

W numerze:

NA STR. 2

Bruno Bauer a wczesne chrześcijaństwo

NA STR. 3

Nowe programy dla klas I-IV

NA STR. 4

Gospodarskim okiem

Proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!

Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 7

WARSZAWA, 12 LUTEGO 1956 R.

CENA 30 GR.

„Co powinny dać nauczycielstwu konferencje sierpniowe”

ABY OBRADY BYŁY OWOCNE...

W CIĄGU trzech tygodni po ogłoszeniu ankiety listonosz przyniósł do naszej redakcji 289 listów, indywidualnych i zbiorowych, zawierających odpowiedzi na ankietę w sprawie konferencji sierpniowych. Przypuszczalnie listy, jakie wpłynęły do redakcji, zawierają opinie o wiele liczniejsze niż te, które z całego kraju i wszystkich typów szkół.

Odpowiedzi w większości są lakoniczne, wielu koleżanów odpowiada jednak w sposób bardziej wyczerpujący, z głębią i niekiedy uzasadnieniem swego stanowiska.

UZYSKANY w ankiecie materiał pozwala sądzić, że ogół nauczycielstwa wypowiada się zdecydowanie przeciw dotychczasowemu sposobowi organizowania konferencji sierpniowych. Za całkowitą zmianą charakteru konferencji i dnia wypowiedziało się 88 proc. dyskusantów (w czym za odprawą oświatową dającą wytyczne do całorocznej pracy — 60 proc., za konferencją naukowo-dydaktyczną — 28 proc.). Tylko 12 proc. koleżanów opowiada się za utrzymaniem w czasie pierwszego dnia charakteru narad produkcyjnych, ale nawet zwolennicy narad chcą, by były one inne niż dotychczas.

„Cóż to za narada produkcyjna przy udziale 500 ludzi — pisał koleż. Marian Sołtyk z Kielc. — Co innego w dużym zakładzie pracy mającym wspólny plan, w którym istnieje realna zależność między działami. Rozumiem naradę tylko w jednej szkole lub zespołe szkół mających podobne problemy do rozwiązania”.

Koleżdy podnoszą przeciw naradom typu produkcyjnego wiele argumentów, a mianowicie: wydzielają oświatę analizując pracę szkół nie zawsze wnikiwie i obiektywnie, co powoduje rozgorzgnięcie wśród nauczycieli; dyskusja zaciętna się do mało istotnych, „podworkowych” spraw poszczególnych szkół; narada emocjonalna, lecz nie mobilizująca ogółu nauczycieli, gdyż wszyscy interesują się przede wszystkim tym, kogo się pochwalili i kogo zgani, a nie problematyką szkolną itp.

Większość autorów odpowiedzi chce przeto — jak już zaznaczyliśmy — konferencję o charakterze odpraw oświatowych dających wytyczne do całorocznej pracy. Stanowisko to argumentują głównie tym, że w szeregach nauczycielskich jest dużo nauczycieli młodych, którzy domagają się jak największej pomocy i wytycznych do pracy.

Zwolennikami konferencji o charakterze naukowo-dydaktycznym są z reguły nauczyciele szkół średnich, ale domaga się ich również wielu nauczycieli szkół podstawowych. „Nauczyciele pragną kontaktu z wiedzą w całym tego słowa znaczeniu — pisał koleż. Helena Zbrowska z Radzic, pow. Opoczno. — Każdy dzień wzbogaca zdobycze nauki, nauczyciel zaś zajęcia młodzieży i programami traci łączność z tym, co nowe. Z uwagi na konieczność ciągłego poszerzania naszych horyzontów myślowych konferencja w pierwszym dniu winna mieć charakter naukowo-dydaktyczny”.

Trzeba zaznaczyć, że wielu autorów listów opowiada się za mieszanym charakterem konferencji. Domagając się konferencji naukowo-dydaktycznej z prelekcją pracownika naukowego, nauczyciele wskazują, że obok tego potrzebny jest jeszcze drugi referat dający wskazówki i wytyczne do całorocznej pracy. Podobnie uzupełniają swoje wypowiedzi i zwolennicy narad produkcyjnych. Dając takie czy inne projekty wszyscy domagają się jednak zmian dotychczasowego stanu, chcą konferencji, która by ich interesowała, uczyła, mobilizowała.

Postulaty nauczycieli dotyczą również wielu innych spraw związanych z obradami I dnia. Domagają się więc np. zmiany przewodniczącego konferencji. Kol. Kazimierz Czarnomski z Koronowa podkreśla, że słuszny w pierwszych latach po ustanowieniu rad narodowych zwyczaj, że obrady na konferencjach sierpniowych prowadził przewodniczący Prez. PRN, już się przeżył. Teraz, wobec utrwalenia się już w Polsce jednolitej władzy ludowej, nie ma potrzeby wskazywać autorytetu prezydium na tej drodze i przewodnictwo konferencji można powierzyć osobom, które znają gruntownie zagadnienia, nad którymi toczy się dyskusja. Chodzi bowiem o to, by przewodnictwo nie ograniczało się tylko do formalnego udzielania głosu, lecz by było faktycznym prowadzeniem dyskusji. Kol. Czarnomski proponuje, by konferencjom przewodniczyli nauczyciel wybierany przez nauczycielstwo powiatu bezpośrednio po otwarciu konferencji pierwszego dnia.

Wielu autorów wypowiada się przeciw niekończącemu się powitanom gości, życzeniom składanym przez dzieci, śloganom i wodolewstwu. „Dotychczasowe konferencje sierpniowe miały charakter zbyt reprezentacyjny, zawierały zbyt wiele oficjalnych powitań, wystąpię delegacji, górnolotnych przemówień...” — pisał koleż. Antoni Bajera ze Zwoli, pow. Garwolin. „W nowej organizacji konferencji muszą zniknąć napuszone referaty z przepisami o częstotliwości artykułami oraz wystąpieniami różnych gości...” — czytamy w liście koleż. Jana Kędzierskiego z Świebodzina.

Nauczyciele domagają się także, by przy organizacji konferencji nie zapominać o części artystycznej i towarzyskiej I dnia.

Są wreszcie w listach nieprzekonywające postulaty skrócenia konferencji do jednego lub przedłużenia do trzech dni, przesunięcia ich na czerwiec lub wrzesień, organizowania oddzielnych konferencji dla nauczycieli szkół średnich i podstawowych, organizowania

konferencji tylko w obrębie jednej szkoły, a nie konferencji ogólnopowiatowych itd.

JAKI MA BYĆ REFERAT

ODPOWIEDZ na to pytanie, jakim ma być referat I dnia, wynika oczywiście w znacznym stopniu z koncepcji konferencji wysuniętej przez autora w odpowiedzi na pierwsze pytanie ankiety. Z reguły kto opowiadał się za naradą produkcyjną, postulował ogólnosprowadzający referat kierownika wydziału, zwolennicy odpraw oświatowych domagali się referatu instrukcyjnego, a zwolennicy konferencji naukowo-dydaktycznych — prelekcji pracownika naukowego, lub referatu problemowego pracowników ODKO, pracowników wydziałów oświaty czy wybitniejszych nauczycieli i kierowników szkół. Domagano się również referatów zawierających wszystkie omawiane momenty, jak również wysuwano potrzebę dwóch, a nawet więcej referatów różnego charakteru. Średnio co piąty autor wypowiedzi domagał się prelekcji pracownika naukowego, podobnie co piąty — referatu problemowego, co trzeci — referatu instrukcyjnego, co szósty — referatu ogólnosprowadzającego.

Obróby referatów ogólnosprowadzających wskazywały na konieczność zapoznania się ogółu nauczycieli z osiągnięciami ubiegłego roku szkolnego, z brakami szkół, mówili o konieczności popularyzowania dobrych doświadczeń i o konieczności krytyki w stosunku do szkół słabo pracujących.

Ogólnosprowadzające referaty miały jednak wielu przeciwników. Kol. Alojzy Waszek z Ustronia k. Cieszyńska uważa, że materiały, dotyczące pracy powiatu w ciągu ubiegłego roku, nie muszą być referowane przez kierownika wydziału oświaty, lecz mogłyby być wydane w formie drukowanego sprawozdania, obrazującego osiągnięcia oświaty w danym powiecie.

Są głosy, by każdy powiat mógł wybrać sobie taki temat referatu, jaki uważa za najbardziej potrzebny. Kol. Stanisław Matusberg z Warszawy pisze: „Temat konferencji powinien wynikać z potrzeb wychowawczych danego powiatu (miasta). Np. w Żyrardowie może nim być zagadnienie dyscypliny pracy ucznia, w powiecie mławowskim zagadnienie wychowania patriotycznego — wiazania młodzieży etnicznej z kulturą Polski, w powiecie lubartowskim sprawa udziału szkoły w procesie kolektywizacji wsi itp”.

Zwolennicy referatów problemowych i naukowych chcą poznać głębiej jakieś zagadnienia, zetknąć się z ludźmi nauki, literatury, sztuki, wysłuchać wybitnych teoretyków i praktyków, którzy pracują nad jakimiś zagadnieniami i mają wiele w tych sprawach do powiedzenia.

Oto kilka tematów referatów, jakie proponują koleżdy w swoich odpowiedziach na ankietę:

„Metody wdrażania uczniów do systematycznej pracy i świadomej dyscypliny” (Józefa Kisłowa z Kielnarowej, pow. Rzeszów); „Organizacja i umiactwienie kolektywu na terenie szkoły” (Józef Cicheli z Różana, pow. Małków Maz.); „Rozwój umysłowy i kształcenie pojęć w klasach I-IV” (Józef Maślinski z Srody Wlkp.); „Moje doświadczenia w współdziałaniu wsi” (St. Zieliński z Welherowa); „Dobroć pedagogiki niektórych krajów demokracji ludowej (Stanisław Śniechowski z Ostrowa Świętokrzyskiego); „Znaczenie nauki Pawłowa w procesie nauczania i wychowania” (Leokadia Buszkiewicz z Gdyni); „Przegląd współczesnej literatury polskiej i zagranicznej” (Bolesław Szurmiak z Nowego Sączu); „Nauka a religia” (Leokadia Buszkiewicz z Gdyni); „Osiągnięcia i perspektywy dalszego pokolenia zastosowania fizyki termojądrowej” (Józef Medrak z Ksawerowa Starego, pow. Białobrzegi); „Najnowsze badania nad komórką i wirusami (Józef Zarzycki z Legnicy).

JAK PODNIEŚĆ POZIOM DYSKUSJI?

PODSTAWOWYM i niewątpliwie słusznym postulatem nauczycielstwa jest, by temat konferencji i referatu, a również jego treść, znane były wcześniej, możliwie w marcu lub kwietniu. Tylko wtedy będzie można przygotować się do dyskusji na podstawie ukiernkowanej analizy życia szkolnego, tylko wtedy znajdzie się czas na przestudiowanie odpowiedniej literatury.

„Czas najwyższy zmienić program pierwszego dnia — pisał koleż. Stanisław Chładek z Mikołowa. — To nie była na-

rada a wzajemne „okadzanie się”. Wydział oświaty sobie kładł i te szkoły okadzał, do których dotarł, a tzw. aktywni koleżdy (czytaj — najwięcej znani wydziałowi) odwiedzali się wydziałowi słowami uznania lub też mówili o wszystkim, ale istotnych zagadnień nie poruszali”.

Nauczyciele podkreślają wagę przygotowania ich do dyskusji przez artykuły w czasopiśmie przedmiotowych i w „Głosie Nauczycielskim”, przez instrukcyjną pracę ODKO, przez ogłoszenie konkursu na dostarczenie najwartościowszych materiałów do referatu itp. Aktywny udział nauczycielstwa w dyskusji i przygotowaniu konferencji osiągać można — czytamy w listach — przez należytą pracę i działalność w zespołach metodycznych, przez czytanie odpowiedniej literatury pedagogicznej i sumienne notowanie spostrzeżeń w swojej szkole, przez przeniesienie akcentu z omawiania osiągnięć na uzasadnienie swych wypowiedzi w oparciu o literaturę, samodzielne zdobywanie wiedzy i analizę procesu wychowania.

Ale to nie wszystko. Nauczyciele podkreślają, że aktywność w dyskusji uzależniona jest przede wszystkim od samego referatu. Dyskusja będzie, jeżeli referat będzie konkretny, wszechstronny, krytyczny i samokrytyczny, jeśli będzie interesował ogół nauczycielstwa. Dyskusja będzie swobodna i twórcza, gdy nie będzie się narzucać tematów i wyznaczać z góry dyskusantów, którzy zamiast dyskutować odczytują długie i nudne referaty.

SEKCJE I WYSTAWY

POGLĄD nauczycielstwa na drugi dzień jest wyraźny. Zdecydowana większość wypowiada się za dotychczasową organizacją drugiego dnia, tj. za pracą w sekcjach przedmiotowych. Za pracą w zespołach metodycznych opowiada się stosunkowo niewielka liczba nauczycieli, głównie pracujących na wsi.

Udział w jednej sekcji wydaje się nawet wielu nauczycielom niewystarczający i proszą, by umożliwić im wzięcie udziału w dwóch sekcjach — w jednej z rana, w drugiej — po południu. Niektórzy wnoszą nawet, by prace

w sekcjach rozpocząć już po południu dnia pierwszego, a z ogólnej dyskusji nad referatem zrezygnować.

Jeżeli idzie o wystawy, to mają one wielu przeciwników. „Wystawy organizowane w lokalu konferencji nie spełniają swego zadania — pisał koleż. Jan Zegadło z Częstochowy — gdyż koleżdy nie mają czasu dokładnie jej obejrzeć. Z praktyki wiem, że nauczyciele nie interesują się zbyt wystawą, uważają ją za dekorację do konferencji, a nie za propagowanie doświadczeń. Tylko jednostki wyciągają wnioski z wystaw”. „Wystaw takich jak dotychczas nie organizować — pisał koleż. Władysław Józefaduk z Węgrowa. — Przygotować i pokazać pomoce naukowe nieznane nauczycielstwu lub te, które są potrzebne dla opracowania omawianej na sekcji partii materiału nauczania”. „Zamiast wystaw dobrze byłoby zwieźć w drugim dniu — pisał inny koleż. (anonim) — kilka najlepszych w terenie szkół, a mianowicie: budynek szkolny, urządzenia szkolne, zapoznać się z pracą społeczno-polityczną w danej miejscowości (spółdzielnia produkcyjna, świetlica, placówki oświatowe itp.)”.

Ci z koleżanów, którzy jednak opowiadają się za organizowaniem wystaw, domagają się, by myśleć o nich w ciągu całego roku i gromadzić w szkołach eksponaty z przeznaczeniem na wystawę sierpniową, a nie myśleć o wystawie dopiero w ostatniej chwili, jak to dotychczas bardzo często bywało.

Powyższe podsumowanie otrzymanych przez redakcję odpowiedzi na ankietę nie wyczerpuje oczywiście wszystkich uwag, jakie w listach tych są zawarte. Z braku miejsca musieliśmy się ograniczyć tu tylko do spraw zasadniczych. Organizatorzy konferencji, którym otrzymamy materiały przekazyujemy, będą mogli znaleźć w nich wiele uwag i wniosków bardziej szczegółowych.

W numerze dzisiejszym drukujemy dwie wypowiedzi na ankietę, a mianowicie list kol. Józefa Galanta z Przemysła i list kol. Kazimierza Szylejki z Olsztyna.

JAN SZUREK

Ogłaszamy błyskawiczną ankietę w sprawie kształcenia nauczycieli

JUŻ od dwóch miesięcy trwa na łamach naszego pisma dyskusja w sprawie kształcenia nauczycieli. Do redakcji napłynęło ponad 50 artykułów od nauczycieli z całego kraju. Nikogo nie zadowala obecny system i struktura studiów nauczycielskich, wszyscy są zgodni co do tego, że konieczne jest przeprowadzenie zasadniczych reform, które doprowadzą do lepszemu przygotowaniu kadr nauczycielskich. Jednak w sprawie sposobów i dróg realizacji tych zmian zarysowują się rozbieżności w poglądach. Aby się przekonać, jakie jest stanowisko najszerszych rzesz nauczycieli, ogłaszamy dziś ankietę, aby tą drogą wysłuchać opinii koleżanów.

A sprawa nie jest bynajmniej błaha. Wkraczaliśmy właśnie w pierwszy rok planu pięcioletniego i jednoznaczne ustalenie nowego systemu kształcenia nauczycieli musiałyby znaleźć odbicie w cyfrach naszego planu — przynajmniej w końcowych latach pięcioletki. Musimy zdać sobie sprawę z tego, że prosta na pozór „arytmetyka” ankiet symbolizująca system kształcenia wywrze może znaczny wpływ na pewne ogólne poczynania w zakresie naszego szkolnictwa.

Obecna struktura studiów nauczycielskich jest — jak wiadomo — trójstopniowa: istnieją licea pedagogiczne dla nauczycieli klas I-IV, dwuletnie studia nauczycielskie dla nauczycieli klas V-VII oraz wyższe uczelnie dla nauczycieli klas licealnych. Jeżeli zwrócimy uwagę na proponowane w pytaniu pierwszym naszej ankiety różnice w rozwiązywaniu, to z łatwością dostrzemy, że tylko punkt a), który przewiduje wariant: 7 plus 5 — czyli pięcioletnie liceum pedagogiczne na bazie siedmioletniej szkoły podstawowej — oznacza zachowanie dotychczasowego

trójstopniowego systemu. Natomiast warianty b), c) i d) przedłużają czas trwania nauki w zakładach kształcenia nauczycieli o dwa lata, oznaczają w praktyce wchłonięcie obecnego sześciu lat SN, czyli — dwustopniową strukturę studiów. W niektórych listach do redakcji proponowano nam rozwiązanie 9 plus 4 (punkt c), które przewiduje czteroletnie szkoły pedagogiczne po ukończeniu 9 klas szkoły średniej.

Równie żywą dyskusję jak sprawa systemu wywołało zagadnienie specjalizacji przedmiotowej w zakładach KN przygotowujących do pracy w szkole podstawowej. Jedni utrzymują, że już w uczelni powinien nauczyciel zdobywać tę specjalizację, inni zaś twierdzą, że lepiej nauczyciel samo życie, praca w szkole; oczywiście wówczas wiedza nauczyciela musiałaby być utrwalona i pogłębiona przez złożenie egzaminu praktycznego.

Przeciwnicy zdobywania specjalizacji w drodze studiów na uczelni motywuja swoje stanowisko naszymi dotychczasowymi, raczej negatywnymi, doświadczeniami w tym zakresie. Wprawdzie obecnie licea pedagogiczne nie dają specjalizacji przedmiotowej, ale, jak wykazało życie, przygotowanie np. specjalistów harcerstwa, opieki nad dzieckiem czy nawet wychowania fizycznego nie zdało egzaminu w praktyce.

Ten stan rzeczy niewątpliwie zniechęcił niektórych nauczycieli do sprawy specjalizacji w ogóle i być może dlatego właśnie wypowiadali się przeciwko jej wprowadzaniu w zakładach przygotowujących nauczycieli szkół podstawowych. Z drugiej strony jednak również praktyka uczy nas, że specjalizacja przedmiotowa nauczycieli zwłaszcza w kl. V-VII jest nadzwyczaj korzystna. Zresztą i sama organizacja pracy szkolnej wymaga pewnej specjalizacji. Wiemy dobrze o tym, że np. nauczyciel uczący w klasach I-IV musi uczyć doświadczonego przedmiotu w klasach wyższych. Jednak ta specjalizacja przedmiotowa może się rozmaicie przedstawiać w zakładach kształcenia nauczycieli.

Ujęliśmy też zagadnienia w punktach a) — d) pytania trzeciego. Specjalizacja może bowiem być jednorodną, a więc zakładamy KN przygotowujący nauczycieli j. polskiego, historii, matematyki itp (punkt a), lub też kilkupodmiotową. I tu znów wylaniają się różne możliwości — albo w kierunku przedmiotów pokrewnych np. fizyka — chemia, historia — geografia, lub też: przedmiot główny i pobożny np. matematyka i wychowanie fizyczne lub biologia i śpiew. Wyodrębnienie specjalności „nauczyciel klas I-IV” nie powinno w żadnym razie nasuwać przypuszczenia, jakobyśmy traktowali to jako pewną niższą kategorię; wręcz przeciwnie — nauczanie w klasach początkowych wymaga, naszym zdaniem, wyso-

Dalsza praca ZG ZZNP nad pragmatyką

Z ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZZNP otrzymaliśmy następującą informację: W związku z tym, że w lutym br. kończy się dyskusja nad projektem ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli — Zarząd Główny ZZNP zwrócił się do przewodniczących okręgów o powołanie okręgowych komisji dla opracowania poprawek do projektu ustawy na podstawie materiałów, jakie napłynęły już do ogniw związkowych z terenu.

Przyjęte przez prezydium zarządów okręgowych poprawki do poszczególnych artykułów projektu wraz z ogólnym opisem przebiegu dyskusji w oddziałach, ZOZ i MOZ będą przesłane do Zarządu Głównego ZZNP.

W lutym br. zostanie powołana Komisja przy Zarządzie Głównym ZZNP, która w oparciu o materiały, jakie już bezpośrednio napłynęły do ogniw związkowych i jakie napłyną z okręgów — przystąpi do opracowania poprawek do projektu ustawy, który będzie przedmiotem obrad specjalnego plenum Zarządu Głównego ZZNP.

W pierwszą rocznicę śmierci LUDWIKI WAWRZYŃSKIEJ



poranny poświęcony pamięci tragicznie zmarłej nauczycielki.

A i o dzieciach, którym Ludwika Wawrzyńska uratowała życie, trudno jest się cokolwiek dowiedzieć w szkole przy ulicy Młynarskiej. Rok temu, bezpośrednio po wypadku odwiedziły je raz jeden dzieci szkolne. Ale „akcja” minęła. Teraz „nie mają tego w planie”. Znow z książek uczą się o wielkich, szlachetnych czynach. W książkach szukają bohater-skich postaci.

W małym, jednopołożowym mieszkaniu przy ul. Zawiszy nr 40 kręci się pięcioro „drobiazgu” w wieku od kilku miesięcy do 4-5 lat, szósty chłopiec jest już starszy. Tu, u dziadków, zalaży schronienie i liżkę stawy „dzieci Ludwiki Wawrzyńskiej”. Do przedszkola nie chodzą, bo i ubrania odpowiedniego nie mają, i zaniebione są jeszcze od jesieni. Opiekuncie — babce — choć niestara kobieta — trudno jest należeć do dopilnować całej gromadki, bo przecież domem trzeba się zająć, a i dorobić coś do pensji męzowskiej warto. Po coś długo opisywać trudne warunki, w jakich się znajdują. Wstarczy chyba powiedzieć, że jednym z wychowawców tej licznej 8-osobowej rodziny jest stosunkowo mało zarabiający niewykwalifikowany robotnik murarski.

To, co przyniosłam z wędrowi śladem pamiętek po Ludwice Wawrzyńskiej, daleko odbiega od tego, co chowałam w myślach przez rok ubiegły. Dziwi, że mimo zobowiązań, zapewnień Stołeczna Rada Narodowa nie zdążyła do tej pory po-darować płyty na mogile Ludwiki Wawrzyńskiej, że Komitet Rodzicielski przy szkole na Młynarskiej wbrew własnym postanowieniom nie ufundował jeszcze tablicy pamiątkowej ku czci patronki szkoły. Dziwi i to, że o bohaterskiej nauczycielce tak mało mówi się młodzieży w szkole jej imienia; szczególnie jednak — i to już nie dziwi a żaluje — położenie dzieci wyrwanych śmierci przez Ludwikę Wawrzyńską. Jej dzieci, bo dla nich współ z ich matką rodzoną oddała życie.

A może nasz Związek Nauczycielski zastąpił tym razem Stołeczna Radę Narodową i tak samo jak gorliwie zajął się podziałem pochodzącego ze składek społecznych stypendium im. Ludwiki Wawrzyńskiej, zainteresuje się losem tych trojga maleństw.

To będzie chyba najgodniejsze spełnienie testamentu oraz uczczenie rocznicy bohaterskiego czynu i śmierci nauczycielki, Ludwiki Wawrzyńskiej.

SYLWIA ZAJĄCZKOWSKA

ZASTANÓW SIĘ z odpowiedzi!

WYSTARCZY ODPOWIEDZIEĆ NA POWYŻSZE 5 PYTAŃ, ABY BRĄC UDZIAŁ W LOSOWANIU 25 NAGRÓD

1 JAKA POWINNA BYĆ, WEDŁUG CIEBIE, STRUKTURA I CZAS TRWANIA STUDIÓW W ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH?

Wpisać do pustej ramki jedno z dyskusyjnych rozwiązań: 7 + 5, lub 7 + 6, lub 9 + 4, lub 11 + 2.

2 CZY JESTEŚ ZA TYM, ABY NAUCZYCIELE SZKÓŁ PODSTAWOWYCH ZDOBYWALI SPECJALIZACJĘ W PEWNYCH PRZEDMIOTACH NAUCZANIA?

A) już w trakcie kształcenia w zakładach KN, B) w toku pierwszych 3 lat pracy w szkole. Wpisać „tak” lub „nie”.

3 JEŚLI JESTEŚ ZA SPECJALIZOWANIEM JUŻ W ZAKŁADACH KN TO:

A) czy tylko w jednym przedmiocie (np. polski lub matematyka lub historia itd.), B) czy w 2-3 przedmiotach pokrewnych (np. matematyka, fizyka — chemia lub np. praca ręczna — rysunek itd.), C) czy oddzielnie w nauczaniu początkowym w kl. I-IV, D) czy w specjalności głównej łącznej z drugą pobożną (np. polski i śpiew, kl. I — IV + historia itd.). Wpisać „tak” lub „nie”.

4 CZY UWAŻASZ, ŻE NAUCZYCIELI KL. VIII-XI NALEŻY KSZTAŁCIĆ:

A) wyłącznie na uniwersytecie, B) wyłącznie na WSP, C) głównie na uniwersytecie (ale także na WSP), D) głównie na WSP (ale także na uniwersytecie). Wpisać „tak” lub „nie”.

5 CZY JESTEŚ ZA WPROWADZENIEM DLA POZATYKOWYCH NAUCZYCIELI EGZAMINÓW PRAKTYCZNYCH PO 3-LETNIM OKRESIE PRACY?

Wpisać „tak” lub „nie”.

Jeśli masz ochotę podać uwagi i motywację odpowiedzi, uczyn to w załączonym do kuponu liście. Termin nadsyłania odpowiedzi 25 lutego 1956 r. i zrewiduje się następujące nagrody:

1 — ZEGAREK NA REKĘ, 2 — KSZTROWANIE NA 2-TYGODN. WZIASY, 3 — TECZKA SKÓRZANA I 22 CENNE NAGRODY KSIĄŻKOWE.

Wyróżniają się orkiestra



Organizowanie orkiestry w Szkole Podstawowej w Grzędzicach (pow. Stargard) zaczęło się od... hodowli królików. Hodowla opłacała się, dopomógł komitet rodzicielski i wydział oświaty — zakupiono instrumenty. W ciągu dwu lat orkiestra prowadzona przez kierownika szkoły kol. L. Gizińskiego osiągnęła sukcesy: nieładna została nagrodzona na powiatowych i wojewódzkich eliminacjach artystycznych. Foto Cz. Górski

Z ankiety o konferencjach sierpniowych

Raczej wspólny temat

KONFERENCJA SIERPNIOWA w pierwszym dniu powinna, moim zdaniem, mieć charakter konferencji naukowo-dydaktycznej.

Na konferencji w pierwszym dniu należało omówić jakiś jeden problem, ale nie teoretyczny — tylko w ścisłym powiązaniu z praktyką szkolną, w oparciu o liczne, konkretne przykłady z pracy lekcyjnej. Słyszalem niejednokrotnie głosy nauczycieli, że na konferencjach sierpniowych mówi się o wszystkim i powierzonemu, że lepiej opracować jedno zagadnienie, ale dokładnie, głęboko, wszechstronnie.

Hasło: „Bliziej dziecka” było zbyt szerokie, gdyż w nim mieszczą się różne zagadnienia i dziedzin pracy szkolnej jak: analiza procesu nauczania, czyli szeroka dziedzina pracy lekcyjnej, dobor treści nauczania, wychowujący charakter nauczania, postawa nauczyciela, jego więź z młodzieżą, praca pozaalekcyjna itd., słowem wszystkie te dziedziny i zagadnienia, które umożliwiają nauczycielowi realizację tego hasła. W referatach na temat „Bliziej dziecka” był szeroki wachlarz zagadnień, ale nauczyciele na naszym terenie nie wyrobili sobie jasnego sądu, jak właściwie realizować to hasło w codziennej pracy na lekcjach, co ono oznacza w organizacji procesu nauczania. Dlatego uważam, że w pierwszym dniu powinien być rozważony jakiś jeden, niezbyt ogólny problem.

REFERAT wygłoszony w pierwszym dniu powinien być referatem problemowym kierownika PODOKO, jednego z kierowników (dyrektorów) szkół lub kierownika wydziału oświaty.

Należy — moim zdaniem — skończyć z tradycją, że referat musi być wygłoszony przez kierownika wydziału oświaty. Kierownik wydziału oświaty jest zwykle w okresie przedkonferencyjnym prześlachy pracą związaną z organizacją roku szkolnego, ruchem służbowym, inwestycjami, remontami szkół itd., nie ma więc czasu na gruntowne przygotowanie i opracowanie problematyki referatu. Z tej przyczyny referaty kierowników były zwykle powierzchowne, prześlachywały się po ważnych zagadnieniach.

Poza tym, gdy ten sam kierownik wydziału oświaty wygłasza przez szereg lat referaty na konferencji sierpniowej, nie pada często w schematyzm, w jednokrotowy, szablonowy sposób analizuje pracę dydaktyczno-wychowawczą szkół. Słuchacze w większości znają swego kierownika, orientują się mniej więcej.

WYLOSOWANE NAGRODY

W DNIU 7. II. br. dokonano losowania nagród wśród 289 autorów odpowiedzi na ankietę „Głos Nauczycielski” (ogłoszoną w nr 2 i nr 3) pt. „Co powinni dać nauczycielowi konferencje sierpniowe?”

Nagroda I — torbka skórzana — Józefa Sroka, Bobrza, pow. Kielce.

Nagroda II — torbka damska skórzana — Anna Hajmowicz, Oleszkowo, pow. Białystok.

Nagroda III — portfel skórzany — Józef Galant, Przemyśl.

Nagroda IV — wieczne pióro — Zofia Chlebda, Glucholazy, pow. Nysa.

Nagroda V — wieczne pióro — Felicia Smokowska, Łódź.

Nagrody książkowe: Mieczysława Nikołajczukowa, Łódź; Jadwiga Dąbrowska, Zielona Góra; W. S. Szkoła Podstawowa w Suprasi, pow. Białystok; Oddział Powiatowy ZZN — Miława; Roman Wójt, Świętochłowice; Alojzy Mazłowski, Grudziądz; ZOZ przy Szkole Podstawowej nr 1 w Elku (12 osób); Adolf Rozek, Kamień, pow. Miastko; C. Jedraszk, Warszawa; Józef Kisiel, Kielarowa, pow. Rzeszów; Izidor Szmer, Słazki, pow. Tarnobrzeg; ZOZ przy Szkole Podstawowej nr 18 w Gdyni; ZOZ przy Szkole Podstawowej nr 17 w Gdyni; W. Jedrzejewski, Łódź; Emil Wileziński, Szprotawa; Józef Medrak, Ksawerów Stary, pow. Białobrzegi; Józef Dudziński, Kraków; Tomasz Kadziola, Września; Józef Syska, Staliność; Julian Piotrowski, Jodłowa; Tuchońska, pow. Tarnów; Tadeusz Frąckiewicz, Brzostek, pow. Jasło; Józef Kusz, Chełm Lubelski; Paweł Falkowski, Witkowo, pow. Przysięka; Czesław Sutkowski, Niedanowo, pow. Nidzica.

Nagrody książkowe dla wylosowanych prac zbiorowych (ogniwa związkowe) ufundował ZG ZZN.

Nagrody zostaną przesłane pocztą.

Jaki charakter będzie miał referat. Ta sama osoba, wygłaszająca referat od kilku lat, nie budzi większego zainteresowania. Każdego roku powinien wygłaszać referat ktoś inny, ktoś, kto ma odpowiednie przygotowanie naukowe, zna pracę szkół w terenie i potrafi dobrze wyłożyć referat.

Wydaje mi się, że nie należy z góry przesądzać, kto ma opracowywać i wygłaszać referat w ten sposób, że tylko kierownik wydziału oświaty lub tylko kierownik PODOKO bądź też tylko ktoś z nauczycieli. Wybór osoby zależy od warunków lokalnych. Nie to jest ważne, jaką funkcję spełnia ta osoba, ale to jest najważniejsze, czy potrafi umiejętnie zebrać, dobrą materiał, dobrze opracować referat, zainteresować słuchaczy.

Proponuję następujący temat konferencji sierpniowej w roku 1956:

„Jak w procesie nauczania kształcić myślenie i wyrabiamy samodzielność i aktywność uczniów?”

Dlaczego taki temat proponuję? Na podstawie obserwacji pracy szkół i nauczycieli, przygotowania absolwentów klas 7 przychodzących do kl. I Liceum Pedagogicznego oraz przygotowania absolwentów liceów ogólnokształcących, zgłaszających się na kursy nauczycielskie, stwierdzam, że sprawa myślenia, rozumienia, pogłębiania wiadomości, samodzielności myślowej przedstawia się bardzo źle u tych absolwentów.

Nauczyciele w większości widzą to zło i chcieliby je zwać, ale bardzo często nie wiedzą, jak rozbudzić i rozwijać myślenie, nie rozumieją istoty procesu nauczania od strony kształcenia myślenia.

Na brak szkół w zakresie kształcenia samodzielności myślenia zwrócił uwagę tow. Bierter na V Zjeździe ZZN.

Jest to problem palący i dlatego zachodzi konieczność opracowania go na tegorocznych konferencjach sierpniowych.

Teoretycznym, ogólnym przygotowaniem nauczycielstwa do opracowania tego trudnego problemu będzie przerabianie w bieżącym roku tematyka szkolna ideologicznego: materializmu dialektycznego, przy którym można ukazać nauczycielom od strony filozoficznej istotę poznawania rzeczywistości, istotę i rolę świadomości. Omówienie proponowanego tematu na konferencji sierpniowej zainteresuje nauczycieli psychologów, a szczególnie tak mało znaną w rzęsach nauczycielskich nauką Pawłową, przyczyni się do zwalczania rozpowszechnionego formalizmu w nauczaniu.

W JAKI sposób osiągnąć aktywny udział nauczycieli podczas konferencji sierpniowej i w przygotowaniu konferencji? Widzę tu kilka sposobów:

PO PIERWSZE. — Należy podawać temat konferencji na kilka miesięcy przed konferencją, najpóźniej do końca marca.

PO DRUGIE. — Powinno się zainteresować tematem konferencji najszersze rzesze nauczycieli. W tym celu temat ten trzeba by omówić jeszcze w bieżącym roku szkolnym na radach pedagogicznych, zebraniach ZOZ, zebraniach zespołów metodycznych. Pracownicy nadzoru pedagogicznego i ODKO, powinni w terenie zwracać uwagę na problem konferencji. Wspólnym wysiłkiem administracji szkolnej, ośrodków doskonalenia i ZZN trzeba spowodować, aby jak najwięcej nauczycieli jeszcze w bieżącym roku szkolnym rozpoczęło w praktyce szkolnej realizację problem konferencji, aby rozpoczęło czytać wskazaną literaturę związaną z tym problemem. Trzeba by też jak najwyżejść rzucić hasło konferencji, np.: „Wszyscy kształćmy myślenie i rozwijamy samodzielność uczniów!”

PO TRZECIE. — Należy zorganizować w każdym powiecie możliwie duży aktywny przedsięwzięcie nauczycieli, którzy sami w swej praktyce rozpoczną pracę związaną z tematem konferencji, zapropagują ten temat, zorganizują wymianę doświadczeń, pomogą opracowywaniu referat zebrać materiały, nadadzą ton dyskusji na konferencji sierpniowej.

PO CZWARTE. — Pod koniec roku szkolnego można by ogłosić w województwach ew. w powiatach konkursy na najlepsze wypowiedzi związane z problemem konferencji, np.: „Jak rozwijać samodzielność myślenia uczniów przyczyniło się do podniesienia wyników nauczania”. Wypowiedzi te służyłyby też

jako materiały do referatu na konferencję sierpniową.

DRUGI dzień konferencji powinien być organizowany w międzyszkolnych zespołach metodycznych, gdyż konferencja sierpniowa w drugim dniu stanowi niejako jointly z ogniu całorocznej pracy tych zespołów.

Przedmiotem obrad drugiego dnia może być ten sam temat co w pierwszym dniu, ale omówiony bardziej szczegółowo w zakresie danego przedmiotu z uwzględnieniem jego specyfiki.

Może słuszniej byłoby raczej zastanowić się w pierwszym czy należy organizować drugi dzień konferencji, czy też ograniczyć się do jednego dnia. Wydaje mi się, że takie pytanie powinno być znaleźć się w ankiecie.

„Dużo, bardzo dużo głosów słyszy się na naszym terenie, że konferencja sierpniowa powinna trwać tylko jeden dzień.”

Moim zdaniem, żądanie ograniczenia konferencji do jednego dnia jest niesłuszne. Uważam, że konferencja sierpniowa powinna trwać dwa dni. Jeżeli traktujemy konferencję poważnie, jeżeli chcemy się czegoś nauczyć, naprawdę rzetelnie rozważyć interesujący nas problem, to jasną rzeczą jest, że w jednym dniu, gdy zebranych jest kilkaset osób, tego nie osiągniemy.

Wydaje mi się, że niesłuszna rzeczą jest, aby konferencje sierpniowe ograniczyć do jednego dnia czy też znieść zupełnie. Widzimy z praktyki, na przykładzie Związku Radzieckiego i niektórych naszych doświadczeń zorganizowanych konferencji, że są one jednym z ważnych środków walki o lepsze wyniki nauczania.

Streszczając swoje uwagi na temat konferencji sierpniowej uważam, że konferencje te wtedy dadzą dużo nauczycielstwu, gdy:

- będzie omówiony na nich jeden niezbyt ogólny i nurtujący ogół nauczycielstwa problem (przykład podałem);
- zainteresuje się tym problemem szerokie rzesze nauczycielstwa na długo przed konferencją;
- on sam problem będzie opracowany w obu dniach konferencji.

JOZEF GALANT
Przemyśl

NIE WSZĘDZIE JEDNAKOWO

JESTEM zdania, że w poszukiwaniu nowej koncepcji konferencji sierpniowych nie możemy oddzielać ich formy od treści. I dlatego należałoby może najpierw ustalić — „co istotnie konferencje powinny dać”, a dopiero później zastanowić się nad formą organizacyjną zapewniającą nauczycielstwu maksimum korzyści z dorocznego zjazdu już na progu nowego roku szkolnego.

Wiadomo np., że do jedzenia zupy najbardziej nadają się talerz i łyżka, a do picia wody — szklanka. Ale i w pierwszym, i drugim wypadku potrzebny jest jeszcze ponadto apetyt lub pragnienie. Otóż pragnieniem ogółu nauczycieli jest, by na konferencjach sierpniowych nie tyle mówiono im co należy robić, ale jak mają oni realizować stojące przed nimi zadania. Jeśli chodzi o główne zadania, to mogą być one postawione przez z góry — przez Ministerstwo. Jest to zresztą prawo i obowiązek władzy szkolnej, sterującej oświatą. Ale to prawo nie powinno jednak wykluczać możliwości wysunięcia przez samych nauczycieli pewnych zadań szczegółowych i dodatkowego wyboru takiej tematyki obrad, która ich specjalnie absorbuje i interesuje.

A zatem, prócz głównych zadań, ogólnokrajowych może a czasem powinna wystąpić w każdym okręgu a nawet w każdym powiecie inna tematyka obrad.

W roku bieżącym główne zadania szkolnictwa określi plan 5-letni. Wszelako mówić o tych zadaniach w sierpniu, na konferencjach byłoby już za późno. Zadania te muszą być znane nauczycielstwu już teraz, a co najmniej na 3-4 miesiące przed konferencjami.

Byłoby więc wskazane, by Ministerstwo jak najwcześniej wydało (w dużym nakładzie) broszurę pt. „Szkolnictwo w planie 6-letnim oraz dalszy jego rozwój

WE wrześniu 1944 roku w Mińsku Mazowieckim zajęty był pracą wychowawczą. Kształcił młodych oficerów liniowych ludowego wojska w Szkole Chórachy i Armii.

Front przebiegał wzdłuż Wisły. I Armia zajmowała cały brzeg praski. Sztab Armii znajdował się w Zielonej, wsi leżącej na południe od Rembertowa. Tam przybyłem służbowo któregoś z ostatnich dni września i po załatwieniu swoich spraw postanowiłem „wpaść” na Pragę. Chciałem zobaczyć Warszawę nie widzianą od września 1939 r.

I oto znajoma szosa, daleki, przez mgłę, widok Warszawy, potem ulica Waszyngtona. Samochód mknął bardzo szybko, gdyż droga jest ostrakizowana. Im bliżej jednak Ronda Waszyngtona, tym mniej widać z panoramy Warszawy. Bowiem tuż za zakretem na Zielonecką postawiono wysokie drewniane płoty, który nasz wojska chroni przed obserwacją z przeciwnego brzegu. Z Targowej wchodzić do którejś z uliczek mających wylot na Wisłę. Trzeba ją szybko przebiec. Żołnierze groźnie ostrzegają. Jest to przedmi skraj frontu. Ulice zaspane są odłamkami pocisków, cegłami, tłuczonym szkłem.

Szukam dogodnego punktu do obserwacji. Wracam i znajduję go w wysokim domu na Targowej, gdzie spotykam kilku artylerzystów. Wchodzi na pięcie czy szóste piętro. Już z góry pokójki widzę odłask, zdawałoby się, spokojnej rzeki. Lecz zbliżywszy się do okna jednym rzutem oka obejmuje ponurą, groźną panoramę wojenną wielkiego miasta. Rzygnęły z lornety nożycowej. Widzę wszystko wyraźnie. Powiśle. Spiętzone nad nim śródmieście. Wybrzeże Kosciuskowskie. Znam tu każdy dom — i szukam miejsca, z którym związany jest smut mego życia nauczyciela i pracownika Związku. Wdręgam po linii wybrzeża z północny na południe odnajduję róg Tamki. Elektrownia, a dalej między Akademią Sztuk Pięknych i Związkiem Kolejowym — nasz Dom. Wydaje mi się po latach — niepozorny, mały.

Teraz Dom Związku Nauczycielstwa Połskiego leży dokładnie na linii frontu. Tuż

Ludzie i sprawy 50-lecia

Nasz DOM na linii FRONTU

przed nim na bulwarach okopy, a w oknach chyba strzelnice. Tam są faszyści.

Nie pierwszy raz przez nasz Dom przebiega linia frontu... chociaż dawniej nie bity tu dział.

Myśli biegają szybko, łatwiej niż lata życia — i w jednej chwili widzę ten dzień, kiedy to Dom Związku objęty został walką strajkową. Było to 1.X. 1937 r.

Przypominając się tamte chwile. Jeszcze sztab kuratora nie rozkwatował się w głównym gmachu, gdy w drukarni, w hałmach, z granatami.

Wtem rozmyślania przerywa terkot karabinów maszynowych dochodzący z Powiśla. Na naszym zapleczu odzywa się ciężka bateria. Widzę jakiś wybuch obok mostu kolejowego. Dym, słup wody.

Stoję w obcym, pustym domu — i patrzę na Warszawę, nad którą snuje się dym, na Powiśle, na Dom Związkowy. Upłynęło już kilka lat od września 1939 roku, kiedy to patrzyłem z okna Domu Związkowego na Pragę, nad którą rozrywały się obłoczkami pociski. Wspomnienia stają się ciężkie jak ołów.

Dom Związkowy od parteru do samej góry był wówczas pusty. Pragę ogłębiono z czwartego piętra, z okna. Pociski, które przelatwały nad domem, wywoływały drżenie całego budynku, dzwonię wszystkich oszklonych drzwi. O piętro wyżej pocisk uderzył w wywór, rozdarł mur, buszował w bibliotece, rozbił drzwi, cisnął na korytarz szafę. Książki rozrzucone leżały na schodach wśród tumanu czerwonego pyłu unoszącego się z rozbitego podłogi. A pewnej nocy staliśmy na dachu z długimi żerdziami owiniętymi mokrymi szmatami i gąsienicami spadające iskry, palące się kawałki papy. W pobliżu wybuchły pożary, rozlegał się gromot pocisków, a Wisła stała się czerwona.

Dom jest żelbetonowy, mocny jak skała, lecz jakże zdradził, gdy uderzyła w niego bomba szczerbiąc krawędź. Zadrżał też, gdy runęło skrzydło bursy, ale cios ten szczęśliwie ominął ludzi, których w Domu Związkowym chroniło się w tych ciężkich dniach września kilkuset. Dom Związkowy dał schronienie nauczycielom-uciekającym i ich rodzinom. Z ogromnym wysiłkiem żył i organizował opiekę nad nimi w dniach wrześniowych pełen troski i męstwa Zygmunt Nowicki.

Jest znowu wrzesień. Stoję nad Wisłą w mundurze. Słyszę niedalekie strzały i wybuchy, a w myślach widzę Dom Związkowy znowu pełen nauczycieli, życia i pracy. Kiedy nastąpi to, o co walczymy?

Niedawno o mury gmachu związkowego otarł się atak I Armii. Na tym odcinku, ponieważ mostu Poniatowskiego podjęto próbe uchwycenia przyczółka na brzegu warszawskim. Wisłę forsował tutaj 8 pułk piechoty Dywizji im. Romualda Traugotta. Była to bohaterska, ofiarna próba. (18.IX. 1944). Rozmawiam o tym na punkcie obserwacyjnym z żołnierzami artylerzystami, którzy to widzieli. Forsowanie odbyło się za dnia przy zasłonie dymnej. Zażądano przeniesienia łodzi z parku. Przepłynął pomysł pierwszy rzut, gdy nagle silny ogień zapory na Wisłę uniemożliwił dalszą przeprawę. Mimo to ponawiano jeszcze próby narażając się na wielkie straty. Nieprzetrzała więc przedarcia się do Warszawy pchała napędzani żołnierze. Gdy wreszcie forsowanie Wisły trzeba było przerwać, ci, którzy się przeprawili, bili się kilkanaście godzin w tym właśnie rejonie: koło naszego Domu Związkowego, na Dobrej, Czerwonego Krzyża, Solcu, Tamce.

Nie zdołali przebić się na przyczółek czerlniowski, nie zdołali nawiązać kontaktu ze śródmieściem. Wycofali się pod ogniem. To był ciężki odwrot.

Znowu ujrzałem to samo miejsce w styczniu 1945 roku. Brzeg praski zajęli teraz żołnierze najmłodszego dywizji w Armii, z którymi przybyłem z Przemyśla. Na odcinku między mostami, a więc naprzeciw Domu ZNP, stała 16 pułk piechoty przygotowany do natarcia. W ramach wielkiej bitwy o Stolicę, bitwy, która rozegrała się właściwie na skrzydłach, ruszyły po lodzie kompanie 16 pułku śmiało naprzód, chociaż byli to żołnierze, którzy pierwszy raz brali udział w boju. Było to w nocy z 16 na 17 stycznia.

Z rana 17 stycznia wolne było całe Powiśle, na którym szczęśliwie stał się nasz Dom Związkowy.

KAZIMIERZ SZYLEJKO
Olsztyn

JAKUB WACHTEL

Fryderyk Engels

BRUNO BAUER A WCZESNE CHRZEŚCJAŃSTWO

13 kwietnia zmarł w Berlinie człowiek, który ongiś odgrywał poważną rolę jako filozof i teolog. Od wielu lat jednak, na polu pamiętaniu, od czasu do czasu tylko zwracał na siebie uwagę jako „dziwak literacki”. Oficjalni teologowie, między innymi również Renan, odpisywali od niego i dlatego zdawało się, że nie wspominał o nim ani słowa. A jednak Bauer wart był więcej niż oni wszyscy i więcej niż wszyscy oni działał w sprawie, która interesuje także nas, socjalistów, w sprawie historycznej genezy chrześcijaństwa.

Niechże jego śmierć będzie dla nas okazją do omówienia pokrótce, jak się ta kwestia dziś przedstawia i jaki był wkład Bauera do jej rozwiązania.

Pogląd — panujący od czasów wolnomyślicieli średniowiecza aż po myślicieli epoki Oświecenia — jakoby wszystkie religie, a zatem i chrześcijaństwo, były dziełem oszustów, nie był wystarczający, ośdak Hegel wytyczył filozofii zadanie udowodnienia, że historia powszechna rozwija się w sposób racjonalny.

Zrozumiałe jest, że w religiach powstałych w sposób żywiołowy, jak fetyszym Murzynów lub wspólna prareligia aryjczyków, oszustwo początkowo nie odgrywa żadnej roli — jednakże później, w toku ich dalszego kształtowania się, oszustwa praktyki kapłanów stają się ręką nieuniknioną. Natomiast religie stworzone sztucznie, nie bacząc na całą szczerść entuzjazmu, już w momencie ich tworzenia nie mogą być bez oszustwa i fałszowania historii. Również i chrześcijaństwo, jak dowiódł Bauer w swej krytyce Nowego Testamentu, może wykazać się już od swego zarania niegorszymi osiągnięciami w tej dziedzinie. Jednakże mówiąc to stwierdzamy jedynie pewne ogólne zjawisko, bynajmniej zaś nie wyjaśniamy konkretnego wypadku, o który właśnie chodzi.

Z religii, która podbiła światowe Imperium Rzymskie i przez 1800 lat panowała nad przeważającą częścią cywilizowanej ludzkości, nie możemy zaliczyć w ten sposób, że uznamy ją za prostą za sensus skrajny przez oszustwo. Uczynić to można dopiero wtedy, gdy potrafimy wykazać jej genezę i rozwój warunkami historycznymi, w których powstała i zdobyła panowanie. Dotyczy to w szczególności chrześcijaństwa. Należy rozstrzygnąć zagadnienie, jak doszło do tego, że masy ludowe Imperium Rzymskiego upodobały sobie ten nonsens, na dodatek

głoszony przez niewolników i uciskanych, bardziej niż wszystkie inne religie — tak że w końcu ambity Konstantyn uznał przyjęcie tej nonsensownej religii za najlepszy środek osiągnięcia jedynowładztwa nad rzymskim światem.

Do rozstrzygnięcia tego zagadnienia Bruno Bauer przyczynił się znacznie bardziej niż ktokolwiek inny. Chronologiczną kolejność i wzajemną współzależność poszczególnych Ewangelii ustalił już przez Wilkgo na podstawie czysto językowych kryteriów, wykazał on w sposób niezbity również na podstawie treści Ewangelii, bez względu na sprzeczny na wpół wieźących teologów okresu reakcji począwszy od 1849 roku. Bauer zdemaskował całą nienaukową mętną teorię mitów Straussa, na podstawie której każdy może uważać za fakty historyczne w opowieściach ewangelicznych to, co mu się żywnie podoba. I jeśli przy tym okazało się, że z całej treści Ewangelii nie prawie nie da się historycznie udowodnić — tak że można nawet kwestionować historyczne istnienie Jezusa Chrystusa — to dopiero przez to Bauer przygotował grunt dla odpowiedzi na pytanie: skąd pochodzi wyobrażenia i myśli, które w chrześcijaństwie połączone w pewien system, i w jaki sposób zdobyły one panowanie nad światem?

Bauer zajmował się tym zagadnieniem aż do ostatniej chwili swego życia. Uwieleniem tych badań był wniosek, że Żyd Aleksandryjski Filon, który, aczkolwiek w podeszłym wieku, żył jeszcze w 40 roku naszej ery, jest właściwym ojcem chrześcijaństwa, a rzymski stoik Seneka — niejako jego wujem. Istotnie, te liczne pisma, które zachowały się i przypisywane są Filonowi, powstały przez połączenie alegorycznie, a zarazem racjonalistycznie pojmowanych podań żydowskich, z filozofią grecką, zwłaszcza stoicką. To połączenie poglądów zachodnich ze wschodnimi zawiera już w sobie wszystkie istotne pojęcia chrześcijańskie: człowiek jest z natury istotą grzeszną; logos — słowo, które pochodzi od boga i samo jest bogiem oraz pośredniczy między bogiem a człowiekiem; pokucie nie przez skądinąd zwierząt w ofierze, lecz przez ofiarowanie bogu własnego serca; wreszcie to istotna cecha, że nowa filozofia religii odwraca dotychczasowy porządek świata, szuka wyznawców wśród biedaków, nieszczyśliwych, niewolników i pojętych, a gardzi bogatymi, możnymi i uprzywilejowanymi — tym samym zaś

każe gardzić wszelkimi rozkoszami ziemskimi i umartwiać ciało.

Z drugiej strony już August zatroszczył się o to, by nie tylko boga-człowieka, lecz i tak zwane niepokalone poczęcie uznano za formuły nakazane przez państwo. Nie tylko każe oddawać część boską Cezarowi i sobie, lecz polecił również szerzyć wieść, iż on, Augustus Caesar Divus — boski — nie jest synem swego ojca-człowieka, lecz że matka poczęła go z boga Apolla. Czy aby ów bóg Apollo nie był jednak spokrewniony z tym, którego opiewał Henryk Heine?

Widzimy, że brak już tylko ostatniej cegiełki, a całe chrześcijaństwo w głównych zarysach będzie gotowe; brak mianowicie wcielenia się logos, który stało się człowiekiem, w jakąś określoną osobę, oraz jej pokutnej ofiary na krzyżu w imię zbawienia grzesznej ludzkości.

W jaki sposób włączono to ostatnią cegiełkę do nauk stoicko-filozoficznych — co do tego brak nam rzeczywiście wiarogodnych źródeł historycznych. Pewne jest jednak to, że nie wylazły filozofowie-uczeniowie Filona lub stoicy Religie są tworem ludzi, którzy sami odczuwają potrzebę religii i mają zrozumienie dla religijnych potrzeb mas, a tego na ogół nie spotykamy u przedstawicieli szkół filozoficznych. Widzimy natomiast w czasach ogólnego rozkładu — jak np. również dzisiaj — szerokie rozpowszechnienie filozofii i dogmatyki religijnej w spójnej, zwulgaryzowanej formie. Podczas gdy klasyczna filozofia grecka w swolch ostatnich formach — zwłaszcza szkoła epikurejska — prowadziła do ateistycznego materializmu, to wulgarna filozofia grecka prowadziła do nauki o jedynym bogu i nieśmiertelnej duszy ludzkiej. Tak samo i judaizm, racjonalistycznie zwulgaryzowany wskutek mieszania się i stykania się Żydów z obcymi i pół-Żydami, doszedł z czasem do zaniechania obrzędów rytualnych, do przekształcenia dawnego, wyłączenia żydowskiego boga narodowego Jahwe (Jah wykazał już Ewald, Żydzi wpisali pismem punktowaną pod spłótkamiśmianami „Jahwe”, którego nie wolno było wymawiać, samogłoski słowa „Adonai”, które wymawiano zamiast niego. Później czytano to słowo: „Jehowa”). A więc słowo to nie jest imieniem boga, lecz po prostu grubym błędem gramatycznym; jest ono wręcz niemożliwe w języku hebrajskim, w jedynego prawdziwego boga — stwórcę nieba i ziemi — oraz do przyjęcia nieśmiertelności duszy, nie znanej początkowo judaizmowi. Tak więc wulgarna filozofia monoisteistyczna spotkała się z wulgarną religią, która dostarczała jej jedynego boga w zupełnie gotowej postaci. W ten sposób przygotowany został grunt, na którym przeróbka koncepcji filozoficznych, równie zwulgaryzowanych, mogła stworzyć wśród Żydów chrześcijaństwo, które następnie mogli przyjąć Grecy i Rzymianie. O tym, że

chrześcijaństwo wylonilo się ze spularyzowanych koncepcji Filona, a nie z samych jego pism, świadczy fakt, iż Nowy Testament prawie zupełnie pomija najważniejszą część tych pism, mianowicie alegoryczno-filozoficzną interpretację opowieści Starego Testamentu. Tej strony zagadnienia Bauer nie uwzględnił w dostatecznym stopniu.

O tym, jak wyglądało chrześcijaństwo w swej pierwotnej postaci, można wyrobić sobie pojęcie, gdy czyta się tzw. Objawienie św. Jana. Dziwi, mętny fanatyzm, dogmaty zaledwie w zarodku, a z tzw. moralności chrześcijańskiej — tylko umartwienie ciała, natomiast mnóstwo wizji i prorocत्व. Stworzenie dogmatów i etyki było dziełem późniejszego okresu, w którym napisane zostały Ewangelie i tzw. listy apostoelskie. A tu — przynajmniej, jeśli chodzi o moralność — korzystano bez skrępowania z filozofii stoickiej, zwłaszcza z Seneki. Ze listy apostoelskiej, w dosłownym często brzmieniu, wzięte zostały od Seneki — udowodnił to Bauer. W rzeczywistości zwrócił już na to uwagę prawowierne chrześcijanie, twierdzili oni jednak, że Seneka zapożyczył je z Nowego Testamentu — który wówczas nie był jeszcze napisany. Dogmatyka rozwijała się z jednej strony w związku z katalitującą się ewangeliczną legendą o Jezusie, z drugiej zaś w walce między chrześcijanami spośród Żydów a chrześcijanami spośród pogan.

Bauer wnosł również bardzo cenne dane dotyczące przyczyn, które zapewniły chrześcijaństwu zwycięstwo i panowanie nad światem. Tu jednak idealizm niemieckiego filozofa zagradza mu drogę, przekszadza mu jasno widzieć i ściśle formułować. Często w decydującym miejscu frazes musi zastąpić istotą rzeczy. Zamiast więc wnikać szczegółowo w poglądy Bauera wyłożył raczej naszą własną koncepcję tego zagadnienia, opartą nie tylko na jego pracach, lecz również na samodzielnych badaniach.

Podobne rzymskie spowodowały we wszystkich ujemionych krajach najpierw bezpośredni rozkład dawnych stosunków politycznych, a później pośrednio, również starych warunków życia społecznego. Po pierwsze przez to, że w miejsce dawnego podziału na stany (abstrahując od niewolnictwa) wprowadziły proste rozróżnienie między obywatelami rzymskimi a nieobywatelami lub poddanyymi. Po drugie — co było główną przyczyną — przez dany wymuszanie w imieniu państwa rzymskiego. Jeżeli za cesarską starano się jeszcze w interesie państwa ukroćć w miarę możliwości orgie bogactwa i uprawiania przez namiestników prowincji, to teraz zamiast niej pojawiła się państwowa szuba podatkowa, która, coraz bardziej zaciskana, działała bez przerwy i z wciąż rosnącą siłą; następstwa tych operacji były straszliwie niszczące. Po trzecie wreszcie, rzymscy sędziowie ferowali wszędzie wyroki według prawa rzymskiego; miejscowe normy życia społecznego uznawały

Nauczanie początkowe

To ułatwia naukę czytania

WIELE dzieci w kl. III i IV czyta i pisze bardzo słabo. Zawsze uważałam, że przyczyną tego zjawiska leży w wadliwym nauczaniu początkowym. Kiedy więc w roku szkolnym 1952/53 otrzymałam lekcję w klasie I, spełniło się moje gorące życzenie: uczyć od podstaw! Używałam, jak wszyscy, elementarza M. Falskiego. Wszystko szło bardzo dobrze do str. 16, kiedy wyraz „kotek” zaczął zmieniać postać. Zaczęłam teraz pisać na tablicy w odpowiednim tekście wyrazy: kot, kotek, kotki i przekonałam się, że zaczęło się powszechne zgadywanie. Metoda stopniowego czytania wyrazu przez składanie głosek, podawana przez M. Falskiego w „Przewodniku metodycznym” nie dawała w moim doświadczeniu pomyślnych wyników.

Zaczęłam tedy szukać łatwiejszych dróg. Ażeby pokonać trudny przeskok dźwiękowy od głosek do sylaby, dodawałam do każdej nowopoznanej głoski pojedyncze samogłoski (np. do „k”: ka, ke, ki, ko, ku), a chociaż te ćwiczenia zgłoskowotwórcze były krótkie, dawały one dobre wyniki. Ćwiczenie dźwiękowe i wzrokowe głosek przestało być trudnością! Pisząc teksty na tablicy próbowałam pisać wyrazy raz dzielone kreskami na głoski a drugi raz, po przećwiczeniu czytania, te same teksty z wyrazami nierozdzielanymi. Np. pierwszy raz: „O-lek ma sa-mo-łot”. A drugi raz: „Olek ma samolot”. Czytanie tekstu zwrócone po przećwiczeniu tekstu rozdzielanego szło znacznie łatwiej. Nie mogłam jednak stale używać tego sposobu, bo nie mam dwu tablic w klasie i trzeba było na to zbyt wiele czasu. Zaczęłam w tekstach pisanich na tablicy oddzielać zgłoski pionowymi kreskami, np.:

To sta/cja tej ko/lei.

Zniekształcało to jednak wyrazy. Wreszcie zaczęłam podkreślać sylaby lukami:

Tam jest Jacek i jego klocki.

Tam Olka i jej lalki i kotki.

Ten sposób okazał się najlepszy.

Szczególne uwagi należy zwracać z początku na to, aby dzieci nie wyodrębniały zbyt późno poszczególnych zgłoszek. Słyszając jednak powoli, ale stałe i jasne czytanie wyrazów, dziecko szybko uczy się czytać wyrazy powoli, nie przerywając ich, nie przekraczając i nie zacinając się.

Konkurs rysunkowy dla dzieci

W 8 numerze „Świata Młodych” ogłoszony został konkurs rysunkowy pt.: „Kolorowa Zima”. Konkurs polega na narysowaniu przez dzieci 1—3 rysunków przedstawiających jakąś ciekawą, zimową zabawę np.: lepienie bałwana, rzućnięcie śnieżkami, zdobywanie śnieżnej fortecy itp.

Na młodych autorów najlepszych prac czekają cenne nagrody ufundowane przez redakcję „Świata Młodych” oraz Ministerstwo Kultury i Sztuki: aparat radiowy, zegarek na rękę, rower, aparat fotograficzny i inne. Termin nadsyłania prac mija dnia 1.III.1956 r.

Niewątpliwie wszyscy nauczyciele i kierownicy placówek przedszkolnych zachęca swoich wychowanków do wzięcia udziału w konkursie.

WSZECHSTRONNY DYREKTOR...



— Proszę kolegów! Sprawy ucznia Fligastki z kl. XI musimy poważnie przemyśleć i rozstrzygnąć kolegielnie. Wybił szybę w internecie.

(Nadesłał Jolent z Gorzowa Wlkp.)

wano tym samym za nieważne, o ile nie zgadzały się z rzymskim porządkiem prawnym. Te trzy dzwignie musiały działać z ogromną siłą niwelującą, zwłaszcza gdy stosowano je przez parę stuleci wobec ludów, z których co najwyżejniejsze zostały wybite lub uprowadzone do niewoli podczas walk poprzędających podbój, towarzyszących mu, a często staczanych już po podboju. Stosunki społeczne w prowincjach upodobały się coraz bardziej do stosunków w stolicy i w Italii. Ludność rozpadła się coraz to bardziej na trzy klasy będące zlepkiem najrozmaitszych elementów i narodowości: bogacie, wśród nich nie mało wyzwoleńców (patrz Petroniusz), wielkich właścicieli ziemskich i lichwiarzy albo jedno i drugie równocześnie, jak wuj chrześcijaństwa Seneka; wolni proletariusze, którym w Rzymie państwo dostarczało chleba i roztwyk — w prowincjach musieli sami troszczyć się o swój byt; wreszcie wielka masa niewolników. W stosunku do państwa, tj. cesarza, obie pierwsze klasy były prawie tak samo wyzute z praw, jak niewolnicy w stosunku do swych panów. Złaziła w czasach od Tyberiusza do Nerona z reguły skazywano bogatych Rzymian na śmierć, aby przywłaszczyć sobie ich majątki. Ma t e r i a l n a ostoja rzędu było wojsko, o wiele bardziej podobne już do armii zaciężnej aniżeli do starożytnego wojska chińskiego; m o r a l n a ostoja — powszechne przekonanie, że z tej sytuacji nie ma wyjścia, że nieuchronną koniecznością jest wprawdzie nie ten czy ów cesarz, lecz instytucja cesarstwa, oparta na sile militarnej. Nie tutaj miejsce na rozstrząsanie kwestii, na jakich — bardzo materialnych — faktach opierało się to przekonanie.

Powszechnemu bezprawiu i zwątpieniu w możliwość zmiany na lepsze odpowiadała powszechna apatia i demoralizacja. Nieliczni pozostali przy życiu Rzymianie — w starym patrycjuszowskim stylu byli odsuwani lub wymierali; ostatnim z nich był Tacyt. Wszyscy inni byli zadowoleni, jeśli mogli pozostać jak najdalej od życia publicznego. Zdobywanie i używanie bogactw, plotki i intrzygi w życiu prywatnym wypełniały całą ich egzystencję. Los wolnych proletariuszy w Rzymie utrzymywanych przez państwo, był w prowincjach bardzo ciężki. Musieli pracować, a to konkurując z pracą niewolniczą. Zamieszkiwali oni jednak tylko w miastach. Oprócz nich żyli jeszcze w prowincjach chłopci, wolni właściciele ziemi (tak i ówde jeszcze na zasadach wspólnej własności), albo — jak w Galii — poddani wielkich właścicieli ziemskich. Przewrót społeczny dotknął najmniej te klasy; ona też opierała się najdłużej przewrótowi religijnemu (Według Tallmiera *chłopi w Hainie (Peloponez) jeszcze w IX wieku składali ofiary Zeusowi*). W końcu niewolnicy, wyzuci z praw i bezwolni, dla których wyzwolenie było jeszcze niemożliwością, jak już tego dowiodła klęska Spartakusa; zarazem byli to jednak po więk-

szą część ludzkie sami nędzdy wolni lub synowie wolno urodzonych. Wśród nich zatem musiała zachować się najwięcej żywej, choć na zewnątrz bezsilnej nienawiści do warunków swego życia.

Wszystkiemu temu odpowiadał również charakter ideologów owej epoki. Filozofowie byli albo zwyczajnymi zarobkującymi nauczycielami, albo też płatnymi biżmami bogatych hulałów. Niektórzy byli nawet niewolnikami. Czym stawali się ci ludzie w wypadku powołania — o tym świadczy przykład pana Seneki. Ten stoik głoszący cnotę i wstrzemięźliwość był pierwszym intrzygantem na dworze Nerona, co nie mogło obyć się bez szulactwa; przyjmował odeń w darze pieniądze, dobra ziemskie, ogrody, pałace i głosząc ewangeliczne ubóstwo Łazarza był w istocie bogaczem z tejże przepowiedni. Dopiero gdy Neron i jemu chciał dobrać się do skóry, błągał cesarza o to, by odebrał mu wszystkie dary, jako że jemu, Senecie, wystarcza filozofia. Jedynie bardzo nieliczni filozofowie, jak Persjusz, chcieli przynajmniej biczem satyrę zwrócić na współczesnych im ludzi. Co się zaś tyczy innego rodzaju ideologów-prawników — to ci chwaliłi sobie nowe porządk, ponieważ zatarcie wszelkich różnic stanowych pozwalało im rozbudować w całej rozciągłości umiłowane prawo cywilne; w zamian za to opracowali dla cesarza najpodlejsze prawo publiczne, jakie kiedykolwiek istniało.

Wraz ze specyficznymi cechami społecznymi i politycznymi poszczególnych narodów Imperium Rzymskie skazało również na zagładę ich odrębne religie. Wszystkie religie starożytności; powstały żywiołowo jako religie plemion, a później narodów; zrodzone ze stosunków politycznych i społecznych każdego narodu, zrosły się z nim w jedno. Z chwilą zniszczenia tych podłoż, z chwilą obalenia tradycyjnych form społecznych i oddzielenego po przedkach ustroju politycznego, z chwilą utraty niezawisłości narodowej — runęły oczywiście związane z tym religie. Bogowie poszczególnych narodów mogli bogów innych narodów tolerować obok siebie — i tak właśnie było na ogół w starożytności — nigdy jednak nad sobą. Przeszczepienie wschodnich kultów religijnych do Rzymu przyniosło tylko szkodę religii rzymskiej, nie mogło jednak powstrzymać upadku religii wschodnich. Kiedy bogowie poszczególnych narodów nie potrafili już obronić niezawisłości i samodzielności swego narodu, muszą sami skrócić kark. Tak też stało się wszędzie (pomijając chłopów, zwłaszcza w górach). To, czego w Rzymie i Grecji dokonano wulgarno-filozoficzne oświecenie — o mało nie powiedziałem: woltierianizm — w prowincjach było następstwem jarzma rzymskiego, następstwem przekształcenia ludzi dumnych ze swej wolności w zropanych poddanych i samolubnych hulałów.

Tak wyglądała ówczesna sytuacja materialna i moralna.

NOWE PROGRAMY DLA KLAS I-IV

OD NOWEGO roku szkolnego 1956-57 obowiązujące będą w kl. I—IV nowe programy. Opracowane one zostały przy szerokim współudziale nauczycieli praktyków, w oparciu o ich doświadczenia, w ogniu żywej i gorącej dyskusji.

Wśród wielu problemów, wobec których stanęła cała nasza szkoła, na czoło wysunęły się: rewizja planu nauczania, dostosowanie programów do możliwości umysłowych ucznia, doskonalenie podrozdziałów szkolnych, polepszenie metod pracy nauczyciela. Dwa pierwsze zagadnienia dotyczą doboru treści nauczania. Bardzo ważne zmiany mamy do zaoferowania, jeżeli chodzi o klasy I—IV.

WPROWADZONY na rok 1955-56 plan nauczania przewidujący globalnie dla klasy I i II — 21 godzin, dla klasy III — 23, a dla klasy IV — 25 godzin tygodniowo — będzie obowiązywał nadal. Przy ustalaniu tego planu wzięto m. in. pod uwagę wymagania higienistów, którzy określili następujące normy dla tych klas: I — 18, II — 21, III i IV — 24 godzin tygodniowo. W Związku Radzieckim i w krajach demokracji ludowej plany te są nieco wyższe. Szczególnie dyskutowany był u nas wymiar godzin w kl. I, nie wiadomo jednak możliwości ograniczenia go do 18 godzin. Głównym jednak zagadnieniem przy ustalaniu planu nauczania jest kwestia, jakie przedmioty, w której klasie, i w jakim wymiarze godzin należy wprowadzić.

W planach nauczania obowiązujących dotychczas w klasie III wyodrębniono były biologia i geografia jako oddzielne przedmioty. Zwolennicy włączenia materiału nauczania tych przedmiotów do języka polskiego wysuwali głównie argument, że tematyka do ćwiczeń językowych wzbogaci się przez to, że nauczyciel będzie mógł swobodnie dysponować czasem w przeprowadzaniu wyćwiecz i obserwacji zjawisk przyrodniczo-geograficznych w zależności od miejscowych warunków oraz że dzieci mają jeszcze zbyt słabo opanowaną technikę czytania, aby mogły dostatecznie korzystać z dość obszernych tekstów dwóch oddzielnych przedmiotów przyrody i geografii. Przeciwnicy nie negując ważności tych argumentów obawiali się traktowania przez nauczyciela materiału przyrodniczo-geograficznego w sposób zbyt „cyfankowy”. Za słabo wówczas mogłaby być uwzględniana specyfika metod nauczania przyrody i geografii jak obserwacje, wyćwiecz, zajęcia praktyczne. Powszechnie zainteresowanie, jakie dzieci przejawiają dla tych przedmiotów, mogłoby być osłabione, a uczniowie nie byłoby przygotowani do pracy w klasie IV. Biorąc pod uwagę argumenty obydwu stron zdecydowano, że w klasie III wyodrębni się jako łączny przedmiot nauczania przyrodę z geografii. Doświadczenia zbieżnego roku, wprawdzie dopiero kilkunastoczne, również pozytywnie wpłynęły na tę decyzję.

Wielu było też zwolenników włączenia historii w klasie IV do języka polskiego ze względów powszechnie znanych. Ostatecznie zwyciężyła koncepcja wyodrębnienia historii w klasie IV, lecz utrzymanie jej w postaci wybranych tematów w obrębie z dziejów Polski, których zadaniem będzie wytworzenie określonych wyobrażeń, jako podstawy do wyrobienia pojęć czasowych, potrzebnych w systematycznym kursie historii w klasach V—VII.

Przy ustalaniu planu nauczania brano również pod uwagę sprawę wzmocnienia przedmiotów grupy artystyczno-technicznej. Rozważano np., czy nie dodać od kl. II pochwasy i godziny, którą nauczyciel dysponowałby swobodnie przeznaczając ją częściowo na śpiew, prace ręczne i rysunek, bądź całkowicie na jeden z nich — w zależności od tego, do którego przedmiotu sam jest najlepiej przygotowany lub od tego, czy istnieją w konkretnych warunkach szkolnych dane ku temu, aby np. zwiększyć ilość czasu przeznaczoną na prace ręczne. Rozważano również sprawę podniesienia ilości godzin, od kl. II pochwasy, na prace ręczne do 2 tygodniowo. Jako ważny argument brano pod uwagę wartość prac ręcznych dla rozwijania myślenia ucznia, wyrobienia umiejętności i nawyków posługiwania się najprostszymi narzędziami. Zainteresowania dzieci tym przedmiotem na sześciu nauczania początkowego są silne, wartości dydaktyczno-wychowawcze bardzo duże. Wy-

kazała to m. in. kol. Maria Rudkowska z Lublina w odczycie pedagogicznym o kółku „sprawnych rąk” (w zbiorze: Z zagadnień nauczania początkowego PZWS, Warszawa r. 1955. Przy dokładniejszej jednak analizie okazało się, że brak jeszcze u nas warunków na to, aby wzmacniać prace ręczne jako przedmiot nauczania. Nie mamy jeszcze nauczycieli wyposażonych w narzędzia, brak odpowiednich narzędzi, za mała ilość wykwa, wędnych kadł. W obecnych warunkach prowadzenie lekcji prac ręcznych stało się niekiedy udręką dla nauczyciela. Należałoby więc przede wszystkim doprowadzić do tego, aby przedmioty grupy artystyczno-technicznej oraz wychowanie fizyczne na p r a d e były realizowane chociaż w tym zakresie, jak to przewiduje plan nauczania, aby nie były zamieniane na lekcje innych przedmiotów opartych w nauczaniu na przewadze słowa. Niewątpliwie w przyszłości trzeba będzie plan nauczania poddać ponownie gruntownej rewizji, aby powiększyć przydzieloną godzin na grupę przedmiotów artystyczno-technicznych a szczególnie na prace ręczne.

JESZCZE w większym stopniu aniżeli przeciętny plan nauczania obciąża ucznia dotychczasowe niedostosowanie do jego możliwości umysłowych programy a szczególnie pewne tematy, które jako zbyt trudne przyswajane są werbalnie i wskutek tego nie wpływają pozytywnie na rozwój ucznia. Szeroko zebrane wśród nauczycielstwa opinie o programach wysuwają — obok wskazywania na zbyt trudne tematy oraz zbyt trudny w ogóle program, jak to było w przypadku historii dla kl. IV — sprawę bardziej szczegółowego opracowania programu — rozwinięcia tematów, podziału na okresy tam, gdzie to możliwe. I pod tym względem, a mianowicie pod względem „czytelności” dla nauczyciela, nowe programy są znaczącym krokiem naprzód. Program np. gramatyki i ortografii (z wyl. klasy I) podzielony jest na 4 okresy szkolne, w obrębie których przewiduje się globalną liczbę godzin na realizację całego materiału, podczas gdy starszy program wymieniał tylko ogólny materiał nauczania. Matematyka ma nie tylko podział materiału nauczania na okresy, lecz również w ich obrębie przewiduje na podstawie tematy odpowiednią ilość godzin. Programy przyrody i geografii podobnie — podają przydzieloną godzin dla realizacji poszczególnych haseł programowych. Szczegółowo również, z podziałem na określone działy, opracowane są programy rysunków, prac ręcznych, śpiewu i w. f. Program np. w. f. przewiduje w różnych grupach ćwiczeń pewne warianty ćwiczeń w zależności od miejscowych warunków. Dobrane są jednak te warianty tak, aby uniknąć jednostronności, forsowania niektórych grup mięśni, zwichnięcia zasady wszechstronnego rozwoju organizmu dziecka.

Do podstawowych wymagań przy opracowywaniu programów obok wymienionych już zagadnień — dostosowania do możliwości rozwojowych dziecka — należy również m. in. przestrzeganie ogólnych prawidłowości występujących w procesie nauczania. W określonych warunkach czyni to właśnie program konkretnym i jasnym. Np. brak wskazania w dawnych programach przykładów ćwiczeń w analizie i syntezie przy nauczaniu czytania i pisania doprowadzał do tego, że nauczyciele zaniebywali je, a elementarz nie dawał żadnych w tym kierunku sugestii (czynił to natomiast „Przewodnik metodyczny”). Nowy program języka polskiego w kl. I rozbił kurs nauki czytania i pisanie na 3 okresy: przygotowawczy (2—3 tygodnie), elementarzystwo (około 6—7 miesięcy) i polematarzystwo (2—3 miesiące). Ustala się w ten sposób pewne normy, by zapobiec większym odchyleniom w realizacji odpowiednich zadań w poszczególnych okresach. Wzięto tu za podstawę — jak również i w wielu innych wypadkach — doświadczenia naszych szkół.

Wiele uwagi poświęcono programowi gramatyki i ortografii.

Były głosy domagające się poważnej redukcji materiału gramatycznego. Twierdzono, że uczeń nie jest w stanie opanować materiału dotychczas obowiązującego. Większość jednak była zdania, że sądy te związane są ze słabością naszych podrozdziałów i metod nauczania,

a przerzucanie znacznej części materiału do klas V—VII powodowałoby znów przeciążenie ucznia w tamtych klasach i nie zapewniłoby tego minimum wiedzy, które jest niezbędne do rozpoczęcia nauki języka obcego w kl. V. Ponadto nie do pomyślenia jest świadome opóźnianie przez dzieci języka bez równoczesnej nauki gramatyki.

W rezultacie zredukowano niektóre tematy, np. rozróżnianie określeń w kl. IV ograniczono materiał z zakresu fonetyki. Najwięcej wysiłku włożono w ujęcie materiału zgodnie z wymaganiami dydaktyki. Trzeba tu było opracować dwa główne zagadnienia: połączenie fleksji ze składnią i gramatyki z ortografią.

Do ćwiczeń w pisanu w kl. II i III wprowadzono kaligrafię na życzenie ogółu nauczycielstwa.

Tematyka czytanek z języka polskiego uległa również dużym zmianom; starano się zbliżyć ją do zainteresowań dziecka i rzeczywistych potrzeb z punktu widzenia celów dydaktyczno-wychowawczych języka polskiego. Ograniczono hasła z dziedziny ekonomiczno-społecznej, do tych, które są bardziej zrozumiałe dla dziecka, a jednocześnie ważne ze względów społeczno-politycznych. Rozwinęto problematykę wychowania moralnego (zespół uczniowski, stosunek do rodziców, do starszych i t.), silniej zaakcentowano stosunek dziecka do przyrody, do dzieci innych krajów itd.

Wiele również poświęcono uwagą dostosowaniu programów do potrzeb wynikających z ogólnych założeń przygotowania ucznia do kontynuowania nauki w klasach V—VII. Np. poddano rewizji dawny program przyrody w kl. IV, który był programem ściśle biologicznym, a obecnie będzie przede wszystkim programem przyrody nieożywionej, gdyż dzieci na tym poziomie interesują niektóre zjawiska odnoszące się do powietrza (opór powietrza — dlaczego samoloty mogą latać), wody, kopalni (węgiel i ropa), gleby.

Dzieci wykazują również duże zainteresowanie przyrodą wyniesione z przedszkola oraz z własnych przygodnych obserwacji. Nowy program przewiduje więc w ramach zajęć z języka polskiego w kl. I i II „obserwacje, zajęcia praktyczne i wyćwieczki” 4—6 godzin miesięcznie (jako minimum).

PROGRAMY mają jednolitą konstrukcję; właściwy program (materiał nauczania) poprzedzony jest uwagami wstępnymi, w których obok zwieżeń i zadań w nauczaniu danego przedmiotu wyjaśnia się najważniejsze partie materiału akcentując jego istotne części, a więc to, na co trzeba szczególnie zwrócić uwagę. Uwagi wstępne nie odpowiadają na pytanie jak realizować, lecz mówią o tym co szczególnie jest ważne, jak to należy rozumieć. Zagadnieniem jak realizować zająć się muszą w przyszłości oddzielne wydawnictwa (broшуry metodyczne). Nie ma również w nowych programach „wyników nauczania” w postaci dawnej (rejestr wymaganych minimalnych lecz podstawowych w programie każdej klasy) z tego względu, że „wyniki” wywoływały szereg nieporozumień. Często mianowicie rozróżniano „program maksimum” (właściwy materiał) nieobowiązujący w całej rozciągłości, gdyż „wyniki” (program minimum) określały to, co musi się osiągnąć i za co będzie się nauczyciela „pociągano do odpowiedzialności”. Wytwarzało to niewłaściwą pedagogicznie atmosferę; uczymy dużo — wymagamy mało.

Do szczegółów związanych z nowymi programami jak również podrozdziałami i metodami nauczania w kl. I—IV trzeba będzie wrócić w przyszłości i omówić je oddzielnie.

Ministerstwo Oświaty i Instytut Pedagogiki zapowiadają wydanie nowych programów dla klas I—IV w oddzielnym tomiku. Będzie to dużym ułatwieniem dla nauczycieli. Niemalże ważną rzeczą byłoby teraz wydanie ich w takim układzie, aby były one rzeczywiście dostępne dla każdego nauczyciela klasy I—IV, aby można je było nabyć w każdej chwili w razie potrzeby.

TADEUSZ WRÓBEL

Zeszyty Teoretyczno-polityczne

nr 1 (20), styczeń 1956 r.
„Książka i Wiedza” str. 160,
cena zł 4.—

RÓZNOBODNOŚĆ tematów w nrze 1 „Zeszytów” początkowo zaskakuje czytelnika, zanim zorientuje się on w tym kalejdoskopowym zbiorze i wybierze temat najbardziej go interesujący. A jest w czym wybierać: z zagadnieniami ekonomicznymi sąsiadują tematy filozoficzne, obok spraw międzynarodowych dnia dzisiejszego omawiane są problemy historyczne. W doborze autorów jest również wielka różnorodność — reprezentowane są różne kontynenty — Europa, Azja, Ameryka. Są to przedruki z czasopism radzieckich i amerykańskich, niemieckich, chińskich i innych.

Zamieszczone tu wypowiedzi wybitnych mężów stanu i działaczy robotniczych na temat dróg rozwojowych ich krajów. Mao Tse-tung i Czen Po-da piszą o przebudowie wsi chińskiej, G. Gheorghiu-Dej — o budownictwie socjalistycznym w Rumunii, zaś sekretarz generalny Komunistycznej Partii Indonezji, D. N. Aidit, daje odpowiedź na tytułowe pytanie artykułu: „Dokąd zmierza Indonezja?”

Są i artykuły ogólne, jak np. „Pogłębienie się ogólnego kryzysu kapitalizmu po drugiej wojnie światowej”. Jakby uzupełnieniem tego artykułu są bogate dane z prasy radzieckiej i zachodniej w rubryce „Fakty — fakty”.

Przy takim bogactwie artykułów dla nas szczególnie interesujące są te pozycje, które uczą nie tylko poznawać inne kraje, ale także lepiej rozumieć nasze trudności i odnajdywać sposoby ich pokonywania. W dziedzinie kultury takim aktualnym i u nas zagadnieniem jest sprawa walki o nową literaturę, literaturę realizmu socjalistycznego, któremu w „Zeszytach” poświęcono aż trzy artykuły.

W artykule „W sprawie typowości w literaturze i sztuce” (przedruk z czasopisma radzieckiego „Kommunist”) czytelnik znajduje próbę określenia pojęcia realizmu socjalistycznego, pojęcia typowości i ustalenia kierunku dalszego rozwoju literatury radzieckiej. Artykuł pletniuje „przejaskrawianie” — wyolbrzymianie zjawisk, które prowadzi w wypadku opisywania pozytywów — do laktierstwa, przy malowaniu negatywów — do powstawania paszkwilów.

Dla polskiego czytelnika szczególnie musi być interesujące, jak zagranica widzi nasz kraj. Wprawdzie o współczesności, o dniu dzisiejszym brak jest tu materiałów, nie licząc krótkich wzmianek statystycznych o rozwoju gospodarczym, ale za to „Zeszyty” mogą uważać za swój sukces, że przypomniały nam to, co przed przeszło 50 laty pisała o sprawie polskiej lennowska „Iskra” w artykule „Po czterdziestu latach” poświęconemu rocznicy wybuchu powstania styczniowego. Dokument ten jest najlepszym, przekonującym dowodem istnienia głębokiej międzynarodowej solidarności proletariackiej w imię wyzwolenia uciemięzonego narodu.

Poprzez pryzmat historii uczy patrzeć na współczesność, na dzisiejsze stosunki międzynarodowe artykuł E. Tersena traktujący o zagadnieniach współzależności dwóch różnych systemów politycznych. Do artykułów podnoszących naszą świadomość polityczną, zrozumienie aktualnej sytuacji należy również wiersz z francuskiego pisma „Temps Modernes” artykuł Simone de Beauvoir pt. „Antykomunizm”, rozprawiający się z fałszerzami ideologii komunistycznej, usiłującym świadomością ją pomniejszyć, zwalniającą z odpowiedzialności.

Nie można nie wspomnieć o bogatym dziale ekonomicznym „Zeszytów” opartym na materiałach zagranicznych i odnośnym się, niestety, tylko do zagranicy. Na próżno szuka się tu materiałów, które by mówiły, jak zagranica widzi nasz rozwój gospodarczy, jak ocenia nasze osiągnięcia i trudności, i jaką pozycję zajmujemy w porównaniu z innymi krajami demokracji ludowej i całego świata pod względem gospodarczym i kulturalnym. Brak ten trzeba uważać za minus „Zeszytów”.

A. SZ.

Interesująca dyskusja

W niedziele 12 lutego br. o godz. 13.10—13.40 w programie I usłyszmy interesującą dyskusję „O granicy między żywym i nieżywym”.

W dyskusji udział wezmą: prof. dr Edmund Mikulasek, doc. dr Kazimierz Ostrowski, prof. Zdzisław Raabe i prof. dr Ignacy Reiff.

Teraźniejszość nie do zniesienia, a przyszłość bodajże jeszcze głoźniejsza. Zanadaj nadziei. Rozpacz albo skrukanie ratunku w najbardziej niskich rozkoszach zmysłowych — przynajmniej u tych, którzy mogli sobie na to pozwolić, a takich była znikoma mniejszość. Inym pozostawało tylko bierne poddanie się nieuniknionemu losowi.

Jednakże w każdej klasie musiała znaleźć się pewna ilość ludzi, którzy zwątpiwszy w zbawienie materialne szukali w zamian innego zbawienia duchowego — duchowej pociechy, która by uchroniła ich od zupełnej rozpacz. Pociechy takiej nie mogła dać ani filozofia stoicka, ani szkoła Epikura właśnie dlatego, że były to doktryny filozoficzne, a więc nie przystosowane do świadomości ogółu; ponadto dlatego, że tryb życia ich wyznawców podrywał zaufanie do nauk szkoły. Aby pocieszyć ludzi, trzeba było zastąpić nie utraconą filozofię, lecz utraconą religię; pociecha musiała właśnie przybrać formę religijną, podobnie jak wszystko, co miało działać na masy zarówno wtedy, jak i później, aż po XVII stulecie.

Nie trzeba chyba nadmienian, że owi ludzie, stęsknieni do tego rodzaju pociechy duchowej, do ucieczki od świata zewnętrznego i pogrążenia się w życiu wewnętrznym — musieli znaleźć się przeważnie wśród niewolników.

I oto wśród tego powszechnego rozkładu ekonomicznego, politycznego, intelektualnego i moralnego pojawiło się chrześcijaństwo religijne.

We wszystkich dotychczasowych religiach sprawą najważniejszą był obzede. Przynależność do religii można było zdokumentować tylko przez udział w ofiarach i procesjach, a na Wschodzie ponadto przez przestrzeganie nieścisłachnie obowiązujących przepisów o przyjmowaniu pokarmów i o abluacji. W tej ostatniej dziedzinie Rzym i Grecja były tolerancyjne, ale na Wschodzie panował istny szlak zakonów religijnych, który w niemalym stopniu przyczynił się do ostatecznego upadku dotychczasowych religi. Wyznawcy różnych religi (Egipcjanie, Persowie, Żydzi, Haldajcy) nie mogli jeść ani pić razem, nie mogli dokonywać wspólnie żadnej najbardziej powszechnej czynności, ledwie że mogli mówić ze sobą. Właśnie to oddzielenie człowieka od człowieka przyczyniło się w znacznym stopniu do upadku starożytnego Wschodu. Chrześcijaństwo nie znało żadnych obzede i dzielących ludzi, nie znało nawet ofiar i procesji klasycznych świata. Odrzucając w ten sposób wszystkie religie narodowe wraz z ich obzadami, zwracając się do wszystkich narodów i nie czyniąc między nimi różnicy — chrześcijaństwo stało się p l e r w s z ą m o ż l i w ą r e l i g i ą s w i a t o w ą. Judaizm ze swym nowym uniwersalnym bogiem również pretendował do roli religii światowej, jednakże dzieci Izraela pozostawały zawsze arystokracją wśród wierzących i obzecz-

nych. Nawet chrześcijaństwo musiało najpierw wybrać się podługą do do wyższości chrześcijan spośród Żydów (który panował jeszcze w tzw. Objawieniu św. Jana), by mogło stać się prawdziwą religią światową. Z drugiej strony islam, zachowując swój specyficznie wschodni obzede, sam ograniczył obszar swego rozpowszechnienia do Wschodu i Afryki północnej, podobnie i na nowo załudnione przez Arabów Biednów; tu mógł on stać się religią panującą, na Zachodzie — nie.

Po wtóre, chrześcijaństwo uderzyło w taką strunę, że musiało znaleźć oddźwięk w niezliczonej ilości serc. Jeśli kilkunastu wieki skarżyły się na zły czas oraz powszechną nędzę materialną i moralną, chrześcijańskie poczucie grzechu odpowiadało: tak jest, i inaczej nie może być; za zepsucie świata ponoszą winę ty, wy wszyscy, twoje i wasze własne zepsucie wewnętrzne! A kto mógł temu zaprzeczyć? Mea culpa! Każdy musiał uznać, że ponosi część winy za nieszczęście ogółu, a to było przesłanką duchowego zbawienia, głoszonego równocześnie przez chrześcijaństwo. Owo zbawienie duchowe było przy tym pomyślane w ten sposób, że członkowie wszystkich starych wspólnot religijnych mogli je łatwo pojąć. Wszystkie te stare religie znały pojęcie ofiary pokutnej, którą można było prześlagać obrazem bóstwa, czyż więc pojęcie samooferii pośrednika, okupującej raz na zawsze grzechy ludzkości, nie musiało paść tutaj na podatny grunt? Tak więc, wyrażając w zrozumiałej postaci poczucie grzechu każdej jednostki powszechnie panujące uczucie, że ludzie sami są winni powszechnego zepsucia, dostarczała zarazem ludzom, poprzez śmierć ofiary ich sędzied, zrozumiałą formę rozpowszechnionego pragnienia wewnętrznej zbawienia od zepsucia świata, pragnienia pojęcia duchowej — chrześcijaństwo dowiodło raz jeszcze, że może stać się religią światową, a mianowicie — religią odpowiadającą potrzebom ówczesnego świata.

Tak oto zdarzyło się, iż spośród tysięcy proroków i kaznodziejów na pustyni, którzy w owych czasach głosili swe nowe niezliczone odmiany religii — jedynie założyciele chrześcijaństwa odnieśli sukces. Nie tylko w Palestynie i na całym Wschodzie rola się od takich założycieli religii, między którymi toczyła się, rzecz mówiąc, darwinowska walka o idealny byt. Chrześcijaństwo zwyciężyło głównie dzięki omówionym wyżej czynnikom. A jak w toku walki sekt między sobą i z pogańskimi światem stopniowo kształtowało ono coraz bardziej w drodze doboru naturalnego swój charakter religii światowej — o tym pouda szczegółowo historia kościoła pierwszych trzech stuleci.

Powyższa praca Fryderyka Engelsa z roku 1882 po raz pierwszy ukazała się w języku polskim w „Zeszytach Teoretyczno-politycznych” nr 1 (20) 1956 r., skąd dokonujemy przedruku. Praca ta ukazała się wkrótce nakładem „Książki i Wiedzy” w zbiorze pt. „Marks i Engels o religii”.

