość strajku młodzieży szkół elementarnych. W dniu 23.XI.1905 r. dzieci na Starym Mieście — jak pisał inspektor szkolny — „utworzyły pochód niosąc czerwony sztandar i ze śpiewem udały się na ul. Fretą".

Lenin w swym referacie o rewolucji 1905 r. wskazywał na strajk polskiej młodzieży szkolnej, jako na

„przykład tego, jak w ówczesnej Rosji ruch narodowo - wyzwoleńczy wzmógł się w związku z ruchem robotniczym. W grudniu 1905 roku w setkach szkół polska młodzież szkolna popaliła wszystkie książki rosyjskie, obrazy i portrety carskie..." (Lenin. Dzieła. T. 23 tłum. polskie, Warszawa 1951, str. 273).

ROZPOCZĘTY w Warszawie w dniu 28.I.1905 roku strajk szkolny był niewątpliwie wywołany wydarzeniami rewolucyjnymi w Rosji i w Polsce, był bezpośrednio poprzedzony ogłoszeniem w dn. 27.I. strajku powszechnego proletariatu warszawskiego i całego kraju. Robotniczy ruch rewolucyjny oddziaływał bezpośrednio na młodzież wpływając w dwóch zasadniczych okresach (pierwszy — w miesiącu styczniu i lutym, drugi przypadał na miesiące jesienne 1905 r.) na przebieg i charakter strajku szkolnego.

Dzieje strajku szkolnego w roku 1905 w Warszawie wykazują niemało kart bohaterskiego zrywu, młodzieńczych ofiar i poświęcenia się w walce o postępową szkołę polską. Dopiero po porażce grudniowego powstania zbrojnego w Moskwie fale ruchu rewolucyjnego zarówno w Rosji, jak i w Polsce, zaczęły powoli opadać. Walka o szkołę polską weszła w nowe stadium w związku z ogłoszeniem bojkotu rządowych szkół rosyjskich.

Prof. MICHAŁ SZULKIN

---

* Jest to trzeci z kolei artykuł tegoż autora z cyklu poświęconego 50 rocznicy strajku szkolnego 1905 roku. Poprzednie ukazały się w „Głosie Nauczycielskim" z dnia 19.XII.1954 r. i 9.I. br.

# Powieść K. Brandysa
## w oczach młodzieży i nauczycieli

„Obywatele" — powieść K. Brandysa cieszy się powszechnym powodzeniem i poczytnością. Zwłaszcza jej wątek szkolny budzi żywe zainteresowanie wśród młodzieży i nauczycieli.

W naszej szkole, w I Liceum TPD w Krakowie, odbyły się dwa wieczory dyskusyjne (dla młodzieży i dla nauczycieli), z których pragnę zdać sprawę.

Dowodem żywego zainteresowania książką był fakt, że w dyskusji brało udział 26 uczniów-dyskutantów, przy czym niektórzy z nich zabierali głos kilkakrotnie, dyskusja zaś trwała pełne trzy godziny.

Na pierwszy plan wśród zagadnień przedłożonych do dyskusji przez młodzież wysunęły się oczywiście sprawy szkolne, poruszone w powieści, zwłaszcza zaś sposób ujęcia przez autora postaci zetempowców i roli ZMP w szkole. Wszak uczniowie kl. XIa w powieści to rówieśnicy dyskutantów, wśród nich zaś prawie wszyscy to zetempowcy. Nic więc dziwnego, że interesuje ich problem, czy w powieści wszystko zostało przedstawione tak, jak w życiu? Czy postacie zetempowców można uznać za realne i typowe? Uczniowie stwierdzali powszechnie, że o ile tzw. „lipmani" ujęci zostali w sposób realistyczny, to w osobach tych nielicznych zetempowców, jacy występują na kartkach powieści, autor stworzył typy „ponuraków" nie umiejących cieszyć się życiem i młodością, pochłoniętych wyłącznie sprawami zetempowskimi, z wyjątkiem chyba „bikiniarza" Tarasa, który daje się czasem porwać naturalnym instynktom młodości.

Również rola ZMP na terenie szkoły ujęta została, zdaniem młodzieży, w sposób jednostronny. Nie widać tam wpływu wychowawczego zetempowców na ogół młodzieży, czego dowodem zbyt wielka ilość „lipmanów". W ogóle poza kilku wybitnymi jednostkami nie dostrzegamy organizacji zetempowskiej jako kolektywu, który stara się przyciągnąć do siebie resztę młodzieży. Stosunek do nauczycieli przedstawiony został również zbyt jednostronnie. Na swoich profesorów patrzą zetempowcy tylko pod kątem widzenia politycznym. Jedyny wyjątek stanowi prof. Morawiecki, którego cenią za jego bezpośredni stosunek do młodzieży, co nawet w dzisiejszym życiu szkoły jest zjawiskiem dość rzadko spotykanym.

Sprawa Działyńca nie została, zdaniem młodzieży, przedstawiona dość przekonywająco. Z jednej strony trudno uwierzyć, by dywersant mógł być aż tak nieostrożny, żeby przez nieopatrzną interpretację „Przedwiośnia" ściągać na siebie podejrzenia, z drugiej strony zaś, jeśli wystąpienie jego miało być tylko ostatecznym dolaniem oliwy do ognia, to sylwetka jego nie została uprzednio zarysowana dość wyraźnie. Razi również uczniów ujemne na ogół oświetlenie całego grona nauczycielskiego, zwłaszcza zaś ludzi partyjnych z dyrektorem Jaroszem na czele, którzy albo nie wykazują dostatecznej energii, albo popełniają nawet błędy, jak np. niesłuszne zawieszenie działalności kółka historycznego, świadczące o braku należytego zrozumienia procesów historycznych.

W przeddzień dyskusji uczniowskiej ta sama książka omawiana była na zebraniu ZOZ tegoż liceum. W ramach dyskusji poruszano zagadnienia związane z całokształtem problematyki utworu. Podkreślano i tutaj wielkie jej bogactwo oraz dużą aktualność. Podobnie jak w dyskusji młodzieżowej stwierdzono, że na tle ogólnego obrazu najlepiej stosunkowo wypadło środowisko dziennikarskie, najgorzej zaś środowisko szkolne, zwłaszcza rola ZMP. Co do wartości artystycznych powieści zdania były podzielone.

Różne też były poglądy dotyczące charakterów przedstawionych w powieści. Jedni twierdzili, że sylwetki osób są żywe i należycie zindywidualizowane, inni, przeciwnie, uważali, że autor nie ustrzegł się od schematyzmu w ujmowaniu postaci, zwłaszcza młodych zetempowców, które zbytnio wyidealizował.

Najwięcej uwagi w dyskusji nauczycieli poświęcono również problematyce szkolnej. Wszechstronną analizę stosunków szkolnych przedstawionych w powieści dał dyr. Sędziwy. Przyznał on organizacji ZMP zasługę czujności klasowej, koniecznej wobec ukrytego wroga, stwierdził jednak, że metody stosowane w tej walce wykraczają poza realne możliwości młodzieży i przypominają raczej metody partyjne. Również rozmowy między samą młodzieżą odznaczają się zbyt wielką dojrzałością umysłową. W ten sposób postacie młodych zetempowców stają się postaciami papierowymi, nie mającymi odpowiedników w rzeczywistości szkolnej. Inny z dyskutujących kolegów bronił natomiast sposobu ujęcia autora jako wskazania pewnego ideału.

Zastanawiano się również nad stosunkiem ZMP do nauczycielstwa i nauczycielstwa do ZMP. Podkreślano dziwnie protekcjonalny ton aktywistów ZMP w stosunku do nauczycieli. Tłumaczono jednak, że o ile działalność organizacji zetempowskiej na terenie szkoły przybiera niekiedy cechy pajdokracji, wina tego stanu rzeczy tkwi raczej po stronie dyrektora i nauczycieli, którzy nie umieją zająć zdecydowanej postawy wobec młodzieży. W ogóle jednak obraz nauczycieli przedstawiony w utworze w zestawieniu z obrazem młodzieży uznano za mocno krzywdzący i nietypowy dla stosunków szkolnych nawet w okresie powstania powieści. Dyskusja potwierdziła tezę wysuniętą przez jednego z krytyków, że szkoła przedstawiona w powieści jest szkołą, w której „uczniowie wychowują nauczycieli, a nie nauczyciele młodzież".

Obie dyskusje są wyraźnym świadectwem, że książka K. Brandysa zawiera problematykę bardzo żywą i aktualną zarówno dla nauczycieli, jak dla uczniów i dlatego może stanowić bardzo wdzięczny i pożyteczny przedmiot dyskusji w różnych środowiskach.

**WŁADYSŁAW SZYSZKOWSKI**
Kraków

# O obywatelach młodszych i starszych

**Korzystając z zaproszenia** „Trybuny Ludu", chciałbym odpowiedzieć na liczne uwagi, jakie wyrazili czytelnicy „Obywateli" w zakresie spraw młodzieżowych, poruszonych w tej powieści. Uwagi te doszły mnie w formie listów, wypowiedzi w dyskusjach i rozmowach, a nawet telefonów od czytelników. Wiele głosów krytycznych a tyle samo przychylnych upewniło mnie, że młodzież nasza żywo się interesuje tym, co starsi o niej mówią i piszą, oraz że szczerze i uczciwie gotowa jest do prostowania wszelkich popełnionych przy tej okazji pomyłek czy wynikłych nieporozumień.

Z góry **muszę** się zastrzec, że w postaciach zetempowców z „Obywateli" nie zamierzałem ukazać „przeciętnej" lub „średniej" grupy zetempowskiej w szkole ogólnokształcącej z lat 1951—1952. „Obywatele" miała to być, w myśl moich zamierzeń, powieść o awangardzie, o najlepszych ludziach naszego kraju, i dlatego także w wątku gimnazjalnym starałem się ukazać postacie chłopców nie w świetle danych statystycznych o życiu naszej młodzieży, lecz w myśl moich osobistych poglądów na to, co w niej jest dobre i wartościowe, mimo, iż, być może, nie tak często spotykane, jak byśmy pragnęli.

Zapewniam czytelników „Obywateli", że postacie Antka Kuźnara, Weissa, Tarasa, Święckiego, Zboińskiego, Widka, Szrama, Arnowicza i innych nie zostały wyssane z palca przez autora. Wynikły one z moich obserwacji i zetknięć osobistych z im podobnymi chłopcami, aczkolwiek nie twierdzę, że stanowią wierny wizerunek któregoś z nich. Co mnie jednak w tych zetknięciach uderzyło najbardziej: to, że nasza młodzież szuka wśród swoich wychowawców przede wszystkim autorytetu moralno-intelektualnego, który by jej zdołał potwierdzić prawdy o człowieku, zawarte w humanistycznych i postępowych ideach naszej epoki.

Nie ma nic bardziej fałszywego niż oskarżenie młodzieży współczesnej o cynizm czy świadomą obłudę. Przeciwnie — skazy te mogą się narodzić jedynie w obliczu cynizmu czy zakłamania niektórych ludzi wychowujących młodzież. Młody chłopak z szeregów ZMP najchętniej wierzyłby bez zastrzeżeń w racje podawane mu przez starsze pokolenie, ale pod tym tylko warunkiem, że za owymi racjami stać będą ludzie bezwzględnie czyści moralnie, z którymi stykałby się na codzień, jako ze swymi wychowawcami, i w każdym ich postępku znajdował słuszne tych racji potwierdzenie.

Często bowiem zapominamy o tym, że ideologia, nawet najsłuszniejsza, nigdy nie może być abstrakcją ponad ludzkimi czynami. Każda wielka idea musi być co dzień potwierdzana przez cechy charakteru i wysiłki moralne konkretnych, określonych jednostek. Młodzież o tym właśnie przede wszystkim pamięta. I to starałem się ukazać w stosunku Antka Kuźnara i jego towarzyszy do dwóch nauczycieli — Morawieckiego i Postyły.

Wielu czytelników zarzuca mi, że chłopcy swym obcesowym i pouczającym fasonem, jaki przybierają w rozmowach z Morawieckim, krzywdzą go i zrażają do siebie. Inni czytelnicy wskazują na to samo, twierdząc ponadto, że obkucie moich gimnazjalistów w marksizmie-leninizmie jest trochę nieprawdopodobne, bo w praktyce bywa inaczej.

Oczywiście, w zarzutach tych zawiera się jakaś cząstka słuszności. Ale nie biorą one pod uwagę rzeczy dla mnie najważniejszej: że uczniowie wierzą od początku w czystość moralną postępowania Morawieckiego — i to jest dla nich rozstrzygające. Dlatego właśnie tyle od niego żądają, dlatego stawiają mu tak wysokie wymagania. Nie chcą, aby ich zawiódł, pragną, żeby właśnie on, Morawiecki, spełnił ich wyobrażenia o człowieku, jakie zaszczepiło im wychowanie ideowe w polskiej ludowej szkole. A to, że go przy tym pouczają (i to za pomocą cytatów, które każdy uczeń XI klasy łatwo dziś znajdzie w co drugim numerze dziennika czy „Nowej Kultury"), świadczy nie tyle o ich „obkuciu" teoretycznym, ile o tym, że ci XI-klasiści, którym dano do ręki argumenty ideologiczne, chcą je skwapliwie wypróbować i prowokują do dyskusji człowieka zasługującego na ich intelektualny szacunek.

Zdaje mi się, że jest to istota stosunków, jakie łączą chłopców z Morawieckim. I na to przede wszystkim chciałbym zwrócić uwagę czytelników „Obywateli". Wychowawcy typu Morawieckiego mają swe obciążenia i konflikty wewnętrzne, często błądzą, nie zawsze trzeźwo oceniają postawy polityczne ludzi ze swego najbliższego otoczenia. Ale Morawieccy — jeśli można tu użyć liczby mnogiej — nigdy nie wychowują cyników.

Młodzież potrafi ich nieraz krzywdząco osądzić, ale nigdy ich nie lekceważy. Przekazują jej bowiem to, co uczeń od I do XI klasy szanuje najbardziej: bezinteresowność moralną, czystość motywów ludzkiego postępowania.

Tylko w zakresie tej bezinteresowności możliwa jest szczerość i wymiana poglądów. Jeśli chłopcy traktują nieraz Morawieckiego niesprawiedliwie, z całym okrucieństwem siedemnastolatków, wyruszających na podbój świata, to jednak w ostatecznym rachunku ta niesprawiedliwość mu się opłaci: żaden z nich mu nie kłamie, żaden nie tai przed nim swych myśli i żaden z nich nim nie gardzi.

Odwrotna sprawa z Postyłłą. Jest to postać co prawda zaledwie naszkicowana, ale sądzę, że mimo to nie byłoby trudno odnaleźć ją w naszym życiu. Postyłłom formalnie nic nie można zarzucić; w każdej sytuacji są czujni, ostrzegają przed wrogiem, żądają od innych wzmocnienia aktywności i w każdej sytuacji znajdują odpowiedni cytat, przeważnie po to, aby zamknąć usta drugiemu, który by wątpił czy Postyłło ma słuszność.

Uczniowie jednak nie lubią Postyłły. Mimo iż w zakresie „obkucia teoretycznego" Postyłło ma na pewno nad nimi bezapelacyjną wyższość, zetempowcy mu nie ufają, przynajmniej najlepsi z nich.

Przypuszczam, że ani Antek Kuźnar, ani Weiss, ani nawet Święcki — nie umieliby sobie jasno uświadomić przyczyn owej niechęci. Jest to niechęć natury moralnej, z której istotnych cech nie zawsze łatwo zdać sobie sprawę. Przyznaję, że dla mnie owa niechęć chłopców do Postyłły jest drugą ważną rzeczą w zetempowskim wątku „Obywateli". Rzuca ona bowiem — chciałbym, aby rzucała — światło na rolę oportunisty w wychowaniu młodzieży.

Postyłło jest oportunistą nieco innego rodzaju niż Łękot w wątku redakcyjnym „Obywateli". To oportunista lepiej zamaskowany i stokroć niebezpieczniejszy, który zapewne nigdy nie popełni tak daleko idących nieostrożności, jakie popełnił Łękot w związku z aferą w „Zarzewiu". Nie. Postyłło nigdy nie da się złapać za rękę i nigdy nie odsłoni małych, codziennych rachub kierujących jego działalnością. Nigdy też nie odsłoni swoich konfliktów wewnętrznych czy wątpliwości politycznych. Dlaczego? Bo ich nie ma.

Ludzie w rodzaju Postyłły nie mają żadnych konfliktów ani wątpliwości, ponieważ przyświeca im jeden jedyny cel: osobista kariera. Do celu tego dążą tak konsekwentnie i na drodze do jego osiągnięcia uzbrajają się w tak nieodparte narzędzia, że na zewnątrz, w oczach wielu ludzi, stanowią szczelny monolit ideologiczny; niejeden na widok owej nieubłaganej aktywności pokręci w duchu głową i pomyśli, że lepiej Postyłły nie zaczepiać, bo i tak nie dasz mu rady, a skądinąd mało mamy równie operatywnych działaczy...

Jest jednak ktoś, kogo Postyłło nie oszuka. Tym „kimś" jest młodzież. Jak świat światem młodzież znała na wylot zalety i wady swoich wychowawców. Kuźnar, Święcki, Widek, Zboiński i Weiss być może niejedną wartość przyznaliby Postylle jako wykładowcy i erudycie, ale instynktownie wyczuwają zasadniczą brzydotę pobudek moralnych tego człowieka i to przekreśla go w ich oczach.

A inni? W „Obywatelach" próbowałem przedstawić tylko najlepszy aktyw zetempowski, o innych chłopcach wspominam tylko marginesowo. Niestety, w życiu nie da się dokonywać podobnych selekcji; prócz najlepszych, najbardziej wysuniętych naprzód, istnieją środkowe szeregi. I ci inni w niejednym zapewne wypadku poddani są wychowawczym wpływom Postyłły. Postyłły, który nie wzbudza szacunku, lecz strach; który daje przykład obłudy i karierowiczostwa; który wyróżnia lizusów i cytatowiczów; który karze za szczerość. Postyłły, który pojęcie czujności zastąpił śledczym stosunkiem do człowieka i wskazuje jako wroga każdego, kto ośmieli się wyrazić najmniejszą wątpliwość. Byłoby, sądzę, przesadnym optymizmem twierdzić, że od takich pustoszących moralnie wpływów wychowawczych młodzież nasza jest dzisiaj już całkowicie uchroniona.

Wiele mówiliśmy w ostatnich latach o czujności wobec wrogów i szkodników, o obowiązku strzeżenia czystości linii partyjnej, o krytyce i samokrytyce. Starałem się w „Obywatelach" ukazać między innymi na przykładzie życia szkoły ogólnokształcącej, jak trudne i nie proste są to sprawy, jak łatwo pośród nich zejść ze słusznej drogi postępowania i jak każdy popełniony błąd czy nadużycie odciska się na cudzych losach.

Ale — i to jest jednym z założeń „Obywateli" — omyłki i błędy ludzkie możliwe są do naprawienia; pod warunkiem, że nie będziemy szczędzić sił w walce o wykorzenienie ich źródeł: cynizmu, obojętności, obłudy i kłamstwa. Zdaje mi się, że w walce tej nie powinno zabraknąć naszej młodzieży i jestem przekonany, iż jest to jedyna droga do zniweczenia wpływu Postyłłów i Łękotów na Andrzejów Widków i Pawłów Czyżów, którzy z dobrą wiarą i ufnością wstępują w życie społeczne naszego kraju.

**KAZIMIERZ BRANDYS**
(„Trybuna Ludu" nr 22 br.)

# Nasze Koło pracuje

**„Nasze Koło pracuje"!**

To dumne stwierdzenie **zdobi nieraz** świetlicę zetempowską, zamyka parogodzinne zebranie; to oczywisty wniosek każdego sprawozdania, stałe zawołanie tzw. „aktywu" i to aktywu bezsprzecznie zapracowanego, „zahartowanego", to wreszcie skromna codzienna prawda.

Nasze nauczycielskie Koło pracuje! Pracujemy niezaprzeczalnie. Rzecz w tym — jak.

Oto notuję wypowiedzi:

— Nasze nauczycielskie Koło pracuje! Nie wierzycie, bo nie ma zebrań? My, nauczyciele-zetempowcy w zebrania i w referaciki się nie bawimy, bo to — wiadomo — nic nie daje, i tak wszyscy się nudzą. My działamy! Oto spis członków prelegentów dla Zarządu Powiatowego. Nasi członkowie to aktyw powiatu, w rozjazdach, w akcjach — Spółdzielnie, Pegeery, Pomy, Gemy... Konkretnie działamy...

— Nasze Koło pracuje!... Dwanaście zebrań młodych nauczycieli w roku — 100% obecnych (poza usprawiedliwionymi z uzasadnionych powodów!), dwanaście gazetek, oto tematyka: styczeń — Warszawa, luty— Armia Radziecka, marzec — kobiety... sześć masówek w terenie, cztery zabawy, co kwartał...

— Nasze Koło pracuje! Opieka nauczycieli-zetempowców nad organizacją harcerską, nad spółdzielnią nowozorganizowaną, współpraca z LPŻ — sekcja modelarstwa lotniczego... jedno zebranie sprawozdawczo-wyborcze...

— Nasze Koło... Kładziemy nacisk na zebrania... przygotowujemy kolektywnie referaty... głębokie, rzeczowe, w oparciu o bibliografię, o dzieła klasyków, cytujemy... każdy na zebranie przynosi broszury...

— Nasze Koło pracuje! Niewiele i niedawno, ale już mieliśmy jedno zebranie, może zbyt towarzyskie, ale naprawdę udane! Mamy dziesięciu członków — z zawodówki, ze średniej i z dwu szkół podstawowych. Wymienialiśmy doświadczenia, mnie na przykład kolega ze średniaka pomógł przygotować ćwiczenie z fizyki, dostałem właśnie wówczas pomoc naukową... Potem słuchaliśmy radia. A w ogóle to szukamy metod pracy. Próbujemy!...

— Nasze Koło pracuje! Ci starsi nauczyciele, to jacyś niezdecydowani. Naszym zetempowskim zadaniem jest oddziaływać na nich... są nieporozumienia, utarczki... Ciężka praca, ale się nie damy!

— Zmieniamy styl pracy. Chcemy pogłębić koleżeństwo poprzez rozrywkę kulturalną, sportową, zbliżyć się, poznać, by pokochać zawód nauczycielski, bo... widzicie — jeden chce odejść z upływem nakazu pracy, inny był zetempowcem w liceum, a teraz stroni od nas...

— My omawiamy od strony praktycznej lekcje, układamy plany, konspekty; jakoś ze starszymi kolegami praca się nie układa, może nie potrafimy, nosa zadzieramy...

— Gdyby tak Zarząd Powiatowy nam pomógł! Przychodzą, jak kogo potrzeba do referatów, do akcji, wiedzą, że nauczyciel „od tego", to i tamto potrafi...

— Walczymy z dwulicowością wśród członków. To trudne, bardzo trudne, bo nie chcemy zrażać ani członków ZMP, ani starszych, a wiemy, że dla szkoły teraz to problem zasadniczy. Gdyby tak urządziła naradę roboczą kół nauczycielskich... podzielić się doświadczeniami, a tak każdy po omacku!

Nasze Koła nauczycielskie pracują! Różnorodność, bogactwo — na różnych torach — nawet ślepych.

Różnorodność pracy w każdym kole — to rzecz pożądana, ale różnorodność polegająca na tym, że każde koło robi co in**nego na własną rękę, uprawiając** przeważnie **jeden rodzaj pracy** (i to nie zawsze słuszny) aż do znudzenia — to właśnie wydaje mi się błędem, rozproszeniem sił, po prostu błądzeniem po omacku.

Uważam za „ślepy tor" praktykę niektórych kół ograniczających się wyłącznie do wymiany doświadczeń metodycznych albo do opracowywania konspektów. Koło może między innymi tematami omówić, jak władze oświatowe i Związek upowszechniają doświadczenia i jak młodzi nauczyciele zetempowcy z tego korzystają, albo jakie aktualne trudności wychowawcze nękają szkołę i jak się je rozwiązuje, ale zajmować się tylko tym — jest, według mnie, ubożeniem pracy kół. Koło może raz omówić sprawę stosunku starszych nauczycieli do młodych i vice versa, ale zajmować się tylko oddziaływaniem na starszych bez oddziaływania na siebie — to droga, moim zdaniem, błędna.

Czy jest źle, jeśli koło zetempowskie kolektywnie opracowuje referaty? Oczywiście, że nie. Ale jest źle, jeśli **tylko** to robi. Czy źle jest, że młodzi nauczyciele zetempowcy stanowią aktyw społeczny ZP ZMP? Nie, przeciwnie, jest to słuszne i potrzebne obu stronom: daje pomoc instancji i doświadczenie aktywistom. Ale źle jest, jeżeli przy tym aktywiści nie pracują nad sobą, nie dzielą się doświadczeniem, nie doskonalą w zawodzie, nie dyskutują, nie interesują się harcerstwem, nie organizują dla siebie życia kulturalnego.

Niestety, w większości wypadków instancje ZMP nie rozumieją zadań nauczycielskich kół ZMP, traktują je najczęściej jako aktyw do akcji „żywiołowych", jako pogotowie ratunkowe, gdy alarm w terenie — **w każdym razie zawsze niezawodne**, co wbija w dumę, niewiele w zamian dając.

Nasze koła nauczycielskie mają specjalne zadania: wykształcić postawę młodego nauczyciela szkoły socjalistycznej i pomóc mu wciągnąć się w nurt pracy wychowawczej. I w tym kierunku powinny pójść wysiłki aktywów zetempowskich, w tym zakresie należałoby szukać form pracy.

Moim zdaniem, koło ZMP nauczycieli cechować winna głęboka praca uświadamiająca, zmierzająca do podniesienia poziomu ideologicznego członków. Zamiast troszczyć się o wychowanie starszych kolegów-nauczycieli — lepiej naszą postawą i pracą zbliżyć ich do idei, którą reprezentujemy. I cytologia referatowa niewiele da! Nie tędy droga do wzrostu poziomu ideologicznego, przeciwnie — na tej drodze łatwo o zakłamanie — właśnie o dwulicowość. Uczmy się w kole stosować marksizm w czynie, w życiu, w pracy, mówmy o nim potocznym językiem.

To jest trudne, bardzo trudne zadanie. Tym bardziej więc potrzeba pomocy dla kół ze strony instancji ZMP, POP, wydziałów oświaty — i twórczego wysiłku samych członków, którzy by potrafili porzucić błyskotliwą czy szablonową „pod sprawozdania" pracę a skierować cały wysiłek na samowychowanie.

Warto więc w dniach Zjazdu i przy sprawozdaniach pozjazdowych przemyśleć dotychczasową robotę w nauczycielskich kołach, jej przede wszystkim celowość!

Nasze Koło pracuje — gdy wychowuje młodego socjalistycznego nauczyciela.

**R. BORKOWSKI**
Poznań

# Trzy warunki poprawy

**Rokrocznie tysiące absolwentów wyższych uczelni i liceów pedagogicznych** rozpoczynają pracę w zawodzie nauczycielskim. Większość wśród nich stanowią członkowie organizacji zetempowskiej. Opinie mówią najczęściej o tym, że byli oni aktywistami, że brali czynny udział w życiu społecznym.

Ale nauczyciele-zetempowcy po skierowaniu do szkół nie zawsze rozpoczynają pracę z entuzjazmem. Niektórzy już od pierwszego dnia zaczynają liczyć czas do zakończenia nakazu pracy, a pojedynczy tylko wchodzą w bliższy kontakt z miejscowymi organizacjami zetempowskimi i w życiu ich biorą czynny udział. W niewielu szkołach istnieją nauczycielskie koła ZMP, które właśnie tych młodych od pierwszego dnia potrafią wciągnąć do bezpośredniej, aktywnej działalności.

Zgodnie z instrukcją ZG ZMP z 1951 roku w szkołach, gdzie istnieje odpowiednia ilość członków, mogą powstawać koła ZMP młodych nauczycieli. Koła te obok działających POP winny stać się poważnym czynnikiem w wychowaniu nauczycieli, w podnoszeniu ideowo-wychowawczej pracy szkoły, w walce o lepsze wyniki w nauce. Młody nauczyciel-zetempowiec w rozwoju tych kół winien znajdować warunki swojego dalszego wzrostu. Najaktywniejsi, najbardziej wartościowi wychowankowie tych kół stawać się winni następnie kandydatami do partii. Koła mają wychowywać swoich członków w materialistycznym światopoglądzie, kształtować w nich podstawy socjalistycznej moralności.

Aby koła ZMP mogły spełniać te zadania, potrzebne są do tego trzy elementy: po pierwsze — żywy udział wszystkich nauczycieli-zetempowców w pracy tych kół, po drugie — stała opieka i pomoc ze strony instancji zetempowskich, po trzecie — opieka i pomoc ze strony organizacji partyjnej.

A teraz kilka słów o każdym z tych czynników. W jaki sposób tworzone są nauczycielskie koła ZMP? Trzeba powiedzieć otwarcie, że jest w naszym kraju wiele szkół, w których pracują nauczyciele zetempowcy, ale kół zetempowskich tam nie ma. Nawet w dużych miastach wojewódzkich tworzone są międzyszkolne koła ZMP, skupiające niekiedy po kilkadziesiąt osób. Dzieje się tak z wielu przyczyn. Część dawnych członków ZMP uważa, że skoro są samodzielnymi ludźmi, do ZMP należeć nie powinni. Gdy w szkole lub mieście nie ma nauczycielskiego koła ZMP, nieraz trzeba czekać długie miesiące, a nawet lata, aby znalazł się ktoś aktywny, kto by rozpoczął starania w instancji zetempowskiej, by koło takie zorganizować. Toteż poszczególni członkowie tracą łączność z organizacją. Instancje zetempowskie z kolei niezbyt troszczą się o to, aby koła te tworzyć.

Ten brak zainteresowania młodego nauczyciela pracą zetempowską wynika po części z tego, że organizacje zetempowskie w liceach pedagogicznych i PWSP nie wiążą uczuciowo swoich członków z organizacją, nie wyrabiają tego, co moglibyśmy nazwać „patriotyzmem zetempowskim". Jasne, że gdy taki absolwent zostaje nauczycielem, nie kwapi się do dalszej pracy w ZMP.

W m. Kartuzy pracowało wielu nauczycieli, nominalnych członków ZMP, którzy jednak przez okres dwóch lat nie należeli do żadnego koła, nie opłacali składek, faktycznie zerwali więź z organizacją. Smutne jest także to, że wiedział o tym ZP ZMP i że z tym faktem się godził.

Jest i inna przyczyna tego, że młodzi nauczyciele niezbyt chętnie należą do ZMP. Aktywista należąc przedtem do uczniowskiej organizacji wiedział, co ma robić, jak organizować pracę w kole szkolnym, znał po prostu problemy swojej pracy. Teraz, gdy znalazł się w zupełnie innych warunkach, chciałby niejednokrotnie pracować w kole ZMP, chciałby, aby to koło powstało, ale nie bardzo wie, jaki ono ma spełniać cel, jak należy ułożyć jego pracę. Czeka na kogoś, kto mu potrafi coś w tej mierze doradzić. Warto by było, aby koła ZMP ostatnich klas liceów pedagogicznych i na ostatnich latach studiów wyższych zajęły się między innymi dokładnym przestudiowaniem instrukcji ZG ZMP o pracy kół nauczycielskich. Przyszli nauczyciele mogliby się zawczasu zastanowić nad tym, jak będą pracować w nauczycielskim kole zetempowskim w przyszłości.

Instancje ZMP chętnie korzystają z pomocy aktywu nauczycielskiego, odwołują się do pomocy młodych nauczycieli w każdej akcji, ale nie wykazują zainteresowania dostatecznego dla pracy kół nauczycielskich, nie udzielają im pomocy, nie starają się nawiązać kontaktu z młodymi nauczycielami, skierowanymi do pracy na ich terenie.

Praca nauczycielskich kół zetempowskich wymyka się często i z kręgu zainteresowań POP w szkole. Niekiedy sekretarze POP mają tylko pretensje do nauczycieli zetempowców, że nie tworzą swojego koła, krytykują ich, ale zapominają o swoim obowiązku pomocy dla organizacji ZMP, o tym, że trzeba pomóc w sposób konkretny w organizowaniu koła i w ustawieniu jego pracy. Np. sekretarz POP przy szkole TPD nr 1 w Szczecinie polecił wszystkim nauczycielom zetempowskim zebrać się w oznaczonym dniu, wybrać zarząd koła i ułożyć plan pracy. Zebrali się, wybrali i ułożyli i na tym się skończyła cała pomoc ze strony POP.

Inaczej zupełnie rozumie swoje zadanie w tym zakresie POP przy szkole ogólnokształcącej TPD w Jaśle. Nauczycielskiemu kołu ZMP pomaga POP, wprawdzie jeszcze nie systematycznie, ale konkretnie. Zaprasza się tam młodych nauczycieli na zebrania POP, wspólnie z nimi dyskutuje się ważne światopoglądowo tematy, jak: „Marksizm a idealizm", „Stosunek Watykanu do niepodległości Polski", przeprowadza się dokładną analizę pracy nauczycielskiego koła ZMP itp. Zrozumiałym jest, że przy podobnej pracy ze strony POP, koło zetempowskie jest liczne (dziesięciu nauczycieli) i pracuje z ożywieniem. Nie można powiedzieć, że wszystko w tym kole jest wzorowe, ale rezultaty pracy są, a postawa nauczycieli-zetempowców wpływa na aktywność uczniowskiej organizacji zetempowskiej w szkole.

Nauczycielskie koło zetempowskie nie może zastępować POP, nie może uzurpować sobie praw do kierowania politycznego całokształtem pracy szkoły — ale może i powinno koncentrować się głównie na podnoszeniu poziomu politycznego i zawodowego swoich członków, powinno dążyć do tego, aby każdy nauczyciel-zetempowiec był przodującym nauczycielem.

Nauczyciele-zetempowcy winni pomagać szkolnym kołom ZMP i drużynom harcerskim. Nauczycielskie koła ZMP stać się mogą dużą pomocą w podniesieniu pracy naszych szkół ale zależy to w dużej mierze od tego, jakiej pomocy młodym nauczycielom-zetempowcom udzielą instancje ZMP i organizacje partyjne w szkołach.

**CZESŁAW NOWACKI**

# Wspomnienie z owych lat

GDY dziś przypatruję się życiu dzieci i młodzieży, przypominają mi się dawne, jakże inne czasy sprzed lat pięćdziesięciu.

Szczególnie niezapomniane są lata 1904—5. Uczyłem się wtedy w Chełmie Lubelskim, w gimnazjum. W budynku szkolnym, w którym dziś młodzież może się radośnie uczyć i wychowywać na przyszłych budowniczych lepszego jutra, myśmy musieli pić gorycz niewoli. Wprost wierzyć się nie chce, że takie same dzieci w 1905 r. brały udział w strajku szkolnym, kolportowały i rozklejały po mieście ulotki rewolucyjne, że nie brakło ich podczas manifestacji pod czerwonymi sztandarami. Takie same dzieci śpiewały potem w szkole cieniutkimi jeszcze głosami: „Wstawaj, podnimajsia, raboczyj narod" lub potem późniejszą piosenkę „Car ispugalsia, wydał manifiest, miortwym swobodu, żiwych pod ariest..."

W ówczesnej szkole znosić musieliśmy różne szykany. Przypominam sobie np. pracę domową z języka rosyjskiego na temat „Moja Ojczyzna". Wtedy w prostocie ducha napisałem m. in., że moim rodzinnym miastem jest Krasnystaw, że mieszkańcami stałymi są Polacy i Żydzi a Rosjanie — elementem napływowym jako urzędnicy i wojsko. Otrzymałem wtedy ocenę niedostateczną, chociaż błędów nie było, bo wypracowanie dałem przezornie poprzednio do poprawy starszemu koledze. Wtedy dostał mi się także surowy „wygowor".

Dla naprowadzenia nas na „właściwą drogę" przybywał czasem do naszego gimnazjum sławny polakożerca — prawosławny biskup chełmski, Eulogiusz. Tłumaczył on nam, jak niewdzięczni są Polacy wobec cara, skoro się buntują, mówił, że Polacy nie rozumieją swego szczęście i zaszczytu, jaki na nich spływa stąd, że są poddanymi cara.

Te „argumenty" musiały nas jeszcze więcej oburzać i gniewać. Coraz bardziej rosła nienawiść do wszystkiego, co carskie, tym bardziej, że zaczęły się pojawiać tajne broszury i książki, które budziły tęsknotę do wolności i sprawiedliwszego życia.

Nadeszła pamiętna zima 1904—1905 roku. Rosnące wśród dorosłych wrzenie polityczne znajdowało u młodzieży żywy oddźwięk. Rozmowy na te tematy odbywały się zazwyczaj w odludnych miejscach. Jeżeli tak gremialnie wybieraliśmy się na ślizgawkę na rzeczkę Ucherkę, to przede wszystkim z tą myślą, że nikt nam nie będzie mógł przeszkodzić w naszych tajemnych rozmowach. Tam zjawiał się skądś student lub jakiś robociarz, który dzielił się z nami wiadomościami, zagrzewającymi młode serca. Warto dodać, że w rozmowach tych obok nas, Polaków, brali także udział niektórzy uczniowie-Rosjanie, jak choćby Niewski — syn dyrektora, czy — pamiętam — uczeń Bielakow.

Któregoś zimowego popołudnia tutaj, na lodzie zapadło postanowienie, że od jutra strajkujemy, a jak mówiono wtedy — „buntujemy się". Rodzice o tym nie wiedzieli. Następnego dnia normalnie zabrało się książki i poszło do szkoły. A w szkole jak w ulu — zdenerwowanie. Książek nikt nie rozpakowywał, czekamy na znak...

Pierwsze ruszyły z piętra klasy starsze, a równocześnie łącznicy wpadli do klas — przygotowawczej, pierwszej, drugiej i trzeciej wołając: „ubierać się, wychodzić przed szkołę i ustawiać się klasami". Wyszli. Ustawili się. Powychodzili również przerażeni nauczyciele i dyrektor Niewski. Dyrektor przemawia, aby wszyscy wrócili do klas. Wtedy wystąpił jego syn, uczeń, zdaje się, klasy VI i odpowiedział ojcu: „do klas nie pójdziemy, bo idziemy z robotniczym pochodem" (rzeczywiście, w tym czasie uformował się na ulicach Chełma pochód).

Ojcowie i dzieci! Dwa obozy nie mogące znaleźć wspólnego języka. Ile było potem takich rozmów i ile pasków od rodzicielskich spodni w robocie, ileż sztubackich łez? Kto to zliczy?

Naprężenie zwiększyło się z chwilą, kiedy zastrajkowała i młodzież. Ulice przemierzały konne patrole kozackie lub piesze składające się z policjantów i żołnierzy. Na niektórych ulicach stały posterunki. To wszystko nie przeszkadzało jednak młodzieży rozlepiać na murach ulotek. Stosowano przy tym taką taktykę: kilku kolegów rozpoczynało między sobą bójkę, a kiedy „gorodowoj" (policjant) zagapił się na nich, inny kolega wyjmował spod płaszcza przygotowaną już wcześniej ulotkę i przylepiał ją na murze. Z radością widzieliśmy potem, jak przechodnie oglądając się czytali te ulotki. Nieraz zdążyło ją przeczytać kilku czy kilkunastu ludzi, zanim „gorodowoj" zdołał się zorientować i zniszczyć. Oczywiście, wkrótce gdzieś w pobliżu zjawiały się na murach inne odezwy.

Rząd carski dla walki z ruchem rewolucyjnym zmobilizował także najbardziej reakcyjne elementy w społeczeństwie rosyjskim spod znaku „czarnej sotni". Z tego czasu przypominam sobie pochód w Chełmie, w którym uczestniczyli popi w szatach liturgicznych przy dźwiękach orkiestry wojskowej, w otoczeniu rozpitego tłumu wrzeszczącego „Dołoj gramotnych" (precz z wykształconymi). Do tych pochodów usiłowano zapędzić także tych nielicznych uczniów, którzy jeszcze uczęszczali do szkoły rosyjskiej. Dziwne więc wrażenie robiły te pijackie okrzyki „Dołoj gramotnych" w obecności uczącej się młodzieży.

Im większy był ucisk, tym gwałtowniej narastał opór w społeczeństwie, a zwłaszcza wśród młodzieży.

W tej walce wyrastało i hartowało się młode pokolenie do przyszłych walk. Trudno dziś powiedzieć, ilu pozostało wiernych swym młodzieńczym ideałom. Jako dawny nauczyciel wiem, jak wielkie znaczenie wychowawcze mają przykłady z przeszłości, o której opowiedzieć by mogli pozostali jeszcze przy życiu weterani z tamtych czasów, gdyby ich zebrać w ich dawnych szkołach. A stare mury ożywiłaby pamięć o bohaterskim zrywie młodzieży z 1905 roku. Wtedy zebraliby swoje wspomnienia — wesołe i smutne — dla pokoleń nowych, które nie zaznały kapitalizmu, dla tych pokoleń, które ożywia coraz bardziej romantyzm budownictwa nowego życia, jak nas kiedyś ożywiał romantyzm walki o wolność i sprawiedliwość.

**MICHAŁ STRAŻYC**
Wrocław

# 50 lat temu

**Rok 1905. Pierwsza próba sił proletariackich zakończona chwilową porażką.** Uciśnione masy imperium rosyjskiego, chociaż na krótko, zaznały jednak smaku wolności. Była to jak gdyby próba generalna przed Wielką Rewolucją. Krzywicki wraz z innymi przeżywa gorączkę tego okresu. Fala strajków, radosne wiadomości z Rosji, mityngi i zebrania napęczniałe burzliwym uniesieniem, gorączką działania. Ludzie, budząc się rano, nie wierzyli swemu szczęściu. Carat zachwiał się w posadach. Czyżby to była zapowiedź świtania wolności? Wszyscy czuli, że zbliża się koniec nieznośnego ucisku. Ale czy już na dobre? Trzeba było gorączkowo korzystać z nigdy dotąd nie zaznanej swobody. Władze się boją, trzeba postawić żądania.

Krzywicki przystąpił przede wszystkim do walki o to, co mu było najbliższe, o polską szkołę. Wszystkie klasy społeczeństwa głośno dopominały się o nią. Przez mieszkanie Krzywickich przepływały dziesiątki podnieconych ludzi różnych przekonań. Zwłaszcza młodzież napływała tłumnie.

— Musicie związać swoje działania z całą akcją rewolucyjną proletariatu — mówił profesor Ludwik. — Osobny wyskok, nie związany z masami, wydaje mi się niewłaściwy. Polegajcie na działaczach wyrobionych politycznie, na działaczach rewolucyjnych, którzy skoordynują całość działania. Młodzież powinna zespolić swoje wystąpienie z żądaniami całej klasy robotniczej.

Bitwa o szkołę polską wybuchła żywiołowo. Do masowego bojkotu przystąpiła cała młodzież polska bez różnicy przekonań, jeżeli nie liczyć oportunistycznych jednostek.

— Idziemy jutro na wiec szkolny — powiedział Krzywicki do żony.

Wiec był olbrzymi, ludzie podnieceni. Rodzice stawili się tłumnie. Dzień 19 lutego 1905 r. był mroźny, ludzie, wchodząc na salę, odprężali się w cieple, wycierali oszronione wąsy i brody, z napięciem słuchali każdego mówcy i gorączkowo bili oklaski. Entuzjazm doszedł do szczytu, gdy na mównicy pojawiła się postać o rumianej, uśmiechniętej twarzy z blond bródką i w binoklach, postać dobrze znana w Warszawie zarówno przyjaciołom, jak przeciwnikom. Krzywicki nie był bynajmniej znakomitym mówcą, był raczej wykładowcą — ale tego dnia uniesienie pozwoliło mu wygłosić mowę piękną i gorącą. Wystąpił z wielkim aktem oskarżenia pod adresem carskiej szkoły. Nie pominął ani jednego jej grzechu. Nigdy jeszcze głośno nie wypowiedziano tego wszystkiego, co dotąd gnębiło dorosłych i dzieci.

Powrót do szkoły carskiej, w której jeszcze wczoraj dzieci się uczyły, dziś wydał się niemożliwością. Niejednemu ojcu ściskało się serce na myśl o niepewnej przyszłości syna, ale nie widział już możliwości odwrotu. Bojkot szkoły rosyjskiej uchwalono.

(Z książki Ireny Krzywickiej „Żywot uczonego")

## DO NAUCZYCIELI - UCZESTNIKÓW STRAJKU SZKOLNEGO 1905 ROKU

„Głos Nauczycielski" prosi Kolegów, którzy w latach rewolucji 1905 roku pracowali jako nauczyciele i brali udział w strajku szkolnym, o podanie swych adresów do wiadomości Redakcji, Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8.

## Ludzie i dokumenty z 1905 roku

# Pan Sylwin opowiada...

ZAZWYCZAJ ogarnia ludzi wzruszenie, gdy sięgną do dawnych pamiątek i starych dokumentów, gdy nagle stanie przed nimi przeszłość, chociażby trudna i ciężka.

Taki moment przeżył Sylwin Ligowski, gdy dałam mu do rąk odnaleziony w archiwum dokument z roku 1905, w którym płocki gubernator donosił generalnemu gubernatorowi warszawskiemu o „separatystycznych dążeniach ludności polskiej" i wystąpieniach nauczycieli domagających się wprowadzenia do szkół języka ojczystego. W dokumencie tym nazwisko Ligowskiego podkreślone było kilkakrotnie.

Pan Sylwin wziął pismo do rąk takim ruchem, jak chwyta się bieżącą korespondencję, pilny list.

— Co też oni na mnie napisali?! „Sroczno", „siekrietno"! O psia!... — takie były jego pierwsze słowa.

Na jego żywej i mimo poważnego wieku pełnej uśmiechów twarzy malowały się coraz to nowe uczucia. Najpierw ze ściągniętymi brwiami przebiegał oczyma pismo urzędników carskich, potem łagodnie gładził swoją siwą brodę, kiwał głową z aprobatą, wreszcie mruczał: „Ależ to oni wszystko dokładnie wiedzieli".

Sprawiło mu to prawdziwą satysfakcję, że dziś, po 50 latach, trzyma w rękach dokument, który kiedyś zadecydował o jego życiu.

JAKBY ktoś za jednym zamachem przesunął 50 lat, odwróciła się ogromna karta życia. Rok 1905. Sylwin Ligowski był młodym, 26-letnim nauczycielem. Miał już jednak poza sobą ośmioletnią pracę w szkole. Jak żywo stają mu teraz w pamięci nazwiska kolegów wymienionych w dokumencie: Zygmunta Sobocińskiego, Stefana Bońkowskiego. Czas już zatarł ich twarze. Tak, to oni zawiadamiali go o zgromadzeniu — wiecu, który miał się odbyć w Rościszewie u Cichockiego.

Palce Ligowskiego przesuwają się po dokumencie. Tak, to właśnie Zygmunt Sobociński mówił: „Wykorzystać trzeba obecną bezsilność Rosji, stojącej na skraju zguby, która zapewnia łatwiejsze uzyskanie polskich praw narodowych". Istotnie zjazd odbył się w niedzielę. Tak właśnie było, jak jest tu napisane: „Na zakończenie odśpiewano pieśni narodowe... Jedna ze ścian sali była przybrana chorągwiami o polskich barwach narodowych z białym orłem...".

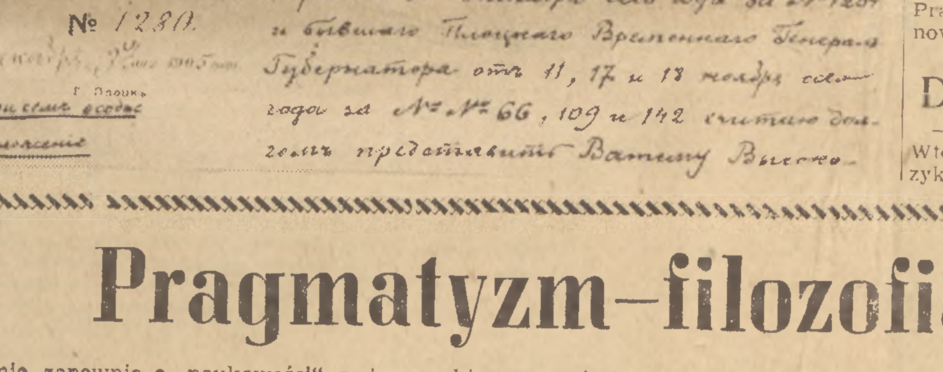
— A jednak ja nie przemawiałem w sali — zastanawia się nagle Ligowski. — Ja stałem na schodach prowadzących na dziedziniec. A na dziedzińcu był tłum chłopów. Ten carski donosiciel, który to pisał, chciał zamazać sprawę. Pisze o licznych mieszczanach z Sierpca i nielicznych chłopach z okolicznych wsi. Kto tam z Sierpca wyjeżdżałby na wieś? Jacy mieszczanie? Chłopi byli przede wszystkim i to nie czterysta osób, jak pisze, ale tłum. I na chłopach nam przede wszystkim wtedy zależało, aby ich przyciągnąć do sprawy, aby na nich oddziałać.

Pamiętam, mówiliśmy wtedy o zaprzepaszczaniu kultury polskiej, o rusyfikacji polskich dzieci w „carskim więzieniu narodów". Ja sam — utkwiło mi to na całe życie w pamięci — powiedziałem: „Przez tego przeklętej pamięci Apuchtina, który zniósł w szkołach język polski, musimy zamęczać nasze dzieci zmuszając je do „wkuwania" na pamięć tego, czego nie rozumieją". Postanowiliśmy wtedy natychmiast i bezwzględnie wprowadzić do szkół język polski. Chłopów prosiliśmy o pomoc i poparcie. Bez ich zrozumienia, bez ich wpływu na dzieci, cała sprawa mogła zawisnąć w powietrzu.

Takie zebrania jak u Cichockiego były wtedy na porządku dziennym. Odbywały się często w prywatnych domach. Nauczyciele gorąco protestowali przeciwko nikczemnemu systemowi wychowania i rusyfikacji. Wrzenie rewolucyjne narastało od lat, zakotłowało się jednak po rozpoczęciu wojny rosyjsko-japońskiej. „Krwawa niedziela" była sygnałem nie tylko dla Rosji... Wśród młodzieży szerzyły się coraz bardziej wpływy socjalistyczne. Manifestacyjne wystąpienia robotników polskich i robotników rosyjskich zagrzewały do walki. Rósł wspólny protest przeciwko rządom carskim.

Ligowski jeszcze raz wraca do pierwszej strony dokumentu.

— Dlaczego jednak wysłano pismo do gubernatora warszawskiego dopiero w grudniu? — zastanawia się. — Przecież ten wiec nie mógł się odbyć później niż w październiku. Po naszym zebraniu miałem jechać jako delegat z powiatu sierpeckiego na ogólny zjazd nauczycieli do Warszawy. Nie pojechałem. Wybuchł strajk kolejowy. Nazywa się kolejowy, a stanęło właściwie wszystko, i fabryki, i sklepy. Pamiętam, że strajk kolejowy w Rosji rozpoczął się w drugiej połowie października. U nas koleje stanęły prawie równocześnie. Jak na umówiony znak. A więc — wraca myślą do pisma — od października do grudnia musieli wysłać do general-gubernatora już kilka „pilnych" pism...



ПЛОЦКИЙ ГУБЕРНАТОРЪ.

По Канцелярии.

№ 1280.

Присланные особо

приложение

Господину Варшавскому Генералъ-Губернатору

Въ дополненіе къ докладу моему отъ 31го октября сего года за №1204 и бывшаго Плоцкаго Временнаго Генералъ Губернатора отъ 11, 17 и 13 ноября сего года за №№ 66, 109 и 142 считаю долгомъ представить Вашему Высоко-

W PONIEDZIAŁEK — po zebraniu w Rościszewie — powrócił Ligowski do swojej szkoły w Goleszynie i zaczął uczyć dzieci po polsku. Słowa wypowiedziane na wiecu obracały się w czyn. Ten okres, kiedy uczył dzieci po polsku, wspomina Ligowski z uśmiechem. To była całkiem inna szkoła... I znowu szkółka w Goleszynie staje mu przed oczami jak żywa.

— Miałem jedną izbę, w tym samym domu co gmina. Mieściło się w niej około 50 dzieci. W zimie jednak gromada moja rosła do 70, za to na wiosnę, gdy tylko zazieleniło się na dworze, przychodziło pięcioro, siedmioro. Tylko dzieci gospodarzy najbogatszych, którzy nie musieli korzystać z pracy dziecka, nie przerywały nauki.

Jakaż biedna była ta moja szkółka! Ławki, stół, szafka, w której składało się książki rosyjskie, tablica — to było całe wyposażenie, wszystkie pomoce naukowe. Gmina mogła mi kupić skrzypce. Nawet władze szkolne, wizytujące moją szkołę, dopytywały się, dlaczego nie uczę dzieci grać i śpiewać. Nie kwapiłem się do tych skrzypiec, bo jedyną melodią, dla której bym je otrzymał, była „Boże caria chrani".

Ubóstwo materialne naszej elementarnej szkółki było jednak niczym w porównaniu z koniecznością uczenia dzieci wszystkich przedmiotów po rosyjsku. To poczucie ogłupiania dzieci, które wszystkiego musiały uczyć się na pamięć, które wcale w naszej szkole nie rozwijały się, było dla nauczyciela najcięższe. Nauka języka polskiego — zaledwie dwie godziny w tygodniu — znajdowała się na marginesie całego programu nauczania. Tylko od nauczyciela i od jego postawy patriotycznej zależało, jaki on użytek z tych dwu godzin zrobi. Kto go kiedy egzaminował z tego języka? Kto się od niego domagał wyników? O wszystkim w tym czasie decydowało uświadomienie nauczycieli i uświadomienie rodziców.

Gdy Sylwin Ligowski zapowiadał swoim uczniom, że odtąd już z a w s z e będzie ich uczyć w języku ojczystym, nie przypuszczał, że tak mało czasu pozostało mu do zrealizowania obietnicy. Po pewnym czasie wezwano go do władz gubernii płockiej i „zaproponowano", ażeby zrezygnował z zawodu nauczyciela. Po tej rozmowie Ligowski wrócił na wieś i wiedząc już, że będzie musiał opuścić szkołę i Goleszyn przeciągnął jeszcze naukę w języku polskim — dłużej niż w sąsiednich szkołach — bo do stycznia 1906 roku. „W ten sposób — uśmiecha się dziś — dotrzymałem słowa moim uczniom i dopóki ja tam byłem, uczyliśmy się po polsku".

Po „zadekowaniu się" w innym powiecie rozpoczął pracę na „wiedeńskiej kolei". Praca w kolejnictwie stała się odtąd jego nowym zawodem.

DECYZJA władz — usunięcia ze szkoły — zaskoczyła Ligowskiego.

— Nie spodziewałem się tego — mówi. Wtedy, gdy występowałem w sprawie języka polskiego na wiecu i gdy wprowadzałem go w życie w Goleszynie, wydawało mi się to takie zwykłe, po prostu należące do obowiązków nauczyciela ludowego. Nie znaczy to, że nie doceniałem wagi samej sprawy. Ale walka o język polski była wtedy tak powszechna! Przecież to był rok 1905. Rok nieustannych strajków! Rok strajku szkolnego! Na naszej sierpeckiej wsi było początkowo jeszcze cicho, ale zewsząd dochodziły wieści, że szkół średnich, z wyższych. Ja miałem najwięcej wiadomości z Piotrkowa.

To był zresztą taki rok — wspomina — w którym niejednemu zdawało się, że po koszmarnym ucisku zawita wolność. Widziałem nauczycieli, którzy przeczytawszy w gazetach o manifeście konstytucyjnym, którym miał nas obdarzyć Petersburg, natychmiast śpiewali z uczniami polskie pieśni. Nie każdy zdawał sobie sprawę, co kryło się za tymi pozorami wolności...

Gdy jednak zastanawiałem się, dlaczego właśnie mnie zwolniono, chociaż byłem tylko jednym z wielu, doszedłem do przekonania, że to jest sprawa... rodzinna. Po prostu wystąpienie moje powiązano z działalnością ojca. Ojciec mój — długoletni nauczyciel — przesiedział w owym czasie miesiąc w „tiurmie" za to, że pełniąc obowiązki wójta przesłał do władz rosyjskich całą korespondencję w języku polskim. Przyjechała wtedy z Warszawy specjalna komisja do rozpatrywania tych spraw, wymuszania pisemnych zobowiązań i karania winnych „wprowadzania języka polskiego do gmin".

Sylwin Ligowski słyszał o działalności partii robotniczej w Rosji, o SDKPiL i wzrastającym ruchu robotniczym w Polsce. Sam jednak nie należał do żadnej organizacji politycznej. Nie zdawał sobie nawet w pełni sprawy, jaka to siła postawiła go w Rościszewie twarzą w twarz przed tłumem chłopów i kazała mu mówić z żarliwością i przekonaniem. „O organizację nie wolno było wtedy nawet pytać" — mówi dziś, jakby usprawiedliwiając 26-letniego nauczyciela ludowego, który nie wszystko rozumiejąc stanął jednak w szeregach rewolucji.

Ligowski daleki jest od tego, ażeby swój czyn nazywać bohaterskim, chociaż zapłacił za niego usunięciem z zawodu. Należał on do tych szeregowych nauczycieli roku 1905, którzy mieli odwagę walczyć z uciskiem, którzy swoim zbiorowym wystąpieniem przygotowywali grunt do obalenia caratu i wraz z robotnikami i chłopami torowali drogę Wielkiej Rewolucji.

ZANIM poznałam Sylwina Ligowskiego zapytałam w małej gospodzie sierpeckiej o ulicę, przy której on mieszka. Kierownik gospody zainteresował się tym, kogo szukam. — „A, pan Ligowski!" — powiedział. — „Proszę usiąść przy oknie, o godzinie trzeciej pan Ligowski będzie tędy przechodził. Łatwo go poznać, ma długą siwą brodę..."

Nie skorzystałam z dobrej rady. Obawiałam się, że może właśnie tego dnia — ten, którego szukam — zmieni od dawna ustalony zwyczaj. Dzięki tej rozmowie dowiedziałam się jednak, że Ligowski, który po wielu latach wrócił do Sierpca, jest tam postacią znaną i popularną.

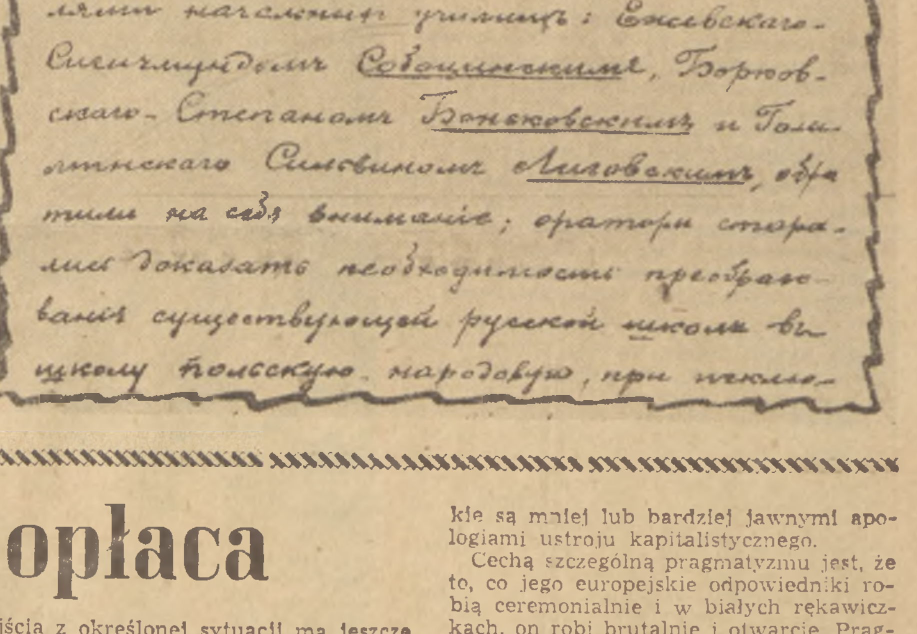
Ze spotkania z Sylwinem Ligowskim utkwiło mi w pamięci kilka szczegółów dotyczących jego obecnego życia. Mimo poważnego wieku pracuje jako buchalter w miejscowym przedsiębiorstwie. O pracy swojej mówi jako o potrzebie i wieloletnim nawyku, a o towarzyszach pracy jako o przyjaciołach. Jego zainteresowania tym, co się dzieje w kraju i w świecie, są bardzo żywe. Do dziś jest stałym prenumeratorem i czytelnikiem „Prawdy" w języku rosyjskim.

W naszej rozmowie rzeczy dawne przeplatały się ze sprawami dnia dzisiejszego. Między słowami uznania dla obecnego szkolnictwa zjawiała się troska o młodzież. Dawny wychowawca ze smutkiem mówił o wybrykach i złym zachowaniu się dzisiejszej młodzieży. Wspominał zapał, gorliwość i dyscyplinę swoich uczniów sprzed 50 lat, którzy uczyli się w tak odmiennych i tak ciężkich warunkach.

— Młodzieży naszej trzeba ukazywać przeszłość, trzeba pokazywać, za jaką cenę i z jakim trudem wywalczono dla niej te warunki, w jakich żyje, uczy się i wychowuje.

Rozmowę przeprowadziła

**M. DROZD-PASCHALSKA**



ство. Произнесенныя участниками речи были совершенно бессодержательны, лишь три изъ нихъ, сказанныя учителями начальныхъ училищъ: Ежевскаго Сигизмундомъ Собоцинскимъ, Борковскаго Степаномъ Бонковскимъ и Голешинскаго Сильвиномъ Лиговскимъ, обратили на себя вниманіе; ораторы старались доказать необходимость преобразованія существующей русской школы въ школу польскую народную, при неизмѣ-

# Pragmatyzm—filozofia, która się opłaca

W 1878 r. ukazał się pierwszy program pragmatyzmu — artykuł Peirce'a *Jak uczynić nasze idee jasnymi?* Początek jednak szerokiej popularności pragmatyzmu przypada dopiero na ostatnie lata XIX w., lata działalności Williama Jamesa. Są to zarazem lata kształtowania się amerykańskiego imperializmu. Filozofia głosząca „plastyczność" świata i porównująca człowieka do rzeźbiarza, który dowolnie formuje bryłę granitu, jest filozofią na czasie. Budzi „chęć do życia" u burżuazji, daje prawo do awantury. Jest filozofią wojującą, otwartą w swych sympatiach klasowych, jawnie wyrzekającą się „starych dogmatów metafizycznych XVIII wieku o równości i wolności".

Wykształcony Amerykanin dumny jest nie tylko z tego, że dał Europie plan Marshalla, lecz i z tego, że dał światu Jamesa i jego praktyczną filozofię. Świat nie okazał dla tego daru entuzjazmu — nigdzie poza Stanami Zjednoczonymi pragmatyzm nie przyjął się na dłużej.

O ile forma pragmatyzmu przedstawia swoiście amerykański styl filozofowania, o tyle jego treść nie różni się niczym istotnym od z dawna znanego idealizmu subiektywnego. Pragmatyzm nie jest filozofią oryginalną. Sam James nazywał ją „nową nazwą dla pewnych dawnych sposobów myślenia" (podtytuł książki *Pragmatyzm*). Pragmatyzm powtarza stare „prawdy" subiektywnego idealizmu językiem zrozumiałym dla amerykańskiego *businessmana*. Wskazuje na to zarówno analiza tej filozofii, jak i wypowiedzi jej twórców. Uważali oni za swych poprzedników Berkeleya, Hume'a, J. St. Milla, Macha, Ostwalda, Pearsona, Poincarego, Duhema. Nazwa „pragmatyzm" wywodzi się od Kanta, który mówił o „imperatywach pragmatycznych".

Wszystko to wskazuje, że pragmatyzm tkwi korzeniami w tej samej glebie, co kierunki analizowane przez Lenina w *Materializmie a empiriokrytycyzmie*. Lenin wskazywał zresztą, że „różnice pomiędzy machizmem a pragmatyzmem są z punktu widzenia materializmu tak samo znikome i dziesięciorzędne, jak różnice pomiędzy empiriokrytycyzmem a empiriomonizmem". (Lenin: *Materializm a empiriokrytycyzm. Dzieła t. 14* Warszawa 1949 „Książka i Wiedza" s. 390).

Pragmatyzm jest jednym z odgałęzień filozofii pozytywistycznej, ekspozyturą pozytywizmu na Amerykę. Nic zatem dziwnego, że nawet w niektórych publikacjach burżuazyjnych uważa się pragmatyzm za poprzednika „logicznego empiryzmu", a niektórzy neopozytywiści uznają pragmatystów za swych towarzyszy broni.

Po tych uwagach wstępnych przyjrzyjmy się z bliska wywodom pragmatyzmu w ważniejszych materiach filozoficznych.

SZANUJĄCY się współczesny filozof burżuazyjny nie zaczyna nigdy od oznajmienia swego idealizmu. Przeciwnie, zapewnia o „naukowości", związku z „faktami", odżegnuje się od spekulacji i „metafizyki", usuwa się od „jałowych dyskusji", „pustych nazw", słowem od tego, co chętnie odrzuca każdy rozsądny człowiek. Idealiści dzisiejsi liczyć się muszą z dorobkiem i znaczeniem nauki; nawet podważając jej sens i rezultaty czynią to pod znakiem naukowości. Tak właśnie postępują pragmatyści. Wedle swych własnych zapewnień odwracają się „od abstrakcji i niedostateczności, od rozwiązań słownych, od złych racji a *priori*" i zmierzają „ku konkretności i ścisłości, ku faktom, ku czynom i ku potędze". (James: *Pragmatyzm*. Warszawa 1911 s. 29).

Pragmatyzm wystąpił w okresie, w którym na anglosaskich uczelniach królował tzw. „absolutyzm", czyli, innymi słowy, idealizm obiektywny. Wystąpił z programem filozofii „praktycznej" i oczyszczonej ze spekulacji. James tak oto charakteryzował swoją metodę:

„Metoda pragmatyczna jest mówiąc po prostu metodą rozstrzygania dyskusji metafizycznych, które bez tego mogłyby ciągnąć się bez końca. Czy świat jest jednością, czy mnogością? Czy ulega przeznaczeniu, czy jest wolny? Materialny czy duchowy? Mamy tu pojęcia, z których każde może się stosować lub nie stosować do świata. A dyskusje o takich zagadnieniach ciągną się bez końca. Metoda pragmatyczna w takich wypadkach polega na interpretacji każdego pojęcia przez wysnucie z nich odpowiednich praktycznych konsekwencji. Jaką to różnicę zrobi dla kogokolwiek, jeśli to pojęcie okaże się prawdziwym raczej niż tamto? Jeśli nie można wykryć żadnej praktycznej różnicy, wówczas obie alternatywy znaczą, praktycznie mówiąc, jedno i to samo i wszelka dyskusja staje się jałowa". (James, tamże s. 25—26).

PRAKTYKA jest niewątpliwie tym, co w ostatniej instancji rozstrzyga spory filozoficzne, a dzieje materializmu dialektycznego dowodzą, że przymierze z praktyką może uczynić filozofię nauką. Ale sprawa nie polega na użyciu słowa „praktyka" w celu zlikwidowania problemów filozoficznych. Sprawa polega na tym, aby przy pomocy kryterium praktyki problemy te rozwiązywać, to znaczy — jak formułował Lenin — aby włączyć kryterium praktyki do podstaw teorii poznania. Pragmatyzm przy pomocy słowa „praktyka" usiłuje wykpić się od podstawowego problemu filozofii. „Praktyka" gra tu rolę podobną do roli „doświadczenia" u innych pozytywistów. Także praktykę „interpretować można zarówno w duchu subiektywnym, jak i obiektywnym". (Lenin: *Materializm a empiriokrytycyzm* s. 334). O przynależności do jednego z dwóch podstawowych obozów filozoficznych decyduje nie użycie słowa, lecz to, czy uznaje się obiektywne istnienie świata, który odzwierciedla nasze doświadczenie, na który skierowana jest nasza praktyka. Lenin pisał:

„Poznanie wówczas jedynie może być pożyteczne biologicznie, pożyteczne dla praktyki ludzkiej, dla zachowania życia, dla zachowania gatunku, kiedy odzwierciedla prawdę obiektywną, niezależną od człowieka. Według materialisty „powodzenie" praktyki ludzkiej dowodzi zgodności naszych przedstawień z obiektywną naturą rzeczy, które postrzegamy. Dla solipsysty „powodzenie" — to wszystko, czego mnie potrzeba w praktyce, którą można rozpatrywać w oderwaniu od teorii poznania. Jeżeli włączymy kryterium praktyki do podstaw teorii poznania, to niechybnie dojdziemy do materializmu — mówi marksista". (Tamże s. 157).

Pragmatystom nie grozi dojście do materializmu — nie tylko nie włączają praktyki do podstaw teorii poznania, lecz szermowanie terminem służy im jako środek uwolnienia się od niej. Pragmatyzm rozpatruje praktykę wyłącznie z punktu widzenia „powodzenia". Ważne jest dla niego, by „powodzenie" osiągnąć. Niczym innym — jak twierdzi — nie interesuje się. Problem: „czy naszym przedstawieniom odpowiada niezależnie od nich istniejąca rzeczywistość?", zostaje przez nich — zgodnie ze starą pozytywistyczną tradycją — odrzucony i raz jeszcze w filozofii burżuazyjnej „przezwyciężony". Człowiek nie powinien rozmyślać, lecz działać — powiadają pragmatyści — i zgodnie z tą zasadą sprowadzają zadanie filozofii do orzekania, jakie znaczenie ma z punktu widzenia skuteczności *mego* działania przyjęcie tej lub innej formuły za prawdziwą. Prawdziwe jest to, co w osiągnięciu sukcesu pomaga fałszywe — co przeszkadza.

CZYM różni się pragmatyzm od tradycyjnego empiryzmu? Jest filozofią interwencji, filozofią wojującą, obce mu jest — choćby pozornie — umywanie rąk od spraw polityki i walki społecznej. Dzięki temu zyskał uznanie burżuazji amerykańskiej. Dzięki temu stał się światopoglądem najdrapieżniejszego z dzisiejszych imperializmów. Subiektywizm i indywidualizm — pisał Dewey — nie są wynalazkiem amerykańskim. Amerykanie zamieniają „zakorzeniony indywidualizm estetyzujący starej kultury europejskiej na indywidualizm aktywny" (*Filozofia a cywilizacja*. Warszawa 198 s. 35). Pragmatyzm przesuwa punkt zainteresowania z odbioru wrażeń na reakcję podmiotu następujące po wrażeniach. Tradycyjny empiryzm brał doświadczenie jako dane, ograniczał „miejsce dla możliwości i wolności", zbyt przestrzegał pozorów obiektywizmu, bezstronności i wiązku z nauką. Amerykański imperializm potrzebował filozofii aktywniejsze i jeszcze bardziej bezceremonialnej wobec rzeczywistości. Toteż Dewey pisał „Podczas gdy dla empiryzmu, w świeci już zbudowanym i określonym, rozum lub myśl ogólna nie mają innego celu, niż sumowanie wypadków poszczególnych — w świecie, gdzie przyszłość nie jest pustym słowem, gdzie teorie pociągają za sobą konsekwencje czynne, rozum z konieczności posiada funkcję konstrukcyjną". (Tamże s. 27) To niezmiernie dla pragmatyzmu charakterystyczne przeciwstawienie starej, statecznej Europie „aktywności" i „ufności w przyszłość nowego świata" u wielu pragmatystów znajduje konkretne polityczne zastosowanie — w formie idei światowego panowania Ameryki. Nic więc dziwnego, że prasa amerykańska nazywała Deweya „apostołem kultury zachodniej". Te praktyczno-polityczne zastosowania pragmatyzmu należy mieć na uwadze przy rozważaniu pragmatycznej konstrukcji świata.

Według Deweya, „doświadczenie zawiera... magię i przesądy tak jak i nauki". Wszystko jest dla pragmatysty doświadczeniem — wszystko liczy się jednakowo, jeżeli ma wartość praktyczną. Doświadczenie jest czymś nieokreślonym i płynnym. Pragmatyści mówią o „strumieniu doświadczenia", „strumieniu rzeczywistości", „strumieniu świadomości". Są to, wedle nich, synonimy. „Ów „strumień" nie daje się okiełznać ani uregulować, nie poddaje się pojęciom i słowom, jest nieuchwytny i niewyrażalny.

„Zmienianie" warunków życia to, wedle pragmatystów (zagadnienie to rozwinął najszerzej Dewey), proces znajdowania wyjść z „sytuacji".

Przy pomocy swej teorii prawdy pragmatyzm zamazuje różnicę między nauką a religią (Por. A. Schaff: *Z zagadnień marksistowskiej teorii prawdy*. „Książka i Wiedza 1951 s. 311), ta ostatnia bowiem również może mieć pożądane następstwa w stosunku do „interesu", zwłaszcza gdy idzie o interes klas panujących i posiadających i o religię mas wyzyskiwanych.

W SZCZEGÓLNEJ „sytuacji" znajduje się w świetle tych poglądów pragmatyzmu prawda historyczna. Także ujęcie faktów przeszłości nie wymaga odniesienia do obiektywnej rzeczywistości — jest ono tylko instrumentem w aktualnej „sytuacji", „prawdą" z punktu widzenia konkretnych celów politycznych. Pragmatyzm teoretycznie uzasadnia praktykę fałszowania historii w nauce i szkolnictwie amerykańskim. Na gruncie pragmatystycznej pedagogiki historia jest jedynie instrumentem urabiania umysłów na pożądaną dla klasy panującej modłę. Pedagogika pragmatystyczna jest oficjalnie uznawana jako podstawa systemu nauczania w szkolnictwie amerykańskim. Frazesy o „rozwoju człowieka", „indywidualności" pomagają jedynie do skuteczniejszego przekształcania szkoły w zakład masowej produkcji mięsa armatniego. Związanie zagadnienia prawdziwości ze sprawą przydatności do wyjścia z określonej sytuacji ma jeszcze jedną stronę, o bezpośrednio politycznym znaczeniu — ma służyć odrzuceniu spekulacji i problemów bez „praktycznego" znaczenia. Wynika stąd postulat, że proletariusz nie może wykraczać poza konkretną sytuację. Może strajkować, może domagać się podwyżki, ubezpieczeń, czy emerytury, lecz pozostać musi w ramach „sytuacji". Gdyby wysunął ogólnoklasowe żądania polityczne, gdyby próbował określić ostateczny cel swej walki, postąpiłby nierozsądnie i „nienaukowo".

Pragmatyzm... z pełną świadomością tego, co robi, sili się najpierw na rehabilitację religii, potem zaś na jej upowszechnienie. Uważa się on za „szczęśliwego pojednawcę" nauki i religii, utrzymując, że „założenia poznania naukowego i wiary religijnej są te same" i tak samo sprawdzane w doświadczeniu.

Czynne zaangażowanie pragmatyzmu po stronie wstecznictwa i obskurantyzmu sprawiło, że cieszył się on wzięciem w środowiskach religijnych — oczywiście, protestanckich i modernistycznych. Teologowie czytali i chwalili Jamesa, zapraszano go jako patrona na zjazdy Młodzieży Chrześcijańskiej, podkreślano jego związki duchowe z ojcem, znanym w swoim czasie teologiem purytańskim, Henrykiem Jamesem. Nie bezpodstawnie.

Pragmatyści nie zgłaszali jednak akcesu do żadnego z istniejących kościołów. Łatwo to wyjaśnić. Pragmatysta Schiller miał w swej *Fomal Logic* pretensję do religii o to, że dała się sformalizować, zamknąć w dogmatach. Jest to pretensja, którą pragmatyzm musiał zgłosić. Działający człowiek potrzebuje narzędzi giętkich, zdatnych do każdej „sytuacji". Stąd deweyowska idea „religii naturalnej", stąd takie oto wynurzenie Jamesa: „Pragmatyzm musi odrzucić odpowiedzi dogmatyczne, nie wiemy bowiem z pewnością, jaki typ religii będzie najlepiej działał na ogół". Religia pragmatystów to religia unowocześniona, która — jak burżuazyjny filozof — potrafi odpowiedzieć na każde zamówienie swej klasy. W religii tylko jedno może i powinno być niezmienne: służba klasie panującej, rola narzędzia jej ideologicznej przemocy nad „ogółem" narodu. Pod tym względem religia ta nie różni się niczym od filozofii, która ją powołuje do życia.

PRAGMATYŚCI „nie są filozofami z wieży z kości słoniowej", lecz filozoficznymi orędownikami imperializmu w jego walce z obozem pokoju i postępu. Pragmatyzm nie ucieka się do „metafizycznej trwogi", jak wiele innych „izmów" burżuazyjnych. Występuje programowo jako filozofia politycznej walki. Wszystkie kierunki dzisiejszej filozofii burżuazyjnej są mniej lub bardziej bezpośrednio skierowane przeciw marksizmowi i ruchowi robotniczemu — wszystkie są mniej lub bardziej jawnymi apologiami ustroju kapitalistycznego.

Cechą szczególną pragmatyzmu jest, że to, co jego europejskie odpowiedniki robią ceremonialnie i w białych rękawiczkach, on robi brutalnie i otwarcie. Pragmatyzm to „*american way of life*" (amerykańska droga życia) w filozofii... „To, co się opłaca" wyniesione zostaje ponad wszystko — ponad rzeczywistość, ponad naukę. Rozwój, postęp, o którym lubią rozprawiać pragmatyści, to szereg korzystnych transakcji. Rzeczywistość ma charakter praktyczny — to wszystko, co wiedzą o niej pragmatyści. Wszystko inne to mistyczny „*flux of reality*" — „potok czystego doświadczenia". Nie ma obiektywnej rzeczywistości, nie ma praw, które nią rządzą. „Plastyczny" świat czeka na dotknięcie dłuta. Oto filozofia dla imperialistów. Jeśli „plastyczny" świat daje się dowolnie kształtować, można zażegnywać kryzysy i rewolucje, ustalać wszechmoc monopoli i wieczną koniunkturę. Można na nowo dzielić świat, zdobywać go, zniszczyć komunizm. Świat się nie poddaje? To nic nie szkodzi: „Przemoc, zwykła fizyczna przemoc jest, koniec końców, środkiem największe rokującym nadzieje" (Dewey). „Era demokracji skończyła się" — wołał entuzjasta Nietzschego, pragmatysta Schiller. Pragmatyzm, „demokratyczny" pragmatyzm wyszedł na spotkanie faszyzmowi i został właściwie zrozumiany. Oto, co pisał o nim Mussolini:

„Pragmatyzm Jamesa był mi bardzo pomocny w mojej karierze politycznej. James nauczył mnie, iż działanie powinno być oceniane raczej według swoich rezultatów niż wedle swej podstawy doktrynalnej. Nauczyłem się od Jamesa tej wiary w działanie, tej gorącej woli życia i walki, której faszyzm zawdzięcza ogromną część swych sukcesów. Najważniejsze było dla mnie: działać.

Nic dziwnego, że pragmatyzm jest w Stanach Zjednoczonych zawzięcie propagowany. Wkrótce po rozpoczęciu amerykańskiej agresji w Korei *New York Times* ogłosił artykuł pt. „*Jak prezydent podejmuje decyzje*"?, który kończył się stwierdzeniem: „Mr Truman jest pragmatystą". Pragmatyzm jest — jak staraliśmy się pokazać — filozofią łatwą do tłumaczenia na język polityki, do uzasadniania najbardziej awanturniczych poczynań imperializmu. Jest partyjną filozofią imperialistycznej burżuazji, emanacją jej sposobu myślenia, jej moralnej i umysłowej nędzy. Jest filozofią nienawiści do człowieka, pochwałą drapieżców i agresorów. Przy jej pomocy można uzasadnić każdą korzystną dla burżuazji zbrodnię. Przy jej pomocy uzasadnia się dzisiaj w USA „zalety" wojny atomowej. „Przyniesie mi korzyść czy nie, kiedy przystąpię do wojny? — rozważał Eisenhower zagadnienie użycia broni atomowej — ...Jeżeli będę sądził, że zysk będzie po mojej stronie, użyję jej niechybnie..."

Wszystko to sprawia, że wśród burżuazyjnych systemów filozoficznych pragmatyzm jest jednym z najniebezpieczniejszych.

**JERZY SZACKI**

(„Myśl Filozoficzna" nr 3, 1954 r.)

# Książka o nauce Pawłowa

JEDNĄ z ważniejszych pozycji w dziedzinie psychologii, jakie ukazały się ostatnio, jest zbiór artykułów radzieckich psychologów, wydany przez Instytut Filozoficzny Akademii Nauk ZSRR w r. 1952. W polskim przekładzie wydawnictwo to nosi tytuł: **„Nauka Pawłowa a filozoficzne zagadnienia psychologii. Zbiór artykułów."** (Warszawa, 1954 r., PWN, s. 417).

Wachlarz zagadnień poruszanych w tym zbiorze jest szeroki — obok ogólnoteoretycznych rozważań na temat znaczenia nauki Pawłowa dla psychologii są sprawozdania z prac eksperymentalnych. Całość daje obraz walki o materialistyczną psychologię przeciwstawiającą się fałszywym poglądom burżuazyjnej nauki.

Artykuły te (jak np. **S. A. Pietruszewskiego „Walka Pawłowa o materializm w fizjologii i psychologii", S. Rubinsztejna „Nauka Pawłowa a zagadnienia psychologii"**) poruszają ogólne, teoretyczne zagadnienia stosunku zjawisk psychicznych do odruchów warunkowych, a zatem zagadnienie stosunku psychologii i fizjologii. Omawiają przedmiot i metody nowej psychologii, której zadaniem jest badanie procesów psychicznych jako funkcji mózgu, procesów — polegających na odzwierciedlaniu przedmiotów i zjawisk obiektywnie istniejących w świecie.

Ciekawą próbę nowego ujęcia psychologicznej teorii wrażeń, spostrzeżeń i myślenia daje S. Rubinsztejn w artykule — „Nauka Pawłowa a zagadnienia psychologii". **Wrażenia** — mówi Rubinsztejn — **są procesami, w których zachodzą skomplikowane zjawiska analizy, syntezy i generalizacji korowej, a nie — jak to mówiono dawniej — wynikami procesów obwodowych, oderwanych od ośrodkowych procesów korowych, a więc nie prostymi, elementarnymi zjawiskami.**

Dla pedagoga ciekawa jest szczególnie praca **Seliwanowa, pt. „Przyczynek do zagadnienia tak zwanego zachowania się dowolnego"**, w której autor tłumaczy na podstawie nauki Pawłowa genezę ruchów dowolnych człowieka, jego świadome działanie. Zachowanie się dowolne — to główny argument w walce idealistów z determinizmem. Ruch dowolny uważany jest przez nich za dowód istnienia duszy, która kieruje tymi ruchami.

W swoim wyjaśnieniu istotnych przyczyn ruchów dowolnych Pawłow oparł się na pracach wielkiego fizjologa rosyjskiego Iwana Sieczenowa, który głosił, że ruchy dowolne są ruchami wyuczonymi, że są tak samo wywoływane przez bodźce zewnętrzne i wewnętrzne organizmu. Pawłow idąc po tej linii wykazał, że ruch dowolny polega na wytwarzaniu się połączeń, związków czasowych, między ośrodkami ruchu w korze mózgu a innymi ośrodkami kory.

Ważne zagadnienie psychologii charakteru poruszył **Filatow** w artykule **„Psychologia charakteru w świetle nauki Pawłowa o wyższej czynności nerwowej"**. Praca ta została jednak następnie ostro skrytykowana przez psychologów radzieckich za biologizujące ujęcie teorii charakteru.

Powyższy zbiór, mimo że porusza jeszcze wiele innych problemów i wskazuje olbrzymie znaczenie pawłowizmu dla psychologii marksistowskiej, nie wyczerpuje bynajmniej całego zagadnienia przebudowy psychologii w oparciu o naukę Pawłowa.

Trzeba także zaznaczyć, że jest to książka bardzo trudna, porusza bowiem wiele spornych kwestii, nie zawsze wyjaśniając je do końca. Korzystanie z niej utrudnia jeszcze brak wstępu od redakcji, który wskazałby podstawowe zagadnienia wspólne dla wszystkich artykułów i wprowadził w ten sposób czytelnika w tak trudną problematykę. Szereg stwierdzeń zawartych w tej pracy ma charakter dyskusyjny, hipotetyczny, jest pewnego rodzaju próbą nowego ujęcia podstawowych problemów psychologicznych, próbą materialistycznej interpretacji zjawisk psychicznych w oparciu o naukę Pawłowa.

**Książka** w swych najcelniejszych rozdziałach pomoże zarówno psychologowi, jak i pedagogowi, w zrozumieniu głównych założeń psychologii opartej na podstawach materialistycznych.

**KAZIMIERA TYBOROWSKA**

# Tematyka roku 1905 w szkole

PIĘĆDZIESIĘCIOLECIE REWOLUCJI 1905 r. daje nam sposobność zbliżenia dzieci i młodzieży do wielkich wydarzeń rewolucyjnych, związania uczuciowego z tradycjami tego roku, tradycjami tak stosunkowo niedawnymi i tak żywymi wśród starszego społeczeństwa. Upowszechniać będziemy owe tradycje przez najrozmaitsze formy pracy szkolnej, lecz przede wszystkim postawimy pytania: jakie treści chcemy spopularyzować, co wybrać z bogatego materiału historii rewolucji 1905 r.

Pamiętajmy jednak, że starsi nauczyciele, kształceni w burżuazyjnych szkołach i uniwersytetach mają często wypaczone wiadomości o rewolucji 1905 r. Klasy posiadające w okresie dwudziestolecia międzywojennego wykorzystywały dla swoich celów nasze rewolucyjne tradycje, podręczniki historii w krzywym zwierciadle przedstawiały wydarzenia 1905 r. kryjąc obiektywną prawdę, kryjąc przodującą rolę proletariatu, a wydobywając na plan pierwszy tylko te elementy, które były wygodne dla burżuazji i obszarnictwa. Trzeba więc uświadomić sobie, iż rewolucja 1905 r. w Rosji była rewolucją burżuazyjno - demokratyczną, bo walczyła przeciw carowi i obszarnictwu o burżuazyjno - demokratyczną republikę. Ale główną siłą tej rewolucji, dokonującej się już w warunkach imperializmu, był proletariat i partia bolszewicka, a formy walki — masowy strajk polityczny, powstanie zbrojne proletariatu — były proletariackie.

Rewolucja w Królestwie Polskim była częścią składową rewolucji rosyjskiej, lecz jednocześnie była to nasza walka narodowo - wyzwoleńcza, pierwsza walka w warunkach imperializmu, pierwsza, w której hegemonem była polska klasa robotnicza i jej partia SDKPiL.

W rewolucji 1905 r. przejawia się wspólność sprawy polskiej i rosyjskiej, bojowy sojusz polskiego i rosyjskiego proletariatu.

Dla zdobycia więc własnego, słusznego poglądu na dzieje rewolucji 1905 r., dla zrozumienia jej treści trzeba, aby każdy z nas przeczytał referat Lenina o 1905 r. (Dzieła Lenina t. 23, wyd. polskie, str. 259), rozdział III o rewolucji 1905 r. z „Historii WKP(b)" oraz rozdział VI z „Historii Polski" (materiały do nauczania w kl. XI pod red. Ż. Kormanowej, PZWS 1954).

Będzie to nasza wstępna praca, w dalszym ciągu bowiem rok rocznicowy przyniesie nam liczne artykuły w prasie i liczne wydawnictwa naukowe i popularnonaukowe.

Do **śledzenia prasy** pod kątem widzenia zbierania materiałów do historii rewolucji 1905 r. wezwiemy całą młodzież.

Młodsze dzieci będą na pewno z zapałem szukać ilustracji w tygodnikach i miesięcznikach i wykonają proste „gazetki", starsi uczniowie szkoły podstawowej wybiorą obok ilustracji również i łatwiejsze artykuły, utwory poetyckie, przygotują albumy. Młodzież licealna skompletuje artykuły naukowe. Razem — wszyscy uczniowie stworzą zespół pomocy naukowych do historii 1905 r., który pozostanie w szkole do wykorzystania zarówno na lekcjach historii, jak i w pracach drużyny harcerskiej i ZMP.

Inną formą pracy będzie wykorzystanie materiałów beletrystycznych o tematyce 1905 r.

**Piękne pole do pracy mają tu poloniści.** Zorganizowanie wystawy książek mówiących o dziejach rewolucji 1905 r., zachęcenie do tej lektury, wyzyskanie jej w pracy na lekcjach języka polskiego na pewno mocno zwiąże uczuciowo dzieci i młodzież z ludźmi rewolucji.

Powieści o 1905 r. stać się mogą także podstawą prac kółek historycznych, zbiorek ogniw harcerskich i zebrań ZMP. Dla przykładu: z dziećmi kl. IV i V można przeczytać ciekawe opowiadanie Długoszewskiego „Rudy Tomek", z uczniami klas VI i VII opowiadanie o strajku szkolnym z „Egzaminu serc" W. Żółkiewskiej lub wyjątki z powieści H. Rudnickiej o F. Dzierżyńskim „Płomień gorejący", poprowadzić rozmowę o wydarzeniach 1905 r. oglądanych w tych utworach oczyma dzieci, pokazać specyfikę życia różnych klas społecznych w okresie rewolucji, patriotyzm, rewolucyjną ofiarność proletariatu, egoizm i ugodowość burżuazji, drobnomieszczańską chwiejność. Najciekawsze wyjątki kółko historyczne czy też ogniwo harcerskie może wprowadzić na apel, aby poznali je wszyscy koledzy. Może to być zrobione w formie zbiorowego czytania wyjątku lub w formie małej inscenizacji.

Rok rocznicowy powinien być **uwidoczniony w szacie zewnętrznej szkoły.** Tu znów główną rolę odegra nauczyciel rysunków. Przygotowanie haseł, zrobienie wystaw ilustracji na korytarzu, estetyczne rozwieszenie gazetek — wszystko to powinno przemawiać wzrokowo do naszych uczniów.

Pod kierunkiem nauczycieli rysunków i historii młodzież może sporządzić kalendarz 1905 roku, kalendarz tak pomyślany, aby pokazać, iż rewolucja w Królestwie Polskim jest częścią nieodłączną rewolucji w Rosji. Kalendarz ten wyglądać może np. tak:

**REWOLUCJA 1905 r.**

| ROSJA | KRÓLESTWO POLSKIE |
|---|---|
| 22.I. „Krwawa niedziela" w Petersburgu. | 27.I. Odpowiedź Warszawy na „krwawą niedzielę", strajk i walki uliczne. |

Młodsze dzieci umieszczą w kalendarzu nieliczne fakty, starsza młodzież poda ich więcej. Podstawą będą tu podręczniki poszczególnych klas. Mniejsza lub większa ilość faktów wykaże jednak tradycje przyjaźni polsko-radzieckiej, pokaże sojusz, wspólną walkę rosyjskiego i polskiego proletariatu w 1905 r.

Które fakty z historii 1905 r. wybierzemy do upowszechnienia poprzez **apele** w dni rocznicowe? Na pewno, trzeba pokazać w ciekawy, literacki sposób „krwawą niedzielę", a także — odpowiedź Warszawy. Na specjalne upamiętnienie zasługują słynne walki łódzkich robotników na barykadach w czerwcu 1905 r. i bohaterskie powstanie Moskwy w grudniu 1905 r.

Temat specjalnie dla młodzieży ciekawy — to dzieje strajku szkolnego. Na pewno wprowadzimy ten temat na apel, na zebrania szkoleniowe ZMP i koła historycznego, ale robić to musimy bardzo umiejętnie. Pamiętajmy, że tradycje strajku szkolnego specjalnie mocno zafałszowały w 1930 r. klasy posiadające z racji jego 25-ej rocznicy. Zapisały ów strajk na swoje konto, odrywając od walki proletariatu, od rewolucji. Dlatego też dobierać będziemy lekturę z pozycji wydawanych w Polsce Ludowej. Dlatego też przeprowadzenie spotkania młodzieży z uczestnikiem strajku szkolnego możliwe jest i pożądane tylko w tym wypadku, gdy jesteśmy pewni, że uczestnik ów ma słuszny pogląd na problem strajku szkolnego, że potrafi przedstawić swoje osobiste wspomnienia szkolne zgodnie z ówczesną rzeczywistością, wiążąc strajk młodzieżowy z rewolucją, z klasą robotniczą i ostro pokazując zdradziecką postawę klas posiadających, ich nacjonalizm i ugodowość.

W bieżącym roku tematyka 1905 r. będzie przerabiana bardzo starannie **na lekcjach historii.** Na wszystkich poziomach nauczania nauczyciel historii wyzyska materiały rocznicowe zebrane przez młodzież, uporządkuje i usystematyzuje wiadomości zdobyte poza lekcjami.

W klasie IV będziemy przede wszystkim starać się, aby na lekcjach historii kształcić wyobrażenia, aby uczeń „widział" wielkie wydarzenia 1905 r., walczący proletariat i wybitnych rewolucjonistów. Operować będziemy więc opowiadaniem, lekturą, ilustracją tak, aby dziecko zapamiętało przebieg wydarzeń.

W klasie VII kształtować będziemy pojęcie o rewolucji 1905 r. już na tle stosunków międzynarodowych, przedstawimy wydarzenia w Rosji, podkreślimy i postaramy się wyjaśnić walkę bolszewików z mieńszewikami, rolę PPS w Polsce jako agentury burżuazji, problem utworzenia PPS Lewicy. Robić to będziemy poprzez konkretne przykłady, w oparciu o charakterystyczne fakty, pamiętając ciągle, jak trudne są te problemy dla naszych uczniów.

Na poziomie licealnym wyobrażenia i pojęcia zdobyte poprzez poznanie konkretnego procesu historycznego w szkole podstawowej pogłębimy i usystematyzujemy zapoznając młodzież z teorią rewolucji burżuazyjno - demokratycznej w oparciu o referat Lenina i „Historię WKP(b)". Rozbudujemy materiał podręcznika lekturą tekstów źródłowych i łatwiejszych artykułów naukowych.

Inicjatywa i pomysłowość nauczycieli i młodzieży wynajdzie na pewno wiele różnorodnych form obchodu. W całości poczynań pamiętać jednak zawsze będziemy o celu, który chcemy z racji 50-ej rocznicy 1905 r. osiągnąć. Chcemy, aby nasza młodzież, nie znająca już nędzy mas pracujących w ustroju kapitalistycznym, nie znająca niedoli narodu uciskanego przez zaborców, zrozumiała bohaterską walkę proletariatu, trudne życie swych dziadów, chcemy, aby zrozumiała i odczuła całym sercem wielkość osiągnięć proletariatu rosyjskiego i polskiego na przestrzeni tych lat 50, w czasie których w Rosji zwyciężyła Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa, zbudowane zostało pierwsze na świecie państwo socjalistyczne, a w naszej ojczyźnie polska klasa robotnicza doszła do władzy i stanęła na czele narodu polskiego budującego w oparciu o przyjaźń ZSRR podstawy socjalizmu.

**JANINA SCHOENBRENNER**

*Uczestnik walk r. 1905, Józef Szpak, odznaczony w 50 rocznicę rewolucji orderem Sztandaru Pracy I kl. — wśród dzieci ze szkoły TPD nr 13 w Łodzi.* Foto CAF

# Na przykładzie Domu Kultury w Homlu

W PAŁACU Kultury w Homlu zawsze jest pełno i gwarno. Nic dziwnego. Odbudowany po wojnie liczy on ponad 50 pokojów, posiada salę teatralną na blisko 1000 widzów i takiej samej wielkości salę kinową. W Pałacu działa dziesiątki kół i kółek.

**Różnorodna i bardzo wszechstronna jest działalność Pałacu Kultury w Homlu. Dość powiedzieć, że w dniu, w którym zwiedzaliśmy Pałac, przewinęło się przezeń 6 tysięcy ludzi. Formalnie Pałac podlega Związkowi Zawodowemu Kolejarzy, ale obsługuje on całą ludność miasta Homla i ponadto okazuje systematyczną pomoc licznym kołchozom obwodu homelskiego. Nikomu nie przychodzi tam do głowy, że można ograniczyć pracę tylko do członków danego związku czy też robotników fabrycznych, jak to się niestety dzieje w niejednej placówce kulturalnej, podległej CRZZ. Wręcz przeciwnie! Kierownictwo Pałacu Kultury, jego dyrektor i jego zarząd, planując pracę dokładają wysiłków, aby zadowolić najróżnorodniejsze potrzeby, aby wyjść naprzeciw najróżniejszym zainteresowaniom, słowem, aby szerzyć kulturę wśród najszerszych warstw ludności.**

W Związku Radzieckim każda placówka kulturalna — świetlica, Pałac Kultury czy klub — posiada specjalny sektor dziecięcy. Ma go więc oczywiście i Pałac Kultury im. Lenina w Homlu. Działalność jego jest ściśle przystosowana do potrzeb młodego pokolenia. A więc uwzględnia zarówno sport i turystykę, jak dyskusje młodocianych czytelników nad ulubioną książką, kształci zdolności muzyczne, pozwala wyżyć się w różnych dziedzinach. Młodzież zapisana do poszczególnych kół amatorskich zbiera się w Pałacu trzy razy na tydzień i w ciągu dwóch godzin ćwiczy się w obranym przez siebie kierunku. Na wieczorze poświęconym przyjaźni polsko-białoruskiej, widzieliśmy tę młodzież na scenie. Tańczy ona, recytuje i śpiewa z wdziękiem, świadczącym o wielkim zamiłowaniu i długotrwałym ćwiczeniu.

Przedstawienie było bardzo ładne, ale przyznać muszę, że jeśli chodzi o mnie, nie ta strona działalności zrobiła na mnie największe wrażenie, mimo że imponuje ona swym zasięgiem i rozmachem. Jest bowiem w tej pracy jeszcze jeden czynnik, który może mniej rzuca się w oczy, mniej jest efektowny, ale który bardziej jeszcze sięga w głąb, jeszcze mocniej powiązany jest z wychowaniem nowego człowieka.

W moim posiadaniu znajduje się mała, szara kartka kartonu, jedna z tych, jakie w początkach września Pałac rozesłał do wszystkich szkół w Homlu. Zaczyna się ona od słów: Junyj drug! (młody przyjacielu) i zawiadamia, że z inicjatywy Rajkomu czyli zarządu dzielnicowego Komsomołu i sektora dziecięcego Pałacu odbędzie się poranek dla dzieci klas pierwszych. Na program złożą się: pogawędka pod tytułem „Pierwyj raz — w pierwyj kłas", którą wygłosi nauczycielka. Potem nastąpią gry, niespodzianki, zabawy. Po drugiej stronie kartoniku - zaproszenia wydrukowany jest króciutki wierszyk, przystosowany do poziomu pierwszoklasisty. Niechaj nauczy się go dziecko, spiesząc do Pałacu Kultury. I niechaj od maleńkości przyzwyczaja się do pięknych sal, froterowanych podłóg, skrzących przepysznie kandelabrów. Niechaj czuje, że żyje i wzrasta w pięknym kraju wolnych radzieckich ludzi.

Praca Pałacu nie ogranicza się, rzecz prosta, do dzieci klas młodszych. Uprzejmy dyrektor Pałacu wręczył nam inne jeszcze zaproszenie. Znowu ten nagłówek — „Junyj drug" i ci sami zapraszający: Rajkom Komsomołu i sektor dziecięcy Pałacu. Ale tym razem zaproszenie zwrócone jest w innym kierunku. Pałac organizuje dla uczniów klas starszych wieczór, na który złoży się odczyt oraz film. Odczyt wygłosi dyrektor jednej ze szkół. Temat brzmi: „Pochodzenie i reakcyjna istota religijnych świąt i obrzędów". To nie ogólnikowe rozmówki o potrzebie ofensywy ideologicznej, jakie jeszcze często słyszy się u nas, to codzienna, rzetelna, przemyślana praca dopomagająca młodzieży do rozwikłania stojących przed nią pytań i zagadnień.

Zapytaliśmy, czy młodzież dyskutuje również nad sprawami moralności? Objaśniono nam, że w Pałacu urządza się wieczory poświęcone zagadnieniom etyki w życiu osobistym i w życiu społecznym, omawia się z młodzieżą książki poświęcone bohaterstwu i męstwu, organizuje spotkania z wybitnymi działaczami i pisarzami.

Cóż dodać można do tych słów? Chyba to, że wszyscy pragniemy tego samego. Tylko nie wszyscy posiadamy tak rozumnie zorganizowaną placówkę, jaką jest homelski Pałac Kultury im. Lenina.

Wniosek stąd prosty i dla ZMP, i dla Związków Zawodowych. Trzeba wykorzystywać wszystkie istniejące u nas placówki, a więc Domy Kultury, niezależnie od tego czyją noszą markę, wszystkie kluby fabryczne, świetlice wiejskie i biblioteki dla rzetelnej światopoglądowej pracy wśród ludności w ogóle a wśród młodzieży w szczególności.

**MARIA KAMIŃSKA**

# Dalsze wypowiedzi o rodzicach i szkole

## Na pewnym zebraniu w szkole wiejskiej

ZEBRANIE się skończyło. Wróciłem do mieszkania zmęczony, z bólem głowy. Jeszcze brzmiały mi w uszach głosy poszczególnych rodziców, a w nosie wiercił ostry dym machorkowych papierosów. Zastanawiałem się czy to zebranie, które trwało kilka godzin, zebranie z rodzicami uczniów klasy VII, wniosło coś nowego. Rozważałem, jak je mam zaksięgować — po stronie strat, gdzie księguję, niestety, większość zebrań, czy też po stronie zysków. Przypominałem sobie kolejno sprawy, jakie były poruszane na zebraniu. A więc przede wszystkim sprawa zbliżenia rodziców do szkoły, szczególnie tych, którzy świadomie lub nieświadomie podkopują autorytet nauczyciela przeciwstawiając się wychowawczemu kierunkowi szkoły. Mówiłem rodzicom, że, jak dotąd, zawiodły wszelkie próby przyciągnięcia tych opozycjonistów do szkoły. Na żadne rodzicielskie zebrania ani na uroczystości szkolne nie przychodzą, na pisemne zawiadomienia nie reagują, a odwiedzani w domach przez nas, nauczycieli, przez delegatów komitetu, są niby bardzo grzeczni, ale... No, co tu dużo gadać, po takich odwiedzinach nic się zazwyczaj nie zmienia.

Oczywiście, z początku była normalna cisza, po czym na „wyprzódki" obecni na sali zaczęli deklarować swoją solidarność wobec szkoły, zapewniać, że oni „nie tacy", że między nimi a szkołą panuje atmosfera pełnego zrozumienia, niemal sielanka. Zmartwiłem się. Takie wzajemne „kadzenie" nie rokowało, że osiągniemy postęp w zacieśnieniu kontaktów domu i szkoły. Zbyt długo jednak pracuję na wsi, żebym nie wiedział, iż tylko „frontalny atak" na konkretne osoby może wywołać rzeczową dyskusję. Dlatego też wypomniałem jednemu z „kadzących", jak to jego syn był dowódcą bandy chuligańskiej, która zajmowała się niszczeniem słupów orientacyjnych i znaków triangulacyjnych. Zaatakowany bronił się, oświadczając, że chłopak pod wpływem wspólnej akcji szkoły i domu zaniechał swoich chuligańskich wyczynów. Wykorzystałem tę obronę dla podkreślenia, że jest to najlepszy dowód, jak ważną sprawą jest nasze współdziałanie. Aby wynagrodzić ojcu przykrość, podkreśliłem, że syn jego obecnie bardzo dużo czyta, że w ciągu ostatnich tygodni przeczytał już i opisał w dzienniczku konkursowym 6 książek. Okazało się, że to, co miało łagodzić, poruszyło wreszcie rodziców.

— Bo wy widzicie tylko przeczytane książki, a nie widzicie, ile my mamy z tym kłopotów. Nadchodzi wieczór, chłopcu oczy się kleją, ale wyjmuje książkę i zasiada do czytania. I światło na darmo pali, i nam spać nie daje.

— Oj, tak, tak, z tym czytaniem to już wytrzymać trudno — przytaknęło kilku rodziców. — Ale co robić, jak się napędza do spania, to mówią: „pan kazał, jakiś tam konkurs", a w domu wyreki żadnej nie ma.

Oho — ucieszyłem się — zebranie zaczyna się robić ciekawe. Wonne kadzidło wzajemnych komplementów ulotniło się bez śladu. Zapytałem rodziców, dlaczego chłopcy czytają dopiero wieczorem. Widocznie za dużo obowiązków nakłada się na nich we dnie. I teraz dopiero zawrzało:

— To pan się nas pyta?! A kto przetrzymuje chłopców w szkole do późnego wieczora? O tym właśnie chcę mówić! Tego już nie można dłużej wytrzymać. Bo proszę ja was, czy to mój syn jakiś aresztant, żeby na niego nakładać przymusowe roboty i trzymać go do wieczora w szkole? Ja z mężem i z Maryśką rady sobie dać nie mogę z robotą, a chłopak zamiast w domu pomagać, w szkole odrabia pańszczyznę.

Zdębiałem. — Pańszczyznę? W szkole? Do późnej nocy?

Wymowna mama określiła wówczas bliżej, o co jej chodzi. A chodziło konkretnie o Genka Śnieżkę, któremu jej syn pomagał w matematyce. Ale o co mogło chodzić innym rodzicom, skoro wiem na pewno, że wszystkie zajęcia w szkole kończą się najpóźniej o godzinie trzeciej. Powiedziałem o tym rodzicom. Zapanowała konsternacja. To gdzież oni są do 8 wieczorem, jeśli ich nie ma ani w szkole, ani w domu?! Dopiero, siedzący dotąd spokojnie obywatel D., jakby nigdy nic powiedział:

— Chcecie wiedzieć, gdzie oni są? No to wam powiem. Mieszkam na Potokach koło pastwiska i codziennie widzę, jak chłopaki lecą po lekcjach z piłką i bałaganią tam do ciemnej nocy.

Ze wszystkich stron posypały się zapytania: I mój tam jest? A mojego widzieliście? Obywatel D. z pewną satysfakcją mówił, że nikogo tam nie brak. Zapytałem wówczas od niechcenia, czy głośne krzyki i wrzaski hulających na pastwisku chłopców nie zwróciły uwagi obywatela D.

— A jakże — odpowiedział — swojemu synowi od razu zakazałem tam chodzić.

Posypały się głosy krytyczne. Aha, o swoim pomyślał, a cudze go obchodzą tyle co „psa piąta noga". Obywatel D. nie spodziewał się takiego ataku, więc niechętnie odburknął:

— Inne dzieci też mają rodziców. Niech więc każdy się troszczy o swoje!

— To znaczy — wtrąciłem się — będzie po staremu, że niby każdy sobie rzepkę skrobie.

— Właśnie, właśnie, gdzie ta współpraca? Po co tyle gadać o niej — mówili rozżaleni rodzice.

— A wy się do mnie nie czepiajcie — rozgniewał się obywatel D. — Będę się mieszał do cudzych dzieci, żeby mnie może jeszcze wyzywały. Jak raz obsztorcowałem waszą Maryśkę — zwrócił się do jednej matki — to pamiętacie, jak żeście wyleciały na mnie z jęzorem, że co to niby ja mam do waszego dziecka, żebym swoje pilnował!

Zupełnie straciłem panowanie nad przebiegiem narady. Ludzie wypominali sobie różne grzechy i zaniedbania wychowawcze. Ostro krytykowali błędy, zebranie przeciągnęło się kilka godzin. I ciekawa rzecz, gdy po moim krótkim podsumowaniu rodzice zaczęli się rozchodzić do domów, nie było wśród nich skłóconych i wrogich sobie. Wychodzili grupkami po kilkanaście osób i w dalszym ciągu mówili o swoich Kaśkach i Staśkach i o tym, jak ich wychowują. Gdy teraz, w parę godzin po zebraniu, usiłuję je ocenić, to dochodzę do wniosku, że było to jednak zebranie udane. I chociaż minimalnie wtrącałem się do rozmowy, nie wygłosiłem żadnej z góry przygotowanej pogadanki pedagogicznej, śmiem twierdzić, że to właśnie była prawdziwa pedagogizacja rodziców, taka, która budzi zainteresowanie problemami wychowawczymi, ukazuje ich złożoność, ważność, pobudza do zastanowienia się nad własną praktyką pedagogiczną.

**STANISŁAW CWENAR**

Jasienica Rosielna, woj. rzeszowskie

*W oficynie wydawnictw szkolnych (4)*

# Autorzy i nauczyciele

PISALIŚMY już o dorobku dziesięciolecia w zakresie podręczników szkolnych. Liczymy go na setki tytułów, na dziesiątki milionów nakładu. Do każdego dziecka dociera książka szkolna, dociera coraz bardziej na czas. Przystępność jej ceny sprawia, że w rękach każdego ucznia może się znaleźć pełny zestaw podręczników dla danego poziomu.

Na ten niewątpliwy dorobek złożyła się praca wielu ludzi. Ulokowano w nim część dochodu narodowego, powołano dla niego duże wydawnictwa, postawiono na nogi skomplikowany aparat dystrybucji. Nie tylko to. Dorobek podręcznikowy zawdzięczamy przede wszystkim wysiłkowi autorów. Nieraz zasługą ich jest przetarcie drogi nowej interpretacji naukowej, pionierski często trud pisania książki z dziedziny dotąd w system szkolny nie ujętej. Popełniane tutaj błędy w swojej znacznej części były dość naturalną konsekwencją szukania dróg, bądź też wynikiem jednostronności w stawianiu sobie zadań twórczych.

Dostrzegając zasługi, dostrzegamy i błędy. Wydaje się, że jednym z ich źródeł jest zbyt mały kontakt twórców podręczników z **szerokim kolektywem nauczycielskim.** Jesteśmy w trakcie przygotowań do nowego etapu rozwoju podręczników. Słusznym jest więc spojrzenie na przygotowanie książki szkolnej także od strony jej autora, od strony wyzyskania przy powstaniu podręcznika doświadczeń pedagogicznych aktywu nauczycielskiego.

Spróbujmy prześledzić ten problem na przykładzie czołowego wydawnictwa podręcznikowego — PZWS. Można założyć, że w r. 1950 wydawnictwo to dorobiło się już zasadniczego zrębu swych tytułów a więc i „swoich" autorów, których ogólna liczba w roku tym wynosiła 130. Od roku 1950 do 1954 przybyło łącznie 33 autorów, co w stosunku do stanu z 1950 r. stanowi 25%.

Należy dodać, że powiększenie się ilości nowych autorów spowodowane jest dwoma względami: czasami rozszerzeniem się zespołów autorskich danej książki, przeważnie zaś — ukazywaniem się nowych podręczników, np.: w języku polskim w latach 1951—54 wydano 8 nowych podręczników (13 autorów), w matematyce i fizyce na przestrzeni tych lat stabilizacja autorów jest niemal całkowita, w biologii obserwujemy nieznaczne przesunięcia w obrębie zespołów autorskich (np. Kołodziejczyk — Lubecka, Ohuszewicz — Gąsiorowska).

Czy sytuację tę należy uważać za zadawalającą? Z pewnością — nie.

Zrozumiałe jest to, że w latach 1946—1950 do pracy nad podręcznikami stanęła czołówka autorska, ci nieliczni, którzy przeżyli wojnę. Byli to pedagodzy przygotowani naukowo i metodycznie w okresie dwudziestolecia. Zmobilizowanie ponad 130 nazwisk autorskich przez PZWS stanowi niewątpliwy sukces organizacyjny. Czym się jednak tłumaczy zahamowanie w latach 1950—1954? Główną przyczyną jest niewątpliwie to, że podstawowa część produkcji podręcznikowej PZWS w tych latach — to wznowienia. To musiało, oczywiście, wpłynąć na ustabilizowanie się zespołów autorskich.

Obserwujemy jednak wypadki, że zmieniano z gruntu podręcznik przy zachowaniu tego samego zespołu autorskiego, przede wszystkim zaś — uderzają takie sytuacje, kiedy dany zespół autorski monopolizuje wszystkie niemal klasy danego szczebla, jak np. w matematyce.

Sytuacja ta nie niepokoiłaby w przypadku istnienia podręczników równoległych. Wtedy jednak, gdy obowiązuje zasada (inna sprawa — czy słuszna!) jednego tytułu podręcznikowego z danego przedmiotu w danej klasie — powstają uzasadnione wątpliwości wśród aktywu nauczycielskiego.

W ciągu dziesięciu lat pracy szkoły w Polsce Ludowej wzbogaciły się nasze doświadczenia pedagogiczne, powstały nowe kadry. Przykładem tego krzepiącego procesu jest akcja odczytów pedagogicznych. Jej dotychczasowy dorobek trzeba wyzyskać we wszystkich kierunkach, należy więc mieć go na uwadze także przy podręcznikach. Rodzi się pytanie, w jaki sposób wyzyskać ów aktyw nauczycielski w procesie powstawania podręczników. Czy chodzi o zastąpienie starej kadry autorskiej nową? Takie postawienie sprawy byłoby niesłusznym i krzywdzącym uproszczeniem. Nie można „rugować" dobrego podręcznika tylko dlatego, żeby zrobić miejsce nowym autorom. Nie można jednak także zamurować wejścia nowej kadrze autorskiej. Być może — dobry podręcznik będzie lepszy, gdy do dawnego zespołu autorskiego wejdzie nowy współautor. Być może — jednostronnie dobrany zespół autorski należy w wielu wypadkach wzmocnić o praktyka.

Słowem — nie tracąc możliwie niczego z dorobku zasłużonej kadry autorskiej należy dążyć do wprowadzenia w jej skład nowych doświadczeń terenowych. Może się to stać przez zwiększenie zespołów autorskich, przez rozluźnienie „grup monopolistycznych". Należałoby przy tym zastosować w niektórych klasach równolegle dwa różne podręczniki i dokonywać dzięki temu badań nad stopniem przydatności podręczników w praktyce szkolnej. Zabiegi te powinny zwiększyć ambicje autorów podręczników, skłonić do stałego doskonalenia książki w oparciu o badania jej użyteczności w szkole. Dzięki temu wznawianie podręczników będzie w większym niż dotychczas stopniu etapem doskonalenia książki a nie mechanicznym mnożeniem ilości egzemplarzy.

Wspomniane wyżej poszerzanie kręgu autorów — to tylko jeden i nie najważniejszy sposób wyzyskania doświadczeń aktywu nauczycielskiego. Sposobów tych jest o wiele więcej, niektóre z nich są już w trakcie realizacji.

W r. 1954 po raz pierwszy dostarczono licznym nauczycielom drukowany plan podręczników na r. 1955 i w oparciu o ten materiał przeprowadzono dyskusje na specjalnych zebraniach nauczycieli szkół zawodowych, organizowanych przez DOSZ i PWSZ. W ten sposób **wciągnięto wielu nauczycieli do akcji podręcznikowej na etapie jej planowania.**

Spotkania tego typu są szczególnie cenne dla wydawnictw. Pozwalają zetknąć się z żywymi ludźmi, poznać aktyw nauczycielski, do którego będzie można wtedy zwrócić się z propozycjami autorskimi i recenzentkimi, co przedłuży ramię wydawnictwa aż do frontowego odbiorcy.

Aby współpraca z nauczycielem-praktykiem miała charakter ciągły, należy szeroko stosować recenzje nauczycielskie. Wydawnictwo zamawia mianowicie (odpowiednio honorując) u kilku nauczycieli recenzję podręcznika pisaną w trakcie korzystania z tej książki w szkole. Recenzja taka ma charakter warsztatowy, niemal — pamiętnikarski, nauczyciel z góry nastawiony ustosunkowuje się do podręcznika badawczo.

Podobnym sposobem są ankietki opracowywane przez autorów, a wysyłane przez wydawnictwo i przez nie honorowane.

Interesujące rezultaty dają dyskusje nad podręcznikami organizowane wśród aktywu a wyzyskujące głęboki często wywiad terenowy. Inicjatywa PWSZ poparta energicznie przez CUSZ pozwoliła już w r. 194 na uczestniczenie w takich dyskusjach autorom. Nie zawsze są one, być może, przyjemne dla autorów, ale należycie wykorzystane stanowią bardzo dobre źródło informacji i impuls do wprowadzenia poprawek.

Należy polnieść sprawę konkursów na podręczniki. Mają one u nas starą i dobrą tradycję, że wspomnimy akcję Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Ogłoszenie konkursu na podręcznik dla wybranej odpowiedniej klasy dostarczyłoby bogatego materiału i zaktywizowało ogół nauczycielski. Jeśli zaś mówimy o warunkach potrzebnych do tego, aby akcją przygotowywnia podręczników zainteresować możliwie szerokie kręgi przodującego nauczycielstwa, to trzeba wspomnieć także o dwóch sprawach: o urlopach twórczych, których należałoby udzielać autorom piszącym podręczniki oraz o należytym unormowaniu honorariów autorskich, zwłaszcza — jeśli chodzi o szkoły podstawowe, gdzie chcemy mieć podręczniki nie tylko poprawne naukowo, ale i pisane z talentem popularyatorskim.

W dążeniu lo udoskonalenia podręczników musimy zwrócić pilną uwagę na ich autora. Wyniki jego pracy będą zwielokrotnione, jeśli przyjdzie mu z pomocą twórczy dorobek szerokich mas nauczycielskich. Dorbek ten trzeba umieć wyzwolić i wykorzystać!

**T. PARNOWSKI**

Otwock

# Wiele zależy od nauczyciela

WIELE się mówi i pisze o przeładowaniu naszych programów i przepracowaniu uczniów, jako prostej konsekwencji „obszerności" materiału rzeczowego, zawartego nawet w nowych instrukcjach programowych.

Najwięcej narzekań na przeciążenie uczniów pracą pochodzi od rodziców, słusznie obawiających się o zdrowie swoich dzieci. Wiele utyskiwań słyszy się od samej młodzieży. Mimo to niejeden nauczyciel puszcza mimo uszu uwagi ucznia w rodzaju: „oj, tak dużo" albo „ale kiedy my to zrobimy?" — czy wreszcie: „my tego nie zdążymy, bo z polskiego jest dużo zadane". Takie i podobne uwagi uczniów — jakże często — bierzemy za objaw lenistwa czy też sprytnego z ich strony „wymigiwania się" od pracy. Nie zwracając więc na nie większej uwagi, nakładamy ze swojej strony na nich nowe obowiązki, usprawiedliwiając się na wszelki wypadek wygodnie dobraną makarenkowską zasadą, że podstawą naszego postępowania wychowawczego jest żądanie i wymaganie.

Nie będę analizował programów i uzasadniał, że właśnie one są wyłączną przyczyną wszelkiego zła. Pragnę tu zwrócić uwagę na inne momenty, a mianowicie na te przyczyny przeciążenia uczniów, które leżą bezpośrednio po stronie nauczyciela i szkoły. A jest ich — jak mi się zdaje — dużo. Oto tylko kilka godnych zastanowienia się.

W programie matematyki na klasę IX występuje partia materiału poświęcona figurom podobnym. Przewidziano na to zagadnienie 16 godzin. Nauczyciel, organizując na wspomniany temat jedną z lekcji, przeznacza na nią omówienie trzech dowodów, na trzy cechy podobieństwa trójkątów. Naturalnie lekcja staje się przeładowana materiałem, który — mimo małych różnic w dowodach — dla szeregu uczniów jest trudny, a nawet niezrozumiały.

Przytoczyłem pierwszą z brzegu lekcję, ostatnio przeze mnie hospitowaną. Nasuwa ona wyraźne refleksje. Przy takim rozłożeniu materiału nie zostało nauczycielowi czasu, aby w sposób zorganizowany i wyczerpujący powtórzyć i utrwalić materiał z klas poprzednich, który wiąże się z nowym tematem. Nauczyciel położył punkt ciężkości na przekazanie nowych wiadomości, nie dbając o to, że jest ich wiele i że w domu niejeden uczeń będzie musiał długo posiedzieć, jeśli zechce dobrze tego wszystkiego się nauczyć. A przecież można było, omówiwszy na lekcji tylko jeden dowód, więcej czasu poświęcić na powtórzenie i utrwalenie starych wiadomości oraz tak pokierować lekcją, aby na niej nie tylko podać materiał, ale również utrwalić go w umysłach uczniów.

Przykładów słabo przygotowanych od tej strony lekcji można przytoczyć wiele i to z różnych przedmiotów. Ale i z tego jednego przykładu płyną jasne wnioski:

Po pierwsze — nauczyciel nie zawsze przemyśla dokładnie lekcję w powiązaniu z innymi tematami i zadaniami występującymi w programie i z uwzględnieniem ilości godzin przeznaczonych na daną partię materiału.

Po drugie — moment ważności stałego nawiązywania do dawnego materiału, jako podstawowej metody uczenia i utrwalania wiadomości na lekcjach, często nie jest doceniany przez nauczycieli.

Po trzecie — lekcje w wielu wypadkach stawiają sobie za cel jedynie przekazywanie wiedzy, a nie przyswajanie jej młodzieży. Przyswojenie zostawia się uczniom jako ich samodzielną pracę domową.

Te niedociągnięcia natury metodycznej są — moim zdaniem — jedną z ważniejszych przyczyn przeciążenia uczniów pracą i nieekonomicznego wykorzystania czasu będącego do dyspozycji nauczyciela.

Nieco odmiennie przedstawia się sprawa powtarzania i utrwalania materiału w klasach XI, zwłaszcza u nauczycieli przedmiotów maturalnych. Tu nie można już mówić o niedocenianiu tego zagadnienia, można raczej stwierdzić pewne przegięcia lub — jak kto woli — wypaczenia. Zaczyna się to bardzo niewinnie od zdania rzuconego w klasie: „Ja was bez tych a tych wiadomości z klasy VIII (IX czy X) do matury nie dopuszczę". Trzeba podkreślić dobrą wolę nauczycieli, że uprzedzają o tym uczniów już we wrześniu, najpóźniej w październiku. Ale w ślad za tym po kilku tygodniach pojawia się taki obrazek. Któregoś popołudnia grupy młodzieży zbierają się przed drzwiami np. gabinetu fizycznego. Zapytuję — pełen złych przeczuć — „Po coście przyszli?!" — „Na kolokwium" — pada odpowiedź. Na drugi dzień powtarza się to samo, tylko tym razem przed drzwiami innego gabinetu. Fakty te miały miejsce na 12 dni przed zakończeniem okresu, a dotyczyły sprawdzania powtórzonych samodzielnie przez uczniów wiadomości z klas poprzednich.

Daleki jestem od negowania wartości organizowania powtórzeń i kontroli wiadomości z klas poprzednich wśród uczniów klas XI. Godzę się na poświęcenie temu celowi pewnej ilości godzin poza lekcjami. Stanowczo jednak błędne, szkodliwe i nadmiernie obciążające uczniów jest zbieganie się takich „powtórek" z różnych przedmiotów i to właśnie przed zakończeniem okresu oraz przeznaczanie na tego rodzaju powtórki dużych partii materiału. Wydaje mi się też, że system „kolokwiów" nie jest odpowiednią metodą pracy w szkole średniej.

W związku z tym należy przypomnieć, że w myśl instrukcji Ministerstwa Oświaty wychowawca klasy jest odpowiedzialny za koordynację pracy poszczególnych nauczycieli, uczących w jego klasie. Na wychowawcy spoczywa również odpowiedzialność za przeciążanie uczniów spowodowane nadmiernym zadawaniem codziennych prac domowych przez poszczególnych nauczycieli jego klasy. Chodzi szczególnie o te zadania, których cel jest wątpliwy, a które zabierają uczniom zbyt wiele czasu. Dla przykładu: wykaz zadań domowych z jednego dnia w kl. XI:

Z języka polskiego: 1) Sprawozdanie z lekcji na podstawie notatek i podręcznika. Temat sprawozdania: „Ogólna charakterystyka imperializmu". 2) Zrobić plan wypracowania pt. „Scharakteryzuj i porównaj postacie Tomasza Judyma i Pawła Własowa jako przedstawicieli ideologii dwu pisarzy: Żeromskiego i Gorkiego". 3) Napisać recenzję filmu „Pod gwiazdą frygijską". Tylko tyle? A na ten sam dzień młodzież miała prócz tego przygotować z jęz. rosyjskiego: pisemne opracowanie życiorysu J. Stalina oraz powtórzyć przerobione od początku roku prawidła ortograficzne; z fizyki: nauczyć się o rodzajach soczewek i rozwiązać trzy zadania tekstowe, nawiązujące do dawnego materiału; z nauki o Konstytucji: nauczyć się lekcji o praworządności oraz przygotować konspekty 5 stron lektury (?!).

Wprawdzie nie były to lekcje zadane z wczoraj na dziś, ale czy to może służyć za usprawiedliwienie, skoro na każdy przecież dzień młodzież ma dużą porcję zadań z różnych przedmiotów. Poza tym dodać trzeba, że w tym samym czasie uczniowie XI kl. przygotowują się z uprzednio podanej lektury, potrzebnej na najbliższe lekcje oraz powtarzają materiał z klasy VIII z fizyki i z klasy IX — z historii.

Tego rodzaju zadawanie, zwłaszcza gdy powtarza się często, nie tylko przeciąża młodzież, lecz wprost zniechęca ją do pracy.

Dużą pomocą w rozwiązaniu tego zagadnienia byłaby — moim zdaniem — nowa rubryka w dzienniku lekcyjnym na zapis każdorazowej pracy zadanej do domu. Zapis taki musiałby być uwidoczniony nie w rubryce dnia, w którym się zadaje pracę, lecz tego dnia, na który zadanie domowe ma być przez ucznia wykonane.

Na zakończenie pragnę poruszyć jeszcze jedną sprawę. Jasną jest rzeczą, że systematyczna, częsta kontrola i ocena pracy ucznia jest podstawowym bodźcem do systematycznej i sumiennej pracy. Sumienna praca nie dopuszcza zaległości, a tym samym nie stwarza konieczności nadrabiania braków. W wielu wypadkach przyczyną zaniedbań na tym odcinku są również niedociągnięcia ze strony szkoły. Cały wrzesień mija zwykle pod znakiem braku kontroli, a zwłaszcza oceny pracy ucznia (bo to niby nie ma jeszcze z czego oceniać!). Podobne zjawisko powtarza się nieomal po każdym okresie. W wyniku — uczniowie mniej sumienni wykorzystują sytuację i zaniedbują się w pracy. Od takiego zaś zaniedbania do przeciążenia ucznia pracą w okresie wzmożonej kontroli już niedaleko.

W bieżącym roku szkolnym wprowadziliśmy w klasach licealnych podwójny zapis ocen. Ocena wpisywana jest raz w odpowiednich, przeznaczonych na ten cel rubrykach przy rozkładzie materiału, drugi zaś raz w rubryce dla poszczególnego ucznia i dla poszczególnej lekcji na stronie, gdzie stosuje się zapis obecności. Prócz wielu różnych korzyści z tego płynących jest jeszcze i ta, że łatwo jest na bieżąco kontrolować systematyczność odpytywania oraz ilość odpytań na każdej lekcji. Moment ten stał się dla wielu nauczycieli czynnikiem mobilizującym do sumienniejszej pracy na tym odcinku. A wyniki? Oto w ub. roku szkolnym do dnia 15.X. odpytanych było w każdej klasie zaledwie około 35% uczniów. W bieżącym zaś roku szkolnym do tego samego czasu odpytanych po 2 razy było około 85% uczniów (u niektórych nauczycieli zanotowało się nawet dwukrotne lub trzykrotne odpytanie wszystkich uczniów). Na dzień 5. XII w każdej klasie odpytanych już było z poszczególnych przedmiotów średnio 60—65% uczniów, a są nauczyciele, u których wielu uczniów miało wtedy nawet potrójną ocenę (zwłaszcza słabsi!).

**CZESŁAW MOŚCICKI**
Wrocław

**Wyniki noworocznego konkursu rozrywkowego ogłosimy w następnym numerze „Głosu Nauczycielskiego".**

## Świta nadzieja

*— Słyszałeś dobrą nowinę? Głośno już się mówi o przeciążeniu ucznia.*
*— Cóż z tego?... O przeciążeniu nauczyciela ciągle jeszcze głucho...*
(Nadesłał J. M. z Jeleniej Góry.)

*Dyskutujemy o harcerstwie*

# Budzić w dzieciach szlachetne wzruszenia

MAM lat 27 i od 1945 r. bez przerwy pracuję na odcinku harcerskim. Do pracy tej zostałem skierowany przez ZWM. Tak ją polubiłem, że obecnie pracuję w niej zawodowo. Pełniłem wszystkie niemal funkcje w starym harcerstwie aż do zastępcy hufcowego włącznie, posiadałem stopnie aż do harcerza orlego włącznie. W okresie najcięższej walki o nowe harcerstwo byłem komendantem powiatowym ZHP, potem pierwszym kierownikiem wydziału szkolno-harcerskiego w ZP ZMP Bytów, a obecnie jestem przewodnikiem drużyny harcerskiej. Jestem członkiem Partii, a nawet sekretarzem nauczycielskiej POP.

Dlaczego to wszystko piszę? Dlatego, by należycie oceniono intencję, dla której występuję. Chodzi mi o jedno. O takie formy pracy harcerskiej, by — jak to wyraziła E. Jackiewiczowa — „zanim rozum potwierdzi słuszność naszych ideałów i naszej drogi — serce już dla nich biło".

Nigdy nie próbowałem pisać artykułu o tematyce harcerskiej, gdyż zniechęcały mnie dyskusje z pracownikami ZG ZMP i ZW ZMP. Wydawało mi się, że nie ma nadziei poprawy form pracy harcerskiej, a, jak wiadomo, stosować je bez wytycznych jest niebezpieczne.

Wiedząc, że nie będę mógł zrealizować celów wychowawczych przy pomocy tych form, które obecnie stosujemy, nie widząc możliwości poprawy, zamierzałem zrezygnować z pracy przewodnika, chociaż uczuciowo jestem powiązany z organizacją dziecięcą swoją długoletnią pracą. Zamierzałem przekształcić się w zwykłego nauczyciela i dalej uczyć i uczyć się. Może jednak ta dyskusja coś wyjaśni.

Przytoczę kilka przykładów o obecnym traktowaniu pracy harcerskiej.

W październiku odbyło się seminarium przewodników, poświęcone XV Plenum ZG ZMP. Zaczęliśmy realizować wytyczne w ten sposób, że przez dwa dni gadaliśmy — dyskutowaliśmy nad referatem tow. Balcerzak. Nie nauczono natomiast przewodników (zwłaszcza nowych!) niczego konkretnego, co by się mogło przydać w pracy z dziećmi.

Dwa dni dyskutowaliśmy poprzednio na seminarium sierpniowym nad nową instrukcją o planowaniu pracy wychowawczej przewodnika, po to, by na październikowej konferencji kierowników szkół przedstawiciel Wydziału Oświaty oświadczył kierownikom szkół, że należy żądać od przewodników planów wg wzoru zamieszczonego w Dzienniku Urzędowym Min. Oświaty, a nie wg instrukcji.

W protokole powizytacyjnym szkoły ten sam przedstawiciel Wydziału Oświaty między innymi pisze, że był na zbiórce harcerskiej u tow. Sz. i uważa, że pod koniec zbiórki winno odbyć się utrwalenie pogadanki.

Myślę, że tych przykładów wystarczy. Jak wyjaśniłem, pracuję na odcinku harcerskim już dość długo. Co zauważyłem? Aktywność dzieci z każdym rokiem maleje. Do aktywu w dużej większości zaliczają się te dzieci, które kiedyś należały do zuchów lub mają starsze rodzeństwo, które należało do dawnego harcerstwa! Stwierdzam to na podstawie własnej drużyny, gdyż w Bytowie mieszkam od 1945 r. i znam prawie wszystkich mieszkańców. Nieraz młodzież bytowska wspomina, jak to było ładnie w „zuchach", nieraz wraca do chwil, kiedy była powiązana z organizacją.

Dziwię się jednej rzeczy i nie potrafię jej sobie wytłumaczyć. Dlaczego tyle mówimy o wzorowaniu się na przykładach radzieckich, a ich nie stosujemy, np., gdyby któryś przewodnik chciał stworzyć taką legendę i tradycję swojej drużyny jak w powieści Kasila „Moi drodzy chłopcy", nazwano by go marzycielem. Albo dlaczego pionierzy radzieccy organizują obozy i biwaki w namiotach, a u nas nawet kolonie aktywu harcerskiego odbywają się w gmachu. Sam jeszcze w latach 1947—49 prowadziłem obozy w namiotach i nie miałem żadnych poważnych zachorowań ani też wypadków.

Często spotykam moich byłych harcerzy, z których wielu jest już oficerami i podoficerami WP (Łobos, Kisielewski, Staszkiewicz, Ziemacki, Kwietkowski, Kapuściński i wielu innych), którzy ze wzruszeniem przypominają swoje przeżycia z tamtych lat i podkreślają, że zawdzięczają wiele harcerstwu, iż nauczyło ich radzić sobie w różnych opałach.

A teraz zastanówmy się, czy będą sprawni do obrony ojczyzny obecni harcerze (a mówi o tym przecież jeden z punktów Prawa Harcerskiego), jeżeli wychowujemy ich w cieplarnianych warunkach, skaczemy dookoła nich, by ich zainteresować, a oni ziewają.

Brak im bodźca do pracy nad sobą, do wyróżnienia się, okazania się bardziej zaradnym, wytrwałym, odważnym od innych zręcznych i zaradnych harcerzy. Przecież nasze dzieci są ambitne. Tym bodźcem mógłby być stopień sprawności harcerskich. Ten lepszy, który ich więcej zdobył. A przecież w programie tych sprawności harcerskich można zamknąć bogatą treść ideologiczną i wychowawczą. Mogą i powinny w niej być i zadania społecznie użyteczne. Program sprawności lub odznak (jak kto woli) my będziemy przecież układać, a nie żaden reakcjonista.

Oto leżą przede mną cztery maleńkie kolorowe książeczki wielkości dłoni dziecka. Są to programy sprawności i stopni, jakie wprowadzono w r. 1949, już po przełomie w harcerstwie. Po roku wycofano je. Dlaczego? Rzekomo „nie przyjęły się". Ze swej strony dodam, że słaby był wysiłek, żeby się przyjęły. Zresztą, jeśli te są złe, opracujmy inne.

Zdarzają się nieraz takie wypadki, że harcerz, który w jednym roku wstąpił do drużyny, na drugi rok nie chce być harcerzem. I na to można zaradzić. Wspomniane formy już pomogą, a dla pewności wprowadźmy odznaki, np. gołąbki: brązowy — jeden rok służby, srebrny — 3 lata służby, złoty — 5 lat służby itd. Aby lepiej pracowali przewodnicy zastępów, wprowadźmy dla nich np. na lewym rękawie koszuli zetempowskiej pod znaczkiem lub nad znaczkiem ZMP czerwoną gwiazdę lub znicz oświaty (symbol wszystkich znaczków pionierów) jako zaliczenie lat służby harcerskiej. Jestem pewien, że to ich bardziej przywiąże do pracy w harcerstwie. Można też dla przewodników drużyn wprowadzić stopnie instruktorskie, które np będą wpływały na grupę uposażeniową.

To wszystko, co piszę, nie jest dogłębnie przemyślane, gdyż piszę prosto od serca. Na pewno nie brak wśród nas takich przewodników, którzy mogą się podjąć opracowania projektu różnych odznak i programów do nich, stosownie do potrzeb szkoły i zainteresowania dzieci. Mogą nawet podjąć się napisania broszury czy książki, która byłaby, powiedzmy, zbiorem form pracy nieco bogatszym niż broszura: „Gdy zawiążesz chustę harcerską".

Uważam, że brak jest jeszcze pewnych druków, książeczek, formularzy, które ułatwiłyby nie tylko dokumentację, ale i pracę aktywu harcerskiego, które by mobilizowały np. ogniwowego do zastanowienia się nad tym, co ogniwo ma robić i jak.

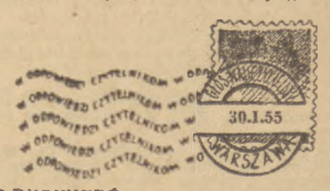
Myślę, że i dorosłemu człowiekowi, który nie ma żadnego doświadczenia, trudno jest prowadzić dokumentację swojej pracy, jeśli otrzyma w tym celu tylko czysty zeszyt. A przecież tak jest z aktywem harcerskim. Instrukcja o dokumentacji mówi, że aktyw harcerski prowadzi swoją dokumentację i daje wzory dokumentacji, ale tylko przewodnika, wzorów dokumentacji aktywu harcerskiego nie ma. Chciałem aktywowi pomóc. Opracowałem projekt książeczki ogniwowego. Zeszycik (jak do słówek) z odpowiednimi rubrykami, który ułatwiłby pracę ogniwowego. Wysłałem drogą służbową do ZG ZMP i nie otrzymałem dotychczas żadnej odpowiedzi, a zbliża się już piąta rocznica tego wydarzenia.

Jeszcze parę słów w innej kwestii: sprawy kadrowe instancji ZMP w wydziałach szkolno-harcerskich. Poziom pracowników wielu instancji jest coraz słabszy. Albo nie mają wykształcenia ogólnego albo pedagogicznego. Czasem nie mają też kwalifikacji moralnych. A są i tacy, którzy nigdy nie mieli nic wspólnego z wychowaniem dzieci i pracę na tym odcinku traktują jako przejściowe zło.

Tacy pracownicy, działacze i pedagogowie nie dokonają gruntownej zmiany na lepsze w harcerstwie nawet w oparciu o uchwałę XV Plenum ZG ZMP. Tacy działacze będą raczej ograniczać i hamować pomysłowość przewodników i aktywu harcerskiego, gdyż na przeszkodzie stać im będzie brak znajomości psychiki dziecka.

**T. LENARTOWSKI**
Bytów

## Kiedy pytamy „kto" a kiedy „co"




ODPOWIEDŹ na pytanie kol. Wiktora Żurawskiego, nauczyciela z Krajenka, woj. koszalińskie.

Powstały u Was, Kolego, wątpliwości co do kwestii gramatycznej: kiedy pytamy **kto?**, a kiedy **co?**

Zajmijmy się każdym z wymienionych w pytaniu wyrazów po kolei. A więc najpierw: kiedy pytamy **kto?** Możemy to czynić w dwóch sytuacjach: po pierwsze, gdy istotnie chcemy się dowiedzieć tego, o co pytamy i nie wiemy, jaką usłyszymy odpowiedź; po drugie, gdy spodziewamy się odpowiedzi określonego typu, pytanie zaś zadajemy po to, żeby sprawdzić, czy osoba zapytana potrafi udzielić nam właściwej w danej sytuacji odpowiedzi. Ten drugi wypadek zachodzi często w nauczaniu szkolnym.

Rozważmy wypadek pierwszy, to znaczy ten, gdy używamy zaimka pytającego **kto?** nie dla celów dydaktycznych, ale po to, żeby się istotnie dowiedzieć o jakiś podmiot. Gdy zobaczymy jakiś list, a nie będziemy wiedzieli, komu przypisać jego autorstwo, to zapytamy: kto ten list napisał? Tak samo naturalne będą pytania: Kto jest autorem tej książki? Kto grał rolę Hamleta? Kto był odkrywcą zarazków gruźlicy? Kto wymyślił prawidła sylogizmu? Używamy bez wahania zaimka **kto?** wówczas, gdy wiemy, że podmiotem pewnej czynności mógł być tylko człowiek. To jest proste, ale to znaczy, że o użyciu zaimka **kto?** rozstrzyga charakter czynności, której wykonawcą miał być ten, o kogo pytamy. Niektóre czynności nie pozostawiają żadnego miejsca na wątpliwość co do tego, że ich podmiotem była lub jest jakaś osoba. Taką jest na przykład czynność pisania i nie możemy łączyć w myśli tej czynności z żadnym innym podmiotem prócz jakiejś osoby. Ale w sposób równie jednoznaczny pozwalają wnioskować o swoich podmiotach nie wszystkie czynności, jest bowiem wiele czynności wspólnych człowiekowi i zwierzętom, jak: picie, jedzenie, bieganie, patrzenie, odwracanie się i tak dalej. Przypuśćmy, że wychodzę z pokoju zostawiając na stole nie dopite mleko w filiżance, po chwili wracam i widzę, że mleka w filiżance nie ma. Każdy w takiej sytuacji powie: kto wypił mleko?, bo każdemu czynność picia mleka ze stojącej na stole filiżanki kojarzy się przede wszystkim z osobą. Jest to forma pytania najbardziej naturalna i dlatego należy uznać, że gdy zapytujemy o podmioty czynności wykonywanych przez ludzi albo przez zwierzęta, używamy zaimka **kto?** W odpowiedzi na pytanie: kto wypił mleko? możemy wprawdzie usłyszeć, że kot, ale przewidywanie takiej możliwości nie wystarcza, żebyśmy mieli unikać w pytaniu formy **kto?** i pytać: co wypiło mleko?

Zaimek **co?** — przechodzę do tego drugiego wyrazu — może być rozumiany jako najogólniejszy wyraz odnoszący się do wszelkich przedmiotów fizycznych i przedmiotów myśli. Jako zaimek pytajny może on się czasem odnosić, a ściślej, może się czasem okazywać, że się odnosi i do ludzi, i do zwierząt. Na przykład, na pytanie: co tam widzisz? — można posłyszeć odpowiedź: jakichś ludzi albo jakieś zwierzęta; odpowiedź może dotyczyć wszystkiego, co tylko może być widziane. Gdy jednak zestawiamy obok siebie w gramatykach zaimki **kto? co?**, to w tej intencji, żeby odgraniczyć osoby od rzeczy. Zaimka pytającego **co?** nie możemy użyć w połączeniu z czasownikiem oznaczającym czynność, która mogła być wykonana tylko przez człowieka. Nie możemy zapytać: co napisało list? — każdy odczuwa, że to nie miałoby sensu. Dziwaczne — jak już wspomniałem — byłoby pytanie: co wypiło mleko? Naturalniej jest łączyć w pewnych wypadkach w jedną klasę podmioty żywe, jakimi są ludzie i zwierzęta, niż łączyć zwierzęta z rzeczami.

W nauczaniu szkolnym, gdy mamy dla celów analizy składniowej wydobyć podmiot ze zdania: „pies siedzi koło wiaderka", wydaje się naturalniejsze i bardziej odpowiadające psychice dziecka pytanie: „kto siedzi koło wiaderka?" niż „co siedzi koło wiaderka?" Dlatego też takiego właśnie sposobu sformułowania pytań w podręczniku Bronisława Wieczorkiewicza na klasę drugą nie można uznać za rażący.

**Prof. dr WITOLD DOROSZEWSKI**

# Uprościli, zsynchronizowali i co z tego wyszło

POD naczelnymi hasłami uproszczenia i synchronizacji z innymi przedmiotami wyszła Instrukcja Programowa z jęz. rosyjskiego dla klas licealnych. Instrukcja ta nie dotarła jednak do sedna rzeczy, przeprowadziła uproszczenia i skróty w sposób mechaniczny, nie uwzględniła synchronizacji.

Do klasy VIII przychodzą uczniowie z różnych szkół podstawowych o różnym poziomie wiadomości. Dlatego też program musi się orientować na szkołę stopnia licealnego, w której uczniowie kl. VIII znajdują się w nowej atmosferze, w rękach nowego nauczyciela i w otoczeniu nowych kolegów. Dla wyrównania poziomu tej klasy praca musi być nastawiona przede wszystkim na wzbogacenie słownictwa z różnych dziedzin, powtórzenie propedeutycznych wiadomości z gramatyki i pisowni i przejście do systematycznego kursu gramatyki.

Według obecnej instrukcji materiał rzeczowy z jęz. rosyjskiego dla kl. VIII oparty jest na życiu i kulturze ZSRR. Uczeń obraca się w kręgu zagadnień współczesnych, w połowie XX wieku. W tej samej klasie przerabia fragmenty literatury wieku XII („Słowo o pułku Igora"), wieku XVIII (Kryłow), a w lekturze uzupełniającej — w. XIX (Tołstoj). Jednocześnie w nauce historii studiuje problemy starożytności, a z języka polskiego czyta fragmenty twórczości pozytywistów i realistów wieku XIX i wyjątki z utworów współczesnych. Umysł dziecka 14 — 15-letniego musi się gubić w zagadnieniach, tak szeroko rozrzuconych w czasie.

Moim zdaniem, jeśli uważamy klasę VIII za przejściową, trudną, wymagającą wyrównania poziomu, należy materiał rzeczowy i tekstowy „zgrać" chronologicznie i tematycznie z materiałem nauki języka polskiego w tej klasie. Wydaje mi się, że należałoby tematykę życia Rosji wieku XIX i XX oraz życia ZSRR realizować w oparciu o specjalnie dobrane, łatwe (ewent. upraszczane) fragmenty tekstów literatury pięknej, począwszy od r. 1860 do chwili obecnej. Powinny tam wejść teksty: Czernyszewskiego (np. opis żniw ze snu Wiery Pawłowny), Turgieniewa (ten sam „Burmistrz", którego czytają na lekcjach języka polskiego), Niekrasowa, L. Tołstoja, Sałtykowa — Szczedrina (np. adaptacja bajki o chłopie i generałach), Czechowa, Gorkiego, A. Tołstoja, Ostrowskiego, Gajdara, Polewoja, Pawlenki. Możliwość porównywania (np. Niekrasow — Konopnicka, Prus — Czechow itd), pokrewne zagadnienia ułatwiłyby znacznie pracę uczniów i nauczyciela, wyrabiałyby u uczniów zrozumienie jedności świata, współzależności w życiu ludzi i narodów, budziłyby uczucia solidarności i internacjonalizmu. Piękno języka najlepszych pisarzy podziała na młodzież, nauczy ją szukania w literaturze źródła wzruszeń estetycznych i wiązania treści z formą. Pomoc polonisty i rusycysty będzie wzajemna.

W klasie IX według obecnej instrukcji, mimo zapowiedzi we wstępie (Instr. Progr., str. 3), że zamiast propedeutycznego kursu historii literatury wprowadza się najcharakterystyczniejsze utwory czołowych pisarzy klasyków, mamy do czynienia jeśli nie z kursem, to z systematycznym przeglądem literatury I połowy XIX wieku, od Rylejewa poprzez Puszkina i Lermontowa do Gogola. Do tego w lekturze uzupełniającej obok utworów Puszkina, Lermontowa i Gogola figurują pozycje Gorkiego, Katajewa i Pawlenki.

Ten najbogatszy okres literatury rosyjskiej mógłby porwać nauczyciela i uczniów, gdyby nie wkraczał do programu nauczania przedwcześnie. Rusycysta atakuje twierdzę literatury bez żadnego wsparcia. Znikąd pomocy. Z języka polskiego klasa IX przerabia literaturę średniowieczną Odrodzenia i Oświecenia, z historii — średniowiecze, z geografii — wiadomości o Związku Radzieckim w jego dzisiejszej formie państwa socjalistycznego. Uczeń obraca się w zagadnieniach historycznych, społecznych i literackich na przestrzeni od V do XX wieku. Rusycysta walczy z abstrakcyjnymi dla ucznia widmami reakcji czasów Aleksandra I i Mikołaja I, z trudnościami słownictwa i stylu poezji, roztrząsa problem walki klasowej w w. XVIII przy „Córce kapitana", omawia romantyzm, konflikt jednostki ze społeczeństwem, środowisko urzędnicze carskiej Rosji, folwark pańszczyźniany. Oprzeć się może tylko na mglistych resztkach wiadomości ze szkoły podstawowej. Skutek jest taki, że z całego programu języka rosyjskiego maturzyści najsłabiej znają twórczość wielkiej trójki XIX wieku, chluby kultury rosyjskiej.

Cały ten materiał winien być zatem przesunięty na następny rok nauki. W klasie IX materiał rzeczowy należy zbliżyć do materiału przerabianego w tej klasie w programie geografii i historii. Winien on — zdaje mi się — obejmować w I półroczu geografię współczesnego ZSRR, ilustrowaną opisami przyrody zaczerpniętymi ze współczesnej literatury pięknej, w II półroczu — przegląd historii Rosji, począwszy od Rusi Kijowskiej, poprzez Moskwę, Piotra I, Pugaczowa, do powstania Dekabrystów włącznie. Przegląd historii oprzeć na adaptowanych tekstach opracowań zaczerpniętych z radzieckiej Historii ZSRR, ilustrować fragmentami tekstów literatury pięknej. Tu znajdzie miejsce „Słowo o pułku Igora", Lermontowa „Pieśń o Kałasznikowie", A. Tołstoja „Piotr I", Puszkina „Córka kapitana", Hercena „Rzeczy minione i rozmyślania".

W ten sposób uczeń przechodzący do klasy X będzie miał podbudowę wiadomości z geografii i historii ZSRR, wyrobione w znacznym stopniu poczucie piękna tekstu, duży i wszechstronny zasób słownictwa, ugruntowaną gramatykę. Z tymi danymi może z pożytkiem rozpocząć pracę nad systematycznym przeglądem literatury XIX w., gdzie spotka wielu „starych znajomych".

W kl. X zgodnie z obecną instrukcją rusycysta znów toruje drogę poloniście, maszerując przed nim o pół roku (lub o pół wieku) naprzód. Polonista kończy kurs kl. X na pozytywizmie i realizmie. Rusycysta do końca roku szkolnego nie pozwala się dopędzić: od Czernyszewskiego dochodzi do Gorkiego, w dalszym ciągu wyprzedzając również i nauczyciela historii. A wspomnienia ze szkoły podstawowej są u uczniów coraz bardziej mgliste, problemy zaś stają się coraz bardziej skomplikowane. A lektura uzupełniająca przewiduje „szczególne uwzględnienie tematyki pokojowej odbudowy powojennej", natomiast na pamięć uczymy się wierszy z okresu wojny domowej i II wojny światowej. W dalszym ciągu zasada „salcesonu" lub „przekładańca".

Właśnie w kl. X powinniśmy chyba zacząć systematyczny przegląd literatury XIX wieku. Mając dobrze przygotowanych uczniów, w okresie pięcioletniej pracy będziemy w stanie przerobić w I półroczu twórczość Puszkina, Lermontowa i Gogola, w II półroczu — od Czernyszewskiego do Czechowa. W ten sposób pójdziemy ręka w rękę z polonistą, przerabiającym romantyzm, pozytywizm i realizm. Uzupełnimy się wzajemnie, ujęcie zagadnień zyska na szerokości i głębokości, a stopień rozwoju umysłowego ucznia pozwoli na poważne ich potraktowanie.

Według dzisiejszej instrukcji wymarzone spotkanie rusycysty z polonistą i historykiem nie następuje nawet w kl. XI. Rusycysta toruje im drogę przez literaturę okresu imperializmu, przez trudne strofy Majakowskiego i przez „Historię WKP(b)". Zaradzić temu można przez przesunięcie całości twórczości Gorkiego do klasy XI. W kl. XI zacząć od 1892 r. i ręka w rękę z polonistą przerobić literaturę realizmu socjalistycznego.

Ogólna suma wiadomości podawanych uczniowi od klasy V do XI nie jest może nadmierna, lecz wadliwe i chaotyczne ich rozłożenie, przeciążające klasę IX liceum i kl. VII w szkole podstawowej — powoduje trudności w wykonaniu i słaby poziom umiejętności. Czy instrukcja programowa skreśli z programu klasy IX „Mcyri" czy „Dumę", czy oba te utwory, to jest zupełnie wszystko jedno. Uczeń IX klasy nie może studiować Lermontowa, bo do tego nie dorósł.

W układzie instrukcji programowej jest jakaś nerwowość. Odnosi się wrażenie obawy, że uczeń jutro może uciec ze szkoły i nie zdąży dowiedzieć się wszystkiego. Przecież gdyby ktoś do programu historii średniowiecznej zalecił jako lekturę uzupełniającą historię Komuny Paryskiej, uznalibyśmy to za nieco dziwne, a takie właśnie zjawiska obserwujemy w instrukcji programowej języka rosyjskiego w każdej klasie.

Instrukcja programowa dla ułatwienia nauczycielowi pracy podała liczbę godzin przewidzianą na opracowanie każdego zagadnienia, względnie pozycji lektury, oraz dokonała poważnych niekiedy skrótów w obowiązujących tekstach (np. w kl. VIII — całe działy podręcznika). Widocznie tych dwóch spraw (przydziału godzin i skrótów tekstów) nie uzgodniono, gdyż nie zawsze można się zgodzić z zaleconą ilością godzin. Np. w klasie VIII na zagadnienie „Różnorodność przyrody w ZSRR" przewidziane są aż 4 godziny lekcyjne, na które uczeń ma do dyspozycji 1 czytankę o 58 wierszach tekstu. W klasie IX na twórczość Rylejewa reprezentowaną przez jeden łatwy wiersz („Ach, toszno mnie") przeznacza się 4 godziny.

Instrukcja programowa wymaga od kl. IX począwszy opanowania rosyjskiej terminologii gramatycznej. Jest to sprawa, którą należałoby przemyśleć. Że starym nauczycielom, którzy może w młodości pobierali naukę w ogóle w języku rosyjskim, żonglowanie terminologią gramatyczną nie sprawia trudności, to jeszcze nie dowód, że stosowanie jej przy nauce w szkole ogólnokształcącej jest celowe. Wprowadza się około 200 nowych słów, trudnych i niekiedy nie mających w swym brzmieniu ani śladu związku z treścią. Dwieście słów czynnie to połowa rocznego pensum czynnego słownictwa. Pamięć ucznia lepiej wykorzystać dla zapamiętania słów rzeczywiście czynnych, zamiast zapełniać ją słowami, które poza lekcją gramatyki nie mają zastosowania. Chodzi nam przecież nie o klepanie formułek, lecz o znajomość gramatyki, która może jedynie zyskać przy użyciu terminologii polskiej i prowadzeniu wykładu gramatyki po polsku. Nie możemy się łudzić co do realnej możliwości wyłożenia wszystkich subtelności gramatyki po rosyjsku. Nie raz, a kto wie czy nie w większości wypadków, wyjaśniamy zjawiska i reguły po polsku, więc ten „przekładaniec" polskich objaśnień z rosyjską terminologią niewiele daje. Lepiej z terminologii zrezygnować, a gramatyki nauczyć.

Kwestia programu nauczania musi być traktowana zawsze równolegle i jednocześnie z kwestią podręczników, jako najważniejszych środków interpretacji i wykonania programu. Ale o podręcznikach należałoby napisać osobno.

**JAN MICKUNAS**
Sompolno

## Samokształcenie w lutym

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI NA SEMINARIACH W LUTYM DLA ZESPOŁÓW STUDIUJĄCYCH HISTORIĘ RUCHU ROBOTNICZEGO

I Seminarium

Temat: „Partia Komunistyczna w walce o zakończenie budownictwa społeczeństwa socjalistycznego. Uchwalenie nowej Konstytucji.

Zwycięstwo socjalizmu w ZSRR: a) istota ustroju socjalistycznego, b) przemiany w ekonomice ZSRR w wyniku realizacji zadań II pięciolatki (rekonstrukcja przemysłu i rolnictwa, zakończenie kolektywizacji), c) przemiany w strukturze klasowej ZSRR (nowe cechy klasy robotniczej, chłopstwa kołchozowego i inteligencji radzieckiej), d) istota ruchu stachanowskiego, jego źródła i historyczne znaczenie. Rewolucja kulturalna w ZSRR.

LITERATURA

Historia WKP(b) Krótki kurs, Rozdz. XII wyd. KiW str. 373—398.

J. Stalin — O projekcie Konstytucji ZSRR. Zagadnienia leninizmu. KiW, 1949, str. 509—534.

J. Stalin — Przemówienie na I Wszechzwiązkowej Naradzie Stachanowców. Tamże str. 496—508.

B. Bierut — O Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. KiW, 1952.

II Seminarium

Temat: „Partia Komunistyczna w walce o zakończenie budownictwa socjalizmu i stopniowe przechodzenie do komunizmu w okresie przedwojennym".

1) Sytuacja międzynarodowa w latach 1938—41. (Agresywna polityka krajów faszystowskich. Początek II wojny imperialistycznej. Konsekwentna polityka pokojowa ZSRR. Bankructwo antynarodowej polityki rządów faszystowskich w Polsce. Klęska wrześniowa).

2) XVIII Zjazd WKP(b) i jego historyczne znaczenie: a) zagadnienie wzmocnienia państwa socjalistycznego w warunkach otoczenia kapitalistycznego, b) możliwość zbudowania komunizmu w ZSRR, c) inteligencja radziecka i jej rola w walce o zwycięstwo komunizmu.

LITERATURA

J. Stalin — Referat sprawozdawczy na XVIII Zjeździe Partii o działalności KC WKP(b). Zagadnienia leninizmu — wyd. KiW 1949 str. 563—610.

Radzieckie Biuro Informacyjne. O fałszerzach historii. Rozdz. I, wyd. Prasa Wojskowa 1948 r.

St. Staniewicz — Klęska wrześniowa na tle międzynarodowych stosunków, wyd. MON 1952 str. 80—104.

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI NA SEMINARIACH W LUTYM 1955 R. DLA ZESPOŁÓW SZKOŁY POLITYCZNEJ

I Seminarium

Temat: Walka KPZR o socjalistyczne uprzemysłowienie.

1) Socjalistyczne uprzemysłowienie: a) konieczność socjalistycznego uprzemysłowienia, b) rozwój przemysłu ciężkiego podstawą socjalistycznego uprzemysłowienia, c) rozwój ruchu stachanowskiego i jego znaczenie.

2) Osiągnięcia ZSRR w uprzemysłowieniu kraju i ich znaczenie dla dalszego rozwoju gospodarki i kultury ZSRR: a) rekonstrukcja całej gospodarki narodowej, b) plany pięcioletnie ZSRR.

3) Znaczenie doświadczeń ZSRR dla walki o socjalistyczne uprzemysłowienie Polski.

LITERATURA

Historia WKP(b) Krótki kurs, wyd. KIW str. 317—339.

B. Bierut — Referat sprawozdawczy na II Zjeździe PZPR, „Nowe Drogi" Nr 3, 1954, str. 29—38.

Podręcznik dla Szkół Politycznych I rok nauczania, wyd. KiW 1954, str. 156—192.

J. Stalin — O sytuacji gospodarczej Związku Radzieckiego i o polityce Partii. Dzieła t. VIII, str. 126—138. Wyd. KiW 1950

II Seminarium

Temat: Walka KPZR o kolektywizację rolnictwa.

1) Kolektywizacja rolnictwa jako jedyna droga zbudowania socjalizmu na wsi: a) obiektywna konieczność kolektywizacji, b) podstawowe warunki kolektywizacji. Walka przeciw naruszaniu zasady dobrowolności, c) rola klasy robotniczej w socjalistycznej przebudowie wsi.

2) Powszechna kolektywizacja w ZSRR przełomem w życiu wsi radzieckiej: a) przejście partii od polityki ograniczania do polityki likwidacji kułaków jako klasy, b) artel rolny podstawową formą zespołowej gospodarki rolnej: rola Wydziałów Politycznych MTS, c) znaczenie zwycięstwa kolektywizacji dla rozwoju gospodarki i kultury w ZSRR.

3) Znaczenie doświadczeń radzieckich dla walki o spółdzielczość produkcyjną w Polsce.

LITERATURA

Historia WKP(b) Krótki kurs. Rozdz. XI, wyd. KIW 1950, str. 339—373.

J. Stalin — Zawrót głowy od sukcesów — Dzieła t. XII, KiW 1951 str. 196—204.

J. Stalin — W odpowiedzi towarzyszom kołchoźnikom, tamże str. 207—331.

B. Bierut — Referat sprawozdawczy na II zjeździe PZPR. Rozdz. II str. 38—44.

Podręcznik dla Szkół Politycznych, I rok nauczania. Wyd. KiW 1954, str. 193—216.

## Na tematy związkowe

# Wybory w MOZ i ZOZ

Od 5 bm. rozpoczęliśmy kampanię sprawozdawczo-wyborczą do ogniw i instancji związkowych. Trwać ona będzie do 20 lutego.

Na zebraniach sprawozdawczo-wyborczych mamy możność zapoznać się z całoroczną działalnością naszych MOZ i ZOZ oraz ogniw oddziałowych i miejscowych.

Omawiając osiągnięcia i braki w naszej działalności musimy szczególną uwagę zwrócić na to, jak organizacja związkowa realizowała wytyczne Partii i CRZZ, jak rozwiązywała trudności socjalno-bytowe swoich członków, jak zaspokajała ich potrzeby kulturalne, czy pomagała nauczycielom w pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole oraz w pracy społeczno-politycznej w środowisku.

Oceniając nawet najbardziej krytycznie pracę związkową musimy przyznać, że wytyczne i uchwały Rządu z dnia 20.X 1952 r. w sprawie polepszenia warunków bytowych nauczycieli wiejskich są w zasadzie realizowane. Więcej nauczycieli wiejskich korzysta obecnie z wczasów leczniczych i sanatoryjnych. Podniosło się także na wyższy poziom życie kulturalne wśród nauczycielstwa przez organizację klubów, zespołów artystycznych, wieczorów literackich, wycieczek regionalnych oraz zwiększenie księgozbiorów bibliotecznych.

Podejmowanie i pomyślne rozwiązywanie spraw bytowych nauczycieli przez instancje związkowe wzmocniło autorytet naszej organizacji, czego dowodem jest poważny wzrost naszych szeregów członkowskich. W ostatnim roku przybyło ponad kilka tysięcy nowych członków.

Jednakże w pracy naszej obok pewnych niewątpliwych osiągnięć mamy jeszcze wiele błędów. I dlatego jeszcze zbyt często słyszy się pytanie — co nam związek daje, na które nie zawsze nasi aktywiści umieją rzeczowo odpowiedzieć. Niewielu bowiem naszych kolegów związkowych potrafi wyjaśnić, w jaki sposób np. składka członkowska wraca z powrotem do członka. Świadczą o tym częste zwracania się naszych członków do Zarządu Głównego w tej sprawie, na które zresztą nie otrzymują oni odpowiedzi. A sprawa jest przecież jasna.

Część składek członkowskich wykorzystywana jest na akcję socjalną i kulturalną, część przeznaczona na sprawy organizacyjne poszczególnych ogniw i instancji związkowych. Ze składek członkowskich również od 1 stycznia br. wypłacane są zasiłki związane z urodzinami dzieci i w razie szczególnych wypadków losowych.

Sprawa składek członkowskich nurtowała od dawna masy nauczycielskie, jak świadczy szereg wypowiedzi na ten temat na różnych zjazdach i odprawach. Jeden z naszych aktywistów związkowych na odprawie przewodniczących i sekretarzy Oddziału Powiatowego w Okręgu Koszalińskim wysunął nawet w tej sprawie dezyderat, aby Zarząd Główny podał do ogólnej wiadomości członków rozliczenie ze składek, gdyż to ułatwi znacznie pracę aktywu związkowego. Jest to niewątpliwie słuszny wniosek.

Otwarcie musimy przyznać, że jeszcze stosunek naszych ogniw i instancji związkowych do codziennych kłopotów i nierzadko bolesnych spraw nauczycieli — nie jest właściwy, często nawet bagatelizujący. Wiele skarg i zażaleń na bezduszność i krzywdzący stosunek władz administracyjnych, skierowanych do Związku przez naszych członków leży w biurkach w zapomnieniu lub zostaje zbyt powierzchownie załatwionych. Można by wiele przykładów przytoczyć na ten temat — ograniczamy się jednakże do szczególnie jaskrawego dowodu biurokratycznego stylu pracy Okręgu w Koszalinie, który przez 16 miesięcy nie załatwił sprawy bytowej jednego z naszych członków.

Nie możemy się zatem dziwić pytaniu — „co Związek robi!"

Ciągle jeszcze nie możemy się uporać z tym biurokratycznym stylem pracy, jeśli chodzi o najrozmaitsze zarządzenia i okólniki, często sprzeczne ze sobą, którymi instancje związkowe, począwszy od Zarządu Głównego, poprzez Zarządy Okręgowe i Oddziały Powiatowe zarzucają nasze ZOZ i MOZ. Oczywiście zarządzenia te przyjmowane są biernie, bo nie ma czasu nad nimi się zastanawiać, przemyśleć je i ustosunkować się właściwie do poszczególnych spraw. Co gorzej, w tych obficie kolportowanych okólnikach nie potrafimy wskazać na konkretne formy i sposoby wykonania zadań związkowych. Klasycznym tego przykładem jest brak sprecyzowania do chwili obecnej form pracy Komisji Szkolno-pedagogicznych.

Na temat tego „pokutującego" u nas jeszcze niewłaściwego stylu i niewłaściwych form pracy naszych ogniw związkowych winniśmy swobodnie mówić na zebraniach wyborczych, wskazując otwarcie zło i zaniedbania. Słuszna bowiem krytyka pomoże nowoobranym członkom zarządów ogniw i instancji ustawić lepiej swą pracę i zacieśnić mocniejszą więź z masami członkowskimi.

Przy wyborze nowego aktywu związkowego winniśmy się kierować przede wszystkim troską o człowieka i wysuwać kandydatów jak najlepszych, najbardziej ofiarnych, wrażliwych na bolączki i potrzeby drugich, doświadczonych społeczników zarówno partyjnych, jak bezpartyjnych, którzy potrafią wiernie strzec interesów mas członkowskich.

**H. JAKUBOWSKI**

## Kleksy

### Społecznik

*Kto stworzył teatr i chór, czy wiecie?*
*Kolega Krasuch.*
*Kto zniszczył stonkę w naszym powiecie?*
*Kolega Krasuch.*
*A złom przekazał władzom powiatu?*
*Kolega Krasuch.*
*Któż to wygłosił sto referatów?*
*Kolega Krasuch.*
*W krzewieniu sportu nieutrudzony?*
*Kolega Krasuch.*
*W pracy społecznej niezastąpiony?*
*Kolega Krasuch.*
*Kto uczy w klasie, gdzie same dwóje?*
*Kolega Krasuch.*
*Do lekcji źle się przygotowuje?*
*Kolega Krasuch.*
*Bo kolega Krasuch*
*na to nie ma czasu.*

(Nadesłał kol. W. M., którego prosimy o podanie nazwiska i dokładnego adresu).

## W Wydziale Oświaty

Bez podpisu...

## Prawnik związkowy radzi

KOL. ZOFIA RACHWAŁ, BOCHNIA — W myśl przepisów Uchwały Nr 861 Prezydium Rządu z dnia 10 października 1952 r. w sprawie zasad wynagradzania wychowawczyń przedszkoli prowadzonych przez zakłady pracy (Monitor Polski A 92 poz. 1424) — do wychowawczyń przedszkoli przyzakładowych stosuje się przepisy obowiązujące mianowane wychowawczynie przedszkoli, podległych wydziałom oświaty prezydiów rad narodowych w zakresie:

1. stawek uposażenia zasadniczego, 2. zaszeregowania do grupy uposażenia zasadniczego, 3. oceny przepisanych kwalifikacji, 4. awansu automatycznego, 5. stawek dodatków lokalnych, wyrównawczych i funkcyjnych, 6. obowiązkowego wymiaru godzin, 7. wynagrodzenia za godziny nadliczbowe, 8. wymiaru urlopu wypoczynkowego.

Prawo do legitymacji służbowych, uprawniających do zniżek kolejowych, nie przysługuje wychowawczyniom przedszkoli prowadzonych przez zakłady pracy, które nie posiadają uprawnień do wydawania swoim pracownikom takich legitymacji, jak np. przedsiębiorstwa państwowe.

W myśl § 2 powołanej uchwały wychowawczyniom przedszkoli przyzakładowych nie przysługują deputaty przydzielane pracownikom zakładów pracy.

KOL. ALEKSANDER RUKASZ — MYSŁAKOWICE. Przepis art. 89 dekretu z dnia 25 czerwca 1954 r. o powszechnym zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin (Dz. U. Nr 30 poz. 116) został znowelizowany dekretem z dnia 27 listopada 1954 r. w sprawie zmiany przepisów o powszechnym zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin (Dz. U. PRL Nr 54 poz. 268). Według znowelizowanego brzmienia przepis ten będzie obecnie stosowany przez ZUS w przypadkach uprzedniego ustania zatrudnienia wskutek zwolnienia pracownika ze służby przez władzę, bądź na prośbę pracownika. Radzimy zatem ponownie zwrócić się do Woj. ZUS we Wrocławiu o przyznanie renty starczej na podstawie art. 89 dekretu pod warunkiem uprzedniego rozwiązania dotychczasowego stosunku służbowego.

KOL. ST. TOMCZAK, POLANICA-ZDRÓJ — W myśl § 1 Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 29 maja 1954 r. w sprawie uposażenia nauczycieli i wychowawców (Dz. U. PRL Nr 26 poz. 103) przepisom tego rozporządzenia podlegają również nauczyciele i wychowawcy zakładów leczniczo-wychowawczych, a zatem wychowawcy Państwowych Domów Zdrowia powinni otrzymywać uposażenie względnie wynagrodzenie według przepisów powołanego wyżej rozporządzenia, nie zaś według stawek dla pracowników służby zdrowia.

Franciszek Niżyński
radca prawny ZZNP

## Z pamiętnika nauczyciela SZKOŁY NR 1001

*Styczeń — mroźno, wiatr, brrr!*

*MIĘC miało być zebranie ZOZ. Grzęda wertował jeszcze jakieś tam instrukcje i okólniki przygotowane w pękatej teczce — Iwanicka przeraźliwie ziewała, Kędziorkowa bez przerwy machała drutami, a Wolniak i Misia szeptali coś kręcąc gałkami radioodbiornika. Czekaliśmy na dyrektora — i na kolegę Antoniego (woźnego). Ci dwaj są zawsze zajęci, do ostatniej chwili. Ja poprawiałem zeszyty (klęska, te zeszyty zatruwają mi każdą wolną chwilę!)*

*— Eee...! Uwaga! — zawołała nagle Misia. Słuchajcie! Za chwilę wygłosi pogadankę sam Minister! — O, o, już zaczyna!*

*— Ccichoo! — warknął Wolniak, bo Kędziorkowa usiłowała przesunąć się z krzesłem nie przestając robić na drutach. Iwanicka przestała ziewać — ja poprawiać zeszyty. Nastawiliśmy uszu.*

*Grzęda poczuł się dotknięty. Jak Minister, to zaraz tak by chętnie słuchali, a jak on — sam przewodniczący ZOZ — to przerywają, przygadują i ziewają demonstracyjnie. Chciał widocznie zahamować naszą ciekawość, zaczął więc dostojnie i nieco ironicznie:*

*— Proszę kolegów, zaraz zaczynamy zebranie...*

*— Ccichoo! — Ccichoo! — Nie daliśmy mu dojść do słowa.*

*„...musimy zatem zdwoić wysiłki"... płynęło z głośnika.*

*— O Boże! — westchnęła Misia. — Zdwoić!...*

*— Cii...*

*Ale kiedy się okazało, że chodzi o przeciążenie młodzieży, już nawet Grzęda nie przerywał. Myślał pewnie o swoim synu...*

*No więc wysłuchaliśmy od a do zet — uważnie, można powiedzieć: łakomie.*

*I zebranie ZOZ się nie odbyło. Właściwie odbyło się, ale na temat przeciążenia. I to sam Grzęda zaczął:*

*— Wszystko to słuszne, trudno zaprzeczyć. Ale mnie się wydaje, że zacząć trzeba od tego, co ma być na końcu: od programów, podręczników i od siatki godzin. Tu trzeba radykalnego cięcia! Bez litości dla fanatycznych specjalistów! — tu zerknął w moją stronę, chrząknął i z kolei przeszył wzrokiem naszego sympatycznego wuefiaka. — Nie ma co odkładać! — zakończył.*

*— Oczywiście — mówi dyrektor — ale tego się nie robi na kolanie.*

*— Oczywiście — przedrzeźnia go Grzęda. — A my mamy tak „na kolanie" odciążyć młodzież, zmienić plan godzin, wychować rodziców...*

*— ...koordynować zadawanie — westchnęła Iwanicka.*

*— ustalić plan godzin pozalekcyjnych ucznia, każdego ucznia? — zapytała Kędziorkowa.*

*— zredukować zebrania uczniowskie — zastanawiał się głośno Wolniak. — A co zrobić z tymi wszystkimi poleceniami od góry, tematami, zobowiązaniami, samodzielnym planowaniem, akcją sprawozdawczo-wyborczą — jakże to załatwić bez zebrań?*

*— No dobrze — odezwał się milczący zawsze nasz „śpiewak" — zmienić plan lekcji, słusznie, powtykać lekcje śpiewu, rysunku, robót jak rodzynki w zakalec szkolny — no dobrze, ale co zrobią nauczyciele tych przedmiotów — przecież żaden z nas nie ma pełnego etatu, pracuje w dwu i trzech szkołach, więc jak? Jak ma skakać przez „okienka" i ze szkoły do szkoły?*

*— A potem jeszcze na wszystkie rady pedagogiczne i wszystkie komisje klasowe, i zebrania rodzicielskie w każdej szkole... — dorzucił „rysownik".*

*— Trzeba będzie bardzo cienko śpiewać — zaśmiał się Wolniak.*

*— Hm, hm — chrząknął dyrektor — koledzy sobie, zdaje się, żartują. Nie wypada, nie wypada.*

*— Nie kolego dyrektorze — to nie żarty. Na przykład: nie dopuścić do przeciążenia uczniów pracami pozalekcyjnymi — wtrąciła się poważnie Iwanicka. — To nie o kółka chodzi, dobrze, jedno kółko dla ucznia, zgoda, ale kto będzie robił gazetki? kto dekoracje? kto występy na uroczystościach? kto pojedzie z ekipą na wieś? Przecież to wszystko trzeba przygotować poza lekcjami i poza kółkami. Niech kolega dyrektor przejrzy wszystkie okólniki o rocznicach i uroczystościach... wszędzie to wszystko jest nakazane z góry...*

*— Ach te gazetki — wyskoczyła Misia. — Ja bym wprowadziła zakaz gazetek, nocami to robią, bo musi wisieć, bo wizytator pyta, ogląda, ocenia! Nie ma gazetki — więc nic nie zrobiono dla przyjaźni polsko-radzieckiej? dla rocznicy wyzwolenia? Jest gazetka — w porządku! Można było nic nie robić, ale z gazetki cię ocenią, żeś o wszystkim pamiętał i dobrze wychowywał!*

*— A może by tak — mówi naraz Gorczakówna — zmniejszyć ilość organizacji w szkole? Do jednego kółka należeć — to słusznie — ale do ilu organizacji? Samorząd — raz, harcerstwo czy ZMP — dwa, SKS — trzy, Koło Przyjaciół ZSRR — cztery, LPŻ, PCK — litości! Jak tych uczniów rozparcelować? I zmniejsz tu ilość zebrań!*

*— Nie ma przecież takiego nakazu, żeby wszystkie organizacje istniały w każdej szkole — zaprotestowałem. — Możemy nie organizować np. PCK — albo LPŻ...*

*— Eee... machnął ręką dyrektor. — Spróbuj pan nie organizować! Już cię władze miejscowe tak przycisną... — albo... albo powiedzą, że jesteś wróg higieny, wróg sportu, wróg wojska itp....*

*— Ale zadawanie do domu to mogliby wychowawcy trochę skontrolować — co? — powiedział Grzęda i spojrzał na mnie zezem. — Są tacy, co na każdą lekcję zadają pisemne ćwiczenia — po co? — I znowu spojrzał wyraźnie na mnie.*

*Już miałem na końcu języka ostrą replikę (bo ten syn Grzędy pisze okropnie nieortograficznie!), kiedy wtrącił się Antoni:*

*— Z tymi zebraniami, panie mój, to urwanie głowy. Zbiorą się dzieciaki, harcerzyki, klasę zadepcą, naśmiecą — i każdy gada w kółko to samo. Ja to bym powiedział tak: mniej gadać. Masz co powiedzieć, mów prędko i wyraźnie. Gadałeś już minutę — dosyć — niech drugi mówi. Raz — dwa, skończyli, uradzili co tam trzeba, a potem klasę sprzątnij, żeby porządek był, i w szatni żeby bez kawałów, bo to nieraz po pół godziny tam się kiełbaszą, powywracają wszystko, poobrywają, a w domu mówią, że zebranie. Kto ma zebranie, panie mój, ten niech daje dyżurnych do szatni. I jeszcze o tych gazetkach, co to panna Misia... To prawda. Niech lepiej poczytają drukowane — a nie sami kleją... Tylko kurz na nich osiada i muchy mają gdzie kropki stawiać... A pracy — ho-ho!*

*Doszliśmy w końcu do wniosku, że pewne rzeczy możemy zaraz sami zrobić, ale że także Ministerstwo poza siatką i programem miałoby zaraz do powiedzenia wiele, jeżeli chce naprawdę odciążyć ucznia. A i ze skreśleniami — i to poważnymi — w programie też by należało pośpieszyć.*

*Nigdy jeszcze nie było tak ożywionego zebrania ZOZ — bodaj to zawsze zagajał Minister — byłoby o czym gadać.*

## Z doświadczeń samokształcenia IDEOLOGICZNEGO

### Powieści o Rewolucji

Rewolucji Październikowej poświęcono w literaturze radzieckiej wiele pięknych powieści, dramatów i wierszy. Szczególnie prawdziwy i wierny obraz Rewolucji dał w swojej twórczości Aleksy Tołstoj. Zwłaszcza może być wykorzystana przy omawianiu dziejów rewolucji jego powieść „Droga przez mękę". Powieść Tołstoja — to barwne i żywe opowiadanie o ludziach wyzwalających się z więzów, którymi krępował ich kapitalizm, o ludziach przechodzących na stronę Rewolucji. „Droga przez mękę" — to dzieło ukazujące przewrót socjalistyczny we wszystkich dziedzinach — politycznej, społecznej, moralnej i obyczajowej.

Warto tu także zwrócić uwagę, że w rewolucji dostrzega Tołstoj czynnik wychowawczy, uzdrawiający, niszczący w ludziach zarodki nihilizmu i niewiary we własne siły, wzmagający w nich poczucie wspólnoty ze zbiorowością i poczucie własnej, ludzkiej godności.

Specjalnie dużo materiału zawiera „Droga przez mękę" dla unaocznienia procesu dorastania inteligencji rosyjskiej do rewolucji. To środowisko narysował pisarz dokładnie i realistycznie. Pisarz zdołał ukazać tę warstwę społeczną w rozwoju, przedstawił jej poszukiwania, jej błąkanie się i bezradność, jej powolne przechodzenie na stronę rewolucji. Warto przedyskutować i omówić, jak ten bolesny nieraz i trudny proces przebiegał.

Naszą wiedzę o przebiegu Rewolucji Październikowej, o jej głębokim humanistycznym sensie może również wzbogacić powieść Tołstoja „Chleb". W powieści tej pisarz w sposób niezwykle plastyczny przedstawia bitwę w obronie Carycyna w 1918 roku, pokazuje, jak wielkie niebezpieczeństwo zagrażało młodej republice radzieckiej (zagarnięcie Carycyna przez siły kontrrewolucji uniemożliwiłoby zupełnie dowóz żywności dla rewolucyjnej Moskwy), jak wielkiego poświęcenia, bohaterstwa i doświadczenia politycznego trzeba było, aby nie ulec przewadze sił kontrrewolucji.

Prawdę o ludziach Rewolucji, ich harcie i nieugiętości, ich ideowym dojrzewaniu w ogniu rewolucyjnych walk, zawiera też doskonała, realistyczna powieść Aleksandra Serafimowicza „Żelazny potok". Mówiąc o procesie przeradzania się walk rewolucyjnych z żywiołowego, spontanicznego protestu mas ludowych przeciw poniżeniu, krzywdzie i niesprawiedliwości ustroju, w jakim żyły, w świadomą celów politycznych, zorganizowaną i kierowaną przez Partię działalność rewolucyjną — można wziąć za przykład właśnie dzieje gromady chłopów ukraińskich i jej przywódcy Kożucha przedstawione w „Żelaznym potoku".

Dzieje te dają prawdziwy obraz walki biednych chłopów ukraińskich z bogatymi Kozakami, broniącymi swego klasowego panowania. Skłócona, niezdyscyplinowana początkowo gromada ludzka przeradza się w ogniu walki rewolucyjnej w potężny, karny i zjednoczony wspólnym celem kolektyw — w dojrzały i niezwyciężony „potok rewolucji". Siłę tego kolektywu, jego zwartość i prężność wzmaga fakt, że kieruje nim oddany Rewolucji towarzysz Kożuch, że przekształca on działanie kolektywu w potężny ruch rewolucyjny.

Postać Kożucha warto na seminarium zaakcentować, gdyż pozwala ona zrozumieć proces wyrastania przywódców ruchu ludowego podczas Rewolucji.

Ten sam proces możemy prześledzić na przykładzie losów Czapajewa (Patrz: Furmanow — „Czapajew"), bohatera ludowego wyrosłego w wirze zmagań rewolucyjnych.

Obrazowy, wymowny materiał ilustracyjny, który pomoże nam odczuć i zrozumieć, jak klasa robotnicza dojrzewała politycznie do Rewolucji, zawarty jest w powieści Aleksandra Ostrowskiego „Jak hartowała się stal". Rozwój Pawki Korczagina, jego stopniowe dorastanie do szeregów walczącego proletariatu — to typowy przykład drogi, jaką przeszła rosyjska klasa robotnicza.

Ważne jest prześledzenie rozwoju ideologicznego Pawła Korczagina — od pierwszych odruchów buntu przeciw krzywdzie społecznej w latach szkolnych, od uświadomienia sobie — dzięki kontaktowi ze środowiskiem robotniczym — niesprawiedliwości panujących stosunków społecznych, poprzez lata aktywnego udziału w pracy politycznej prowadzonej przez Komsomoł, aż do zupełnego oddania swoich sił i talentu w służbę Rewolucji. Etapy działalności i ideowego dojrzewania Pawła Korczagina są równoległe z przebiegiem wydarzeń rewolucyjnych. Na przykładzie Pawła Korczagina można też pokazać, jak ważną rolę odegrała partia bolszewicka w Rewolucji. Pomogła ona Korczaginowi w zrozumieniu politycznego i humanistycznego sensu Rewolucji, w kształtowaniu jego rewolucyjnej świadomości.

**WALDEMAR KAMIŃSKI**

## Nasi czytelnicy i korespondenci piszą

### Olimpiada Matematyczna

Trwa obecnie VI Olimpiada Matematyczna. Na podstawie dotychczasowych doświadczeń możemy stwierdzić, że chociaż ogólny poziom zawodów stopniowo podnosi się, to jednak liczba uczestników i zainteresowanie Olimpiadą Matematyczną są u nas niewystarczające. Są szkoły, które nadsyłają dość dużą ilość prac konkursowych, jak np. Liceum Ogólnokształcące w Łodzi lub II Liceum Ogólnokształcące w Pabianicach, jest jednak wiele takich szkół, które nie nadesłały prac w ogóle lub liczba nadesłanych prac ogranicza się do jednej lub dwóch.

Komitet Główny Olimpiady Matematycznej rozesłał do szkół druki z prośbą o przekazanie ich nauczycielom matematyki. Od nauczycieli zależy, czy tylko formalnie odczytają uczniom regulamin zawodów i teksty zadań, czy też potrafią zachęcić młodzież do wzięcia udziału w zawodach.

Udział w Olimpiadzie biorą zasadniczo uczniowie klas X i XI liceów ogólnokształcących oraz klas III i IV liceów pedagogicznych i techników. Nie zabrania się wszakże udziału i tym uczniom klas niższych, którzy potrafią zadania konkursowe rozwiązać. Przypomnieć należy uczniom, że ci, którzy nie rozwiązali zadań z okresu przygotowawczego (październik — listopad) mogą stać się jeszcze uczestnikami VI Olimpiady rozwiązując zadania grudniowe, gdyż o dopuszczeniu do zawodów stopnia II (w terminie wiosennym) decydować będzie jakość rozwiązań.

Trudno przewidzieć w tej chwili rezultaty VI Olimpiady Matematycznej, wszakże już teraz, na podstawie nadesłanych prac, można poczynić pewne uwagi. Dotyczą one przede wszystkim braków w logicznym wykształceniu uczestników. Tak np. zadania, w których potrzebna jest znajomość warunku dostatecznego i koniecznego, nie są często w pełni poprawnie rozwiązywane. W wielu przypadkach zawodnicy po udowodnieniu np. warunku koniecznego nie podają dowodu warunku dostatecznego, nie wiadomo, czy z powodu nastręczających się trudności, czy też po prostu nie widzą w ogóle potrzeby takiego dowodu.

Braki takie możemy starać się usunąć przez rozpatrywanie tych zagadnień choćby w szkolnym kółku matematycznym.

W pracy nad pogłębieniem przygotowania zawodników mogą oddać duże usługi zbiory zadań z I, II, III i IV Olimpiady opracowane przez prof. S. Straszewicza. Przerobienie znajdującego się tam obfitego materiału podniesie niewątpliwie poziom uczestników Olimpiady, nauczy ich właściwych metod wyczerpującego opracowywania zadań.

**T. GERSTENKORN**
Łódź

### Zimowe rozmyślania o wiosennych sprawach

PRAWIE rok temu redakcja „Świata Młodych" zaapelowała do drużyn harcerskich, aby podjęły czyn na 10-lecie Polski Ludowej. Hasło tego czynu znamy, brzmi ono: „Ukwiećmy sadami — ustroimy zielenią ojczystą ziemię".

Wydaje mi się jednak, że entuzjazm do tej sprawy dość szybko został przygaszony podmuchem innych akcji. W wielu miejscowościach — a nawet w Warszawie — brakło tego czynnika, który by podsycał zainteresowanie czynem harcerskim. W nawale prac związanych z końcem roku szkolnego, a w bieżącym roku szkolnym z przygotowaniami do kampanii wyborczej, zapomniano powoli o czynie harcerskim. Wydaje mi się jednak, że teraz w okresie II Zjazdu ZMP, należałoby spojrzeć na ten odcinek pracy młodzieżowej. Warto by podsumować wyniki szeroko kiedyś zakrojonej akcji i ukazać przez to społeczeństwu rezultaty dotychczasowej pracy: a więc założone przez młodzież sady, obsadzone przez dzieci drogi, zalesione nieużytki.

Stąd wniosek, że zakładanie sadów i zadrzewianie nieużytków powinno w dalszym ciągu znajdować się w planach pracy drużyn harcerskich i kół ZMP. Przy ustalaniu zadań w zakresie czynu harcerskiego na 1955 rok, punktem wyjścia powinno być podsumowanie pracy za rok ubiegły, stwierdzenie aktualnego stanu zadrzewienia oraz zapoznanie się z potrzebami środowiska w dziedzinie ochrony przyrody.

Dla przykładu podam, jak w podsumowaniu przedstawiają się rezultaty pracy szkół i drużyn harcerskich w powiecie Pruszcz-Gdański.

W powiecie tym posadzono w roku 1954 na działkach szkolnych 5122 drzewa owocowe. Harcerze przenieśli również akcję sadzenia drzew owocowych i krzewów na teren spółdzielni produkcyjnych i do gospodarstw swoich rodziców. W ogrodach gospodarstw i na działkach przyzagrodowych zasadzono łącznie 3474 drzewa. Posadzono również 3745 drzew przydrożnych, z czego szkoła w Sobieszewie zapisała na swym koncie 2000 brzóz.

W akcji zalesienia nieużytków zasadzono 5,5 ha lasu. Szkoły zebrały 470 kg żołędzi i 40 kg buczyny. Cyfry te stają się bardziej wymowne, gdy się zważy, jak nikła jest ilość dębów i buków w powiecie pruszczańsko-gdańskim. Poza tym założono 602 skrzynki lęgowe dla ptaków owadożernych. Wielu nauczycieli wyróżniło się w organizowaniu pracy młodzieżowej. Należą do nich: Kazimierz Kowalkowski ze Sobieszewa, Antonina Kozłowska ze Świbna, Edmund Nagórski z Kolbud i Bolesław Drobiazgiewicz z Wiśliny.

Praca ta nie jest może tak bardzo widoczna w ujęciu cyfrowym, o wiele więcej mówią wyniki wychowawcze osiągnięte w akcji zazielenienia ziemi ojczystej. Przypuszczam, że nie zobaczymy w roku bieżącym złamanego drzewka przydrożnego w powiecie Pruszcz-Gdańsk. Za kilka lat spragnione owocu dziecko nie pójdzie już do cudzego sadu. Za kilka lat — przy planowym kontynuowaniu rozpoczętej akcji zadrzewiania ziemi ojczystej — obszary w delcie Wisły i Nogatu — na których dziś szumią rosochate wierzby — zazielenią się młodymi sadami.

**Antoni Turek**
Sopot

### ŚLADEM NASZYCH ARTYKUŁÓW I INTERWENCJI

▲ **Prez. PRN** Wydział Organizacyjny w Siedlcach stwierdziło w piśmie do Redakcji, że: „Ukazanie się notatki w „Głosie Nauczycielskim" nr 13 z ub. r., w której poruszono sprawę niepłacenia czynszu za mieszkania nauczycielskie na terenie gm. Przesmyki przez tam. PGRN — przyspieszyło wypłatę za wynajęte lokale".

▲ **W odpowiedzi** na notatkę umieszczoną w nr 51 z dnia 19 grudnia 1954 r. w rubryce „Kleksy" pt. „Canzona imieninowa" otrzymaliśmy wyjaśnienie od kol. dyrektora, któremu dedykowano ten utwór, że radioodbiornik ofiarowany mu przez młodzież w dniu imienin — został oddany do użytku radiowęzła szkolnego.

▲ **Na skutek** interwencji Redakcji w Prez. WRN w Wydziale Oświaty w Koszalinie w sprawie niedostatecznego zaopatrzenia nauczycieli tego województwa w opał — otrzymaliśmy odpowiedź, że zostało wydane polecenie Prezydiom Powiatowych Rad Narodowych, aby wyrównały zaopatrzenie w opał zarówno szkół, jak i nauczycieli.

Obecnie sytuacja wyraźnie poprawiła się i do końca stycznia br. sprawa zaopatrzenia w opał ma być ostatecznie zakończona.

▲ **Kol. Jan Radomski** ze wsi Srebrna otrzymał na skutek interwencji zaległe wynagrodzenie za godziny nadliczbowe i dodatek funkcyjny.

▲ **Kol. Natalia Gutowska** ze szkoły podstawowej w Zalesiu otrzymała zaległe wynagrodzenie za prowadzenie biblioteki.


### OGŁOSZENIA DROBNE

W dniu 5 lutego odbędzie się zjazd absolwentów z 1953 i 1954 r. Państwowego Liceum Pedagogicznego w Wejherowie.

Nakładem
PAŃSTWOWYCH WYDAWNICTW PWS ZAKŁADÓW SZKOLNYCH
ukazała się książka:
J. Baculewski
„HISTORIA LITERATURY POLSKIEJ"
Dla klasy X, cz. II.
Literatura okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego.
Warszawa, 1954 r. Cena zł 5,50

Wydawca: RSW „Prasa" Warszawa, ul. Wiejska 12; tel. 8-24-11. Redakcja: Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8. Telefon 61011-17, wewnętrzny red. 261, 262, 263, 264.
Prenumerata kwartalna — 3,60 zł, półroczna — 7,20 zł, roczna — 14,40 zł. Zamówienia i wpłaty na prenumeratę „Głosu Nauczycielskiego" przyjmują tylko urzędy pocztowe oraz listonosze wiejscy i miejscy do dnia 10 każdego miesiąca na miesiąc następny i okresy dalsze. Zakłady Graf. Dom Słowa Polskiego. Gat. pap. kl. VII, form. 168 — 126 grm. Nakł. 67164. Zam. 374-C. B-6-1434