

MÓWIMY JUŻ DZIŚ O EKIPACH

W SZKOLACH średnich rozpoczyna się akcja werbunkowa młodzieży do ekip pomocy społecznej dla rolnictwa. Na podstawie listów nadsyłanych do redakcji możemy stwierdzić, że praca ta nie jest łatwa. Po kilku latach kolejnych wyjazdów młodzieży szkolnej do PGR, wokół tej akcji narosło wiele zastrzeżeń. Często najlepszą zaletą wychowawczą nauczycieli była na marnie w zasklepieniu z trudnością w terenie. Nauczyciele nie wycofują się z samej koncepcji wyjazdu młodzieży szkolnej do gospodarstw rolnych i pracy fizycznej przy zbiorach, ale też nauczyciele domagają się takiego zapewnienia wszystkich warunków pobytu młodzieży w PGR, aby ta praca rzeczywiście dawała pomoc społeczną i rzeczywiście korzystała z wychowawczych. Nauczyciele oczekują gwarancji, że umowy między Ministerstwem Oświaty a Ministerstwem PGR będą respektowane.

Zamieszczamy dzisiaj dwie wypowiedzi b. opiekunów ekip, którzy ujawniają nie tylko swoje zastrzeżenia, ale stawiają konkretne wnioski.

ROZŁADOWAĆ NIEZDROWĄ ATMOSFERĘ

NAJWAŻNIEJSZĄ sprawą jest dobór kandydatów na wyjazd do PGR. Według założeń władz oświatowych jechać mają tylko ochotnicy. I tu przed szkołą staje bardzo trudny problem. Naszym zabiegiem propagandowym, naszej agitacji, przeciwstawia się akcja ze strony samej młodzieży. Uczestnicy ekip z lat ubiegłych przywieźli nierazko bardzo duże doświadczenia i tymi doświadczeniami dzielą się z kolegami. W rezultacie zamiast ochotników mamy coraz więcej uczniów szulgarów, którzy nie chcą jechać, a w związku z tym nie chcą się włączyć w ekipy. Już w ubiegłym roku mieliśmy taką sytuację: znaczną część młodzieży trzeba było zwolnić ze względu na zły stan zdrowia, zwolniliśmy również „poprawkowiczów”, o uczniach ze wsi starali się usilnie rodzice, aby wykorzystali ich do pracy we własnym gospodarstwie rolnym, część młodzieży i to aktywnej wyjechała na obozy letnie itd. Kogo więc w końcu wysłać do pracy w PGR nie łamiąc zasady dobrovolności?

W ekipie, którą prowadził, składającej się z 75 uczestników, pięciu oświadczyło, że są ochotnikami, pozostali twierdzili, że są „ochotnikami przymusowymi”. Młodzież jednomyślnie domagała się, aby w przyszłości wszyscy uczniowie dostawali wezwania do pracy przy zbiorach i aby wszyscy (z wyjątkiem chorych) mieli obowiązek w niej uczestniczyć. Młodzież twierdziła, że według dotychczasowej praktyki jedni uczniowie jedzą po trzy razy, inni ani razu. Wydaje mi się, że należałoby się liczyć z głosami samych zainteresowanych i w ten sposób rozładować niezdrową atmosferę, jaka się wytworzyła wokół akcji werbunkowej.

Niezdrowa atmosfera wytworzyła się dokoła całej pracy w ekipach, ale może ona również ulec zmianie, gdy tylko poprawią się warunki pracy młodzieży w PGR. Ja sam byłem już trzykrotnie opiekunem ekipy i wiem, ile korzyści, a nawet przyjemności może dostarczać młodzieży pobyt w gospodarstwie rolnym, jeżeli tylko jest dobrze pomyślany i dobrze przeprowadzony. Do takich udanych zaliczam moje doświadczenia sprzed dwu lat w województwie gdańskim. Ekipa miała osiągnięcia pod każdym względem, i praca młodzieży była wydajna, i rozrywki wartościowe (wycieczki w najbliższą okolicę, dalsza wycieczka do Malborka), ale też warunki, w jakich przebywała młodzież, i organizacja pracy w PGR były bez zarzutu.

W ubiegłym roku prowadziłem ekipę po raz trzeci. Niestety, nie mogę pochwalić się podobnymi osiągnięciami jak w latach ubiegłych, chociaż pracowałem znacznie więcej niż poprzednio i miałem doświadczenie. PGR Garbas II w zespole Kowale Oleckie nie było po prostu przygotowane na przyjęcie młodzieży. Usuwanie braków — nazywając to łagodnie — trwało od pierwszego do ostatniego dnia turnusu. Poza wszystkim brakami materialnymi były wielkie trudności natury moralnej. Brygadziści, zupełnie bez skrupułów, mylnie informowali młodzież o warunkach

pracy i placu. Młodzież stała napotykała pływających i na każdym kroku słyszała wulgarne słowa. A dyrektora zespołu PGR... była z nas zadowolona. I zamiast pomóc w tej ciężkiej wychowawczej sytuacji zbywała nas obietnicami i uchylała się od wydawania potrzebnych zarządzeń. Sytuacja była rzeczywiście ciężka, tym więcej że wychowawcy wiele energii musieli zużyć na sprawy zaopatrzenia.

A młodzież? Też była w tych warunkach niełatwa. Zaraz na początku zaczęły się ucieczki. Trzeba było zupełnie zmienić zarząd. Zetem powoli, ale i w końcu osiągnięliśmy dobrą i rozsądną postawę młodzieży (nawet kilku uczestników wróciło). Jestem przekonany, że nasza młodzież nie lekka się ani pracy, ani trudności. Łatwo ją zapalić nawet do wielkich wysiłków, ale nie można jej wysłać do takich gospodarstw rolnych, w których panuje dezorganizacja pracy, zaniedbanie i demoralizacja pracowników. Po takim pobycie młodzieży w gospodarstwie rolnym nie spodziewamy się niczego dobrego.

Aby ustrzec się tych wszystkich kłopotów i przykrości, trzeba jak najprędzej przystąpić do przygotowań (najgorsze i tradycyjne już jest odkładanie wszystkich spraw związanych z ekipami młodzieżowymi na ostatnią chwilę). Warto by już teraz postanowić, czy zaciąg ma być tylko ochotniczy, czy obowiązkowy i warto by wciągnąć do przygotowań w większej niż dotychczas mierze całą szkołę i komitet rodzicielski. Szkoła może wnieść do ekipy odpowiedni personel kuchenny (dobrze byłoby zatrudnić kucharkę z internatu). Komitet rodzicielski może zbadać warunki, w jakich ma przebywać młodzież w PGR i do swej strony sprzeciwić się umieszczeniu młodzieży w zaniedbanym gospodarstwie.

Ważniejsze jednak są wszystkie te zabiegi i porozumienia odbywające się na znacznie wyższych szczeblach ponad szkołę, które doprowadziłyby wreszcie do tego, aby PGR zechciały dotrzymywać warunków umowy zawartej z władzami oświatowymi. Od tego zależy jest praca każdego przyszłego opiekuna ekipy i postawa młodzieży.

NAUCZYCIEL z woj. białostockiego

DOTRZYMAĆ UMOWY

MIMO naszych usilnych zabiegów przy rekrutacji młodzieży do ekip zniewolimy nie wykonaliśmy limitów i nie wywiązaliśmy się z przyjętych zobowiązań wobec PGR. Już na punkt zborny w Pile, gdzie oczekiwałem na swoją ekipę, nie stawiło się kilku uczniów. Brygada wyjechała w zmniejszonym składzie. W skali całego kraju takie właśnie wypadki musiały spowodować zmniejszenie stanu brygad o setki młodzieży.

Nastąpił wśród naszej młodzieży był jednak dobry. Przyczyniła się do tego doskonała organizacja transportu. Podziwiałem pracę PKP: dla kilkudziesięciu uczniów umiały one zapewnić miejsca w wagonach aż trzech różnych pociągów, którymi dojeżdżaliśmy do miejsca pracy. Przerazenie (tak, przerazenie!) ogarnęło jednak młodzież, gdy przybyła na miejsce

i zapoznana się z warunkami, w jakich będzie mieszkać (pierwszej nocy spano na deskach). Dyrektor zespołu PGR w Pienkowie oświadczył jednak, że się zlikwidowaniem żałujących braków i stosunków między nami ułożyły się zupełnie poprawnie. Nie znaczy to, że warunki w ogóle były dobre. Do końca razili nas wielki prymitywizm szczególnie w kuchni (brak noży, naczyń itd.). Pościeli byli zupełnie nieurozmańceni, chociaż drogie (prawie wyłącznie mięso wieprzowe). Wszystkiego tego można było doskonale uniknąć, gdyby kierownictwo administracyjne PGR cokolwiek pomyślało i przygotowało się przed przyjazdem młodzieży.

Mimo wszystko zaliczam pobyt ekipy w Pienkowie do udanych. Praca młodzieży w gospodarstwie organizowana była dobrze. Kierownik gospodarstwa czuwał nad tym, aby młodzież nie została w złym nastroju. Główną przeszkodą jest tu okoliczność, że w naszych warunkach składka ubezpieczeniowa kalkuluje się wysoko, szczególnie dla osób w starszym wieku, nieraz powyżej możliwości wielu pracujących, a zwłaszcza nauczycieli. Poszukiwanie dróg wyjścia z tego impasu potrwa jeszcze czas, pewien, dlatego też nie można, niestety, w najbliższym okresie liczyć się z wprowadzeniem ubezpieczenia tego typu.

Pytanie: A jakie inne możliwości zabezpieczenia materialnego na starość PZU może oferować nauczycielom?

Odpowiedź: Jeżeli chodzi o zabezpieczenie starości emeryta oraz pomoc materialną dla rodziny na wypadek przedwczesnego jego śmierci, to jedną z najlepszych form ubezpieczenia jest powszechnie stosowane ubezpieczenie tzw. mieszane — na wypadek śmierci i dożywca. Ubezpieczenie takie zawiera się na pewien z góry określony czas, np. na 10, 15, 20 lat. Suma ubezpieczeniowa płatna jest po upływie umówionego okresu (dożywie) lub natychmiast w razie przedwczesnej śmierci. Suma ubezpieczenia każdy ustala sobie według swych możliwości, przy czym za najniższą sumę, jako zabezpieczającą realną pomoc, przyjmuje się 10 000 zł.

Przystępniejszą, jeżeli chodzi o wysokość składek, jest inna forma ubezpieczenia, tzw. dożywotnie ubezpieczenie na

PGR muszą więcej troski wykazać o samo zakwaterowanie młodzieży, a przede wszystkim o wyposażenie kuchni i jadalni. Wzorcowy jadłospis powinien być respektowany. Daje to młodzieży tak konieczne w wyżywieniu urozmaicenie.

Trzeba unikać (koniecznie!) wspólnego korzystania ze stołówki przez młodzież i przez robotników PGR, stałych lub sezonowych. Nieporęczne jest wydawanie dwa gatunki posiłków (robotnicy płacą mniej), a nie można doprowadzać również do obniżania racji żywieniowych przewidzianych dla młodzieży.

Nie wolno też lokować młodzieży w jednym pomieszczeniu z robotnikami sezonowymi (w 75 ekipie doszło do gorszących żądań).

Bardzo mobilizują młodzież nagrody przydzielane przodownikom pracy w postaci praktycznych przedmiotów codziennego użytku, np. wiecznych piór, portfeli itp.

Trzeba położyć jak największy nacisk na to, aby kierownictwa PGR i dyrekcje zespołu wypełniały bez reszty postanowienia zawarte w umowie między PGR a Ministerstwem Oświaty.

J. Gruchala
Pila

Ubezpieczenia—sprawa ważna dla emerytów

SZUKAJĄC wciąż nowych źródeł pomocy materialnej dla nauczycieli emerytów (tych obecnych i in proxima spe) nasz przedstawiciel odwiedził Zastępcę Naczelnego Dyrektora Państwowego Zakładu Ubezpieczeń, ob. Mariana Domagałę, który udzielił wyjaśnień co do istniejących w tym zakresie możliwości w systemie ubezpieczeń PZU.

Pytanie: Czy istnieją możliwości takiego ubezpieczenia się na starość, w wyniku którego ubezpieczony otrzymywałby po przekroczeniu pewnego wieku stałą rentę z PZU, niezależnie od renty państwowej?

Odpowiedź: Teoretycznie możliwość takiego ubezpieczenia istnieje. Co więcej, od dłuższego czasu pracujemy nad systemem ubezpieczenia na starość, który by uzupełniał wciąż jeszcze niedostateczną świadczenia socjalne płatne z budżetu państwa. Główną przeszkodą jest tu okoliczność, że w naszych warunkach składka ubezpieczeniowa kalkuluje się wysoko, szczególnie dla osób w starszym wieku, nieraz powyżej możliwości wielu pracujących, a zwłaszcza nauczycieli. Poszukiwanie dróg wyjścia z tego impasu potrwa jeszcze czas, pewien, dlatego też nie można, niestety, w najbliższym okresie liczyć się z wprowadzeniem ubezpieczenia tego typu.

Pytanie: A jakie inne możliwości zabezpieczenia materialnego na starość PZU może oferować nauczycielom?

Odpowiedź: Jeżeli chodzi o zabezpieczenie starości emeryta oraz pomoc materialną dla rodziny na wypadek przedwczesnego jego śmierci, to jedną z najlepszych form ubezpieczenia jest powszechnie stosowane ubezpieczenie tzw. mieszane — na wypadek śmierci i dożywca. Ubezpieczenie takie zawiera się na pewien z góry określony czas, np. na 10, 15, 20 lat. Suma ubezpieczeniowa płatna jest po upływie umówionego okresu (dożywie) lub natychmiast w razie przedwczesnej śmierci. Suma ubezpieczenia każdy ustala sobie według swych możliwości, przy czym za najniższą sumę, jako zabezpieczającą realną pomoc, przyjmuje się 10 000 zł.

Przystępniejszą, jeżeli chodzi o wysokość składek, jest inna forma ubezpieczenia, tzw. dożywotnie ubezpieczenie na

wypadek śmierci. Przy tym rodzaju ubezpieczenia suma nie jest płatna w razie dożywania ustalonego terminu, lecz tylko w razie śmierci, niezależnie od jej przyczyny.

Istnieje jeszcze ubezpieczenie od następstw nieszczęśliwych wypadków, które zapewnia świadczenia w razie śmierci lub trwałego kalectwa spowodowanego tylko nieszczęśliwym wypadkiem. Ubezpieczenie to jest niezwykle tanie, bowiem składka roczna wynosi od nauczycieli zł. 10.— a PZU wypłaca na wypadek trwałego kalectwa zł. 20 000, a na wypadek śmierci zł. 10 000.—

Pytanie: Czy w ramach działalności PZU istnieją rodzaje ubezpieczeń, które mogłyby pomóc nauczycielom-emerytom w wypadkach chorób?

Odpowiedź: PZU nie prowadzi tego rodzaju ubezpieczeń i nie zamierza ich wprowadzić, gdyż w tym zakresie pomoc ze strony państwa poprzez ubezpieczenia społeczne — jest dostateczna.

Pytanie: Czy istnieje jakieś ubezpieczenie grupowe „ulgowie”, z którego mogliby skorzystać emeryci zrzeszeni w Sekcjach Emerytów ZZNP?

Odpowiedź: Specjalnego ubezpieczenia grupowego dla emerytów PZU nie prowadzi. Natomiast od przeszło roku istnieje na wypadek śmierci, tanie grupowe ubezpieczenie rodzinne, z którego liczne rodziny nauczycielskie już korzystają i które obejmuje częściowo także nauczycieli-emerytów.

W szczególności ubezpieczenie rodzinne obejmuje pracującego, jego żonę, wszystkie dzieci oraz rodziców, teściów, dziadków, jeżeli są na utrzymaniu ubezpieczonego i razem z nim zamieszkują. Nauczyciel-emeryt więc, jeżeli nie zarabuje i mieszka razem z ubezpieczonym (synem lub córką), korzysta z ochrony ubezpieczeniowej.

Pytanie: Czy PZU nie mogłoby wprowadzić podobnego grupowego ubezpieczenia dla emerytów nie mieszkających razem z dziećmi albo nie posiadających dzieci?

Odpowiedź: Na skutek dezcyderatów zgłaszanych przez rzędy pracowników i związków zawodowe PZU opracowuje

nowe warunki grupowego ubezpieczenia rodzinnego, które by nie wygasło z chwilą zaprzestania pracy na skutek przejścia pracownika na emeryturę.

Projektowane warunki ubezpieczeń nie będą mogły jednak objąć już istniejących emerytów, lecz tylko pracowników, którzy przejdą na emeryturę po co najmniej rocznej przynależności do grupowego ubezpieczenia. Nie rozwiąże ono więc również sprawy zabezpieczenia tych nauczycieli, którzy już przeszli na emeryturę.

Pytanie: Czy PZU prowadzi jeszcze inne ubezpieczenia, które mogłyby zainteresować nauczycieli?

Odpowiedź: Tak. Zakład prowadzi jeszcze między innymi ubezpieczeniami, które mogą być ważne dla poprawy bytu nauczycieli: ubezpieczenie ruchomości domowych (mebli, ubrań, bielizny itp.) od ognia i kradzieży z włamaniem. Składka za każdy 1 000 zł wynosi zł. 2.— rocznie.

Rozmowę przeprowadził K. M.

OD STRONY WŁASNOŚCI KUCHENNYCH DRZWI

Instrukcja w sprawie selekcji i kwalifikacji do szkół specjalnych dzieci niedorazumiewających umysłowo (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 7, r. 1953) przewiduje, że jednym z członków komisji selekcyjnej jest psycholog. Istotnie, ktoś bowiem ma być najbardziej kompetentnym doradcą w sprawie kwalifikowania dzieci do szkół specjalnych, jeśli nie psycholog?

Tymczasem, jak nas informują, na jesieni ubiegłego roku zwolniono wszystkich psychologów z pracy w komisjach selekcyjnych (jako stałych etatowych członków komisji) na „ustne polecenie wysokiego urzędnika Ministerstwa Oświaty”.

W rezultacie prace komisji selekcyjnych w całym kraju (oprócz Warszawy i Łodzi, które nie zastosowały się do zarządzenia) zostały w poważnym stopniu utrudnione, a w niektórych ośrodkach wręcz zahamowane z powodu braku odpowiednich specjalistów.

Jak się wydaje, między przytoczonymi na wstępie faktami (instrukcja Min. Ośw. oraz polecenie tegoż ministerstwa) istnieje pewna logiczna sprzeczność wewnętrzna, tzw. *contradictio in adiecto*. Czy nie zasłoby to aby czasem jakieś rozduńczenie osobowości? Niezaprzeczalnie zagadnienie jest interesujące i warte głębszej analizy psychologicznej.

Ala jeszcze bardziej interesujące jest dla nas inne zagadnienie: dlaczego na tym ma cierpieć dziecko upośledzone? Przypomniamy, że zgodnie z ustalonym w instrukcji terminem czynności kwalifikacji uczniów do szkół specjalnych ma być zakończona do dnia 20 maja. A to już nie są górą! Czy nie warto dokonać tu jakiejś konfrontacji i rewizji sprzecznych zarządzeń?

(ha. ha.)

ODZNAKI ZZNP

Odpowiadając na liczne zapytania Zarząd Główny ZZNP komunikuje, że może dostarczać każdemu ilość odznak związkowych na zamówienia indywidualne i zbiorowe. Cena odznaki 15 zł. Przy wysyłce pocztą dolicza się koszty przesyłki i zaliczenia.



Pod koniec marca na uroczystej akademii, poświęconej 50-leciu ZZNP w Kole — wystąpił zespół chóralny (chór i orkiestra) z Kłodawy pod kierownictwem kol. Zygmunta Tyssera.

Fot. Czesław Górski

NAUKI XX ZJAZDU KPZR

Fragmenty artykułu Jerzego Morawskiego — Sekretarza KC PZPR

D LA nas wszystkich — i tych, którzy uczestniczyli w XX Zjeździe, i tych, którzy zapoznawali się z materiałami Zjazdu przez radio i prasę — Zjazd jest głębokim przeżyciem. Jest nim dlatego, że spełnił nadzieje, jakie w nim pokładaliśmy. Odpowiedział na pytania, które od lat nurtowały miliony ludzi. Nakreślił rozległe perspektywy walki o pokój i lepsze życie ludzi pracy. Ten Zjazd jest kamieniem granicznym dwóch epok...

Walka o wyrugowanie dawnych szabloności i skostniałości, o rozwój inicjatywy mas, o rozwój krytycznej i twórczej myśli, jaką prowadzi KPZR, łączy się ściśle z podjętą z całą energią przez KPZR walką przeciwko temu, co rodzi szabloność i skostnienie, brak krytycyzmu i inicjatywy mas — to znaczy z walką przeciwko kultowi jednostki.

Jak się kształtował kult Stalina? Jak doszło do tego, że w kraju, opierającym się na ideologii marksistowsko-leninowskiej, a więc ideologii, która odrzuca wszelkie kulty i wszelki irracjonalizm, mogli rozwinąć się w tak groźnych rozmiarach i mogli tak zaciążyć na życiu całego obywatela socjalistycznego kult jednostki?

Po śmierci Lenina przez szereg lat toczyła się zacięta walka ideologiczna z odstępstwami i wypaczeniami leninizmu i z nosicielami tych wypaczeń — z trockistami, z bucharinowcami, z nacjonalistami burżuazyjnymi — o realizację planów pięcioletnich, o uprzemysłowienie kraju, o kolektywizację wsi radzieckiej itp. Była to walka o zapewnienie socjalistycznego rozwoju Kraju Rad. Gdyby w tych latach zwyciężyli kierunki antyleninowskie — trockiści lub bucharinowcy — rewolucja znalazłaby się w niebezpieczeństwie, stałaby się bezzębna i rozbrojona w obliczu agresji imperialistycznej.

W walce tej Stalin odegrał dużą rolę. Stało się to podstawą do szybkiego wzrostu autorytetu i popularności Stalina, autorytetu i popularności, których Stalin w późniejszych latach nadszedł, stawiając siebie ponad kierownictwem partyjnym i ponad partią oraz stosując zamiast walki ideowej represje wobec przeciwników, a później wobec każdego, kto nie zgadzał się z jego zdaniem.

Na XX Zjeździe wskazano na potrzebę gruntownej pracy badawczej nad historią minionego okresu, aby przywrócić prawdę historyczną o narodzie radzieckim, o partii, o tym, co było wielkie i twórcze w tym okresie, a zarazem o głębokich wypaczeniach, skłódkach i zbrodniach, wynikłych z kultu jednostki i z błędów Stalina. Stworzyło to możliwość również głębszej analizy procesu historycznego i całego spłotu warunków społecznych i politycznych, które złożyły się na kształtowanie kultu jednostki. Nie najmniejszą rolę odegrał w tym z pewnością fakt rozwoju rewolucji w warunkach osaczenia przez wroga państwa imperialistycznego — rewolucji, która w najkrótszym czasie musiała albo przekształcić zaciętą, chłopską Rosję w potężne państwo przemysłowe, albo zginąć. Przekształcenie Rosji mogło być osiągnięte jedynie w drodze ogromnych wyrzeczeń. Wymaga-

ło surowej, żelaznej dyscypliny. Stalin umiał narzucić te dyscypliny. Ale potem nadużył swej władzy, przestał liczyć się z kolektywem, zaczął wynosić siebie ponad partię.

Kolegierność kierownictwa partyjnego była coraz bardziej umniejszana, aż wreszcie została zlikwidowana. Wyrazem tego jest choćby fakt, że od 1934 do 1952 roku odbył się tylko jeden zjazd partii. Całymi latami nie zwoływano plenarnych posiedzeń Komitetu Centralnego.

Nadeszła wojna z wszystkimi jej następstwami, co jeszcze bardziej pogłębiło kult Stalina. Wkład Stalina — jak dzisiaj wiemy — przeplatał się w tym okresie z ciężkimi błędami, które kosztowały życie wielu istnień ludzkich. Bolesne straty spowodowały niewiedzenie w porę groźby inwazji hitlerowskiej i zaniedbanie niezbędnych środków ostrożności oraz przebrzdanie w czasie wojny szeregu operacji na rozkaz Stalina wbrew opinii fachowców wojskowych.

Ale o tym wiemy dzisiaj. Wówczas Stalin atacał nimb „nieomyślności”, sam on pisał o sobie jako o genialnym wodzowie.

Kult jednostki, rozwijający się przed wojną, a jeszcze bardziej w latach wojny, łączył się z naruszeniem leninowskich norm życia partyjnego, prowadził do gwałcenia zasad demokracji w partii i w życiu społecznym, do tłumienia krytyki, do rozdźwięku między słowem a praktyką.

Kult jednostki musiał powodować i powodował osłabienie kontroli nad poszczególnymi organami władzy — zarówno kolegielnej kontroli od góry ze strony kierownictwa partii, jak i społecznej kontroli oddolnej, pływającej od mas ludowych.

W tych warunkach mogło nastąpić i nastąpiło wyrodzenie się organów bezpieczeństwa, które stały się niezależne od instancji partyjnych i zostały wykorzystane do umocnienia osobistej władzy Stalina nad partią.

W tej sytuacji ofiarami represji padło wielu uczciwych działaczy KPZR, którzy w tych czy innych sprawach przeciwstawiali się Stalinowi. Później represje stosowane były coraz częściej mechanicznie i na ślepo wobec komunistów i zwykłych obywateli radzieckich, którzy wydawali się podejrzani. Stosowano metody prowokacji, fabrykowano fałszywe zarzuty, dopuszczano się nadużyć w toku śledztwa, by osiągnąć skazanie oskarżonych. W rezultacie wielu uczciwych ludzi zostało uwięzionych, zesłanych do obozów karnych lub rozstrzelanych.

KPZR przeprowadza w chwili obecnej na szeroką skalę rewizję tych spraw i rehabilituje niewinnie skazanych.

W tym okresie doprowadzono również przy pomocy fałszywych, sfałszowanych oskarżeń do wydania decyzji Kominternu

o rozwiązaniu Komunistycznej Partii Polski. Aresztowano wtedy i zesłano do obozów niemal wszystkich przebywających wówczas w Związku Radzieckim przywódców i działaczy KPP.

Dalszą z rzędu prowokacją była — już po wojnie — tzw. sprawa leningradzka, w której na podstawie sfałszowanych dowodów oskarżono o wrogą działalność i aresztowano wielu kierowniczych działaczy leningradzkiej organizacji partyjnej. Podobną prowokację stanowiła tzw. sprawa lekarzy.

Nacisk tych przestępczych metod działań — również poza granicami ZSRR, powodując wypaczenia w organach bezpieczeństwa szeregu krajów demokracji ludowej, doprowadzając do prowokacji na wielką skalę w sprawie Jugosławii.

Trzeba powiedzieć, że te praktyki znalazły „uzasadnienie” i oparcie w błędnej, antyleninowskiej teorii, którą rozwijał Stalin, teorii o zaostaniu się walki klasowej w okresie budowy socjalizmu.

Stalin sformułował te teorię w rozwinęty sposób na marcowym plenum Komitetu Centralnego KPZR w roku 1937, stwierdzając, że w miarę, jak wróg klasowy traci grunt pod nogami w kraju budującym socjalizm, przechodzi on do coraz ostrzejszych metod walki, do dywersji i terroru. Oczywiście, nie można kwestionować faktu, że wróg klasowy nie cofa się przed użyciem żadnych środków w walce przeciwko socjalizmowi, ale jak wskazuje doświadczenie, im silniejszy jest socjalizm, tym większa staje się baza społeczna wroga, tym bardziej ograniczone są możliwości jego działania. Nie znaczy to, że walka klasowa wygasa. Wróg nie ustępuje, zmienia tylko swe metody i formy walki. Moga następować, zależnie od konkretnych warunków i od naszej polityki, załamania i ponowne zrywy w tej walce, ale zmniejszając się na korzyść socjalizmu układ sił klasowych nie może nie wpływać na jej zasięg i charakter.

Tego uczy doświadczenie każdego z krajów budujących socjalizm. Tego uczy nas i nasze polskie doświadczenie. Trudno było pogodzić teorię o zaostaniu się walki klasowej, wymyśloną przez Stalina, z doświadczeniem płynącym z życia, z obiektywną oceną faktów. Wszelkie zaś próby narzucania i stosowania tej teorii wbrew życiu, wbrew faktom — musiały prowadzić do wypaczeń.

Do wypaczeń prowadziło również zawarte w tej teorii ciasne i fałszywe identyfikowanie działalności szpiegowskiej i dywersyjnej, stanowiącej jedną z form działalności wroga, z walką klasową w ogóle. To znaczy z bardzo wszechstronną walką przeciwstawnych sobie sił społecznych na

polu ekonomicznym, ideologicznym, politycznym itp.

W teorii tej znalazła wyraz chorobliwa podejrzliwość Stalina i jego rosnąca samowola, nie znosząca najmniejszego sprzeciwu. Przy pomocy tej teorii chciał on uzasadnić stosowanie ostrych środków represji nie tylko wobec wrogów i przeciwników politycznych, ale i wobec osób, które reprezentowały odmienne stanowisko.

Warto porównać tę tezę Stalina, ogłoszoną w roku 1937, a więc w rok po stwierdzeniu, że w Związku Radzieckim został już zbudowany socjalizm, z wypowiedzią Lenina z lutego 1920 roku, a więc z okresu, kiedy w Rosji trwała wojna domowa, kiedy wisiała nad Rosją groźba agresji Pilsudskiego. Lenin mówił wtedy, wyjaśniając stosowanie przez władzę radziecką terroru wobec białogwardystów:

„Terror był nam narzucony przez terrorystyczną działalność Ententy, kiedy to potężne państwa świata rzuciły na nas swoje hordy i nie cofały się przed niczym w walce z nami. Nie moglibyśmy utrzymać się nawet dwóch dni, gdybyśmy na te usiłowania oficerów i białogwardystów nie odpowiedzieli w sposób bezwzględny, a to znaczyło stosowanie terroru. Jednak do stosowania terroru zmusili nas terrorystyczne metody Ententy. Natychmiast, kiedy osiągnęliśmy decydujące zwycięstwo, jeszcze przed zakończeniem wojny domowej, zaraz po zwyciężu Rostowa, wykreśliłmy się stosowania kary śmierci i daliśmy w ten sposób dowód, że stosunek nasz do własnego programu jest taki, jaki obiecywaliśmy. Twierdzimy, że stosowanie przemocy jest poddyktowane zadaniem zdławienia wyzyskiwaczy, zdrajców i obywateli i kapitalistów. Kiedy zadanie to będzie wykonane, my wyrzekniemy się wszelkich środków nadszycających. Dowiedliśmy tego w praktyce”.

M ożna się spotkać z pytaniem, dlaczego kierownictwo KPZR wcześniej za życia Stalina nie podjęło walki z wypaczeniami norm leninowskich i popełnionymi przez niego błędami?

W miarę jak rozwijał się kult jednostki, gdy Stalin coraz bardziej stawiał siebie ponad kolektyw kierownictwa partyjnego i ponad partię i zaczął w wielu sprawach podejmować jednoosobowe decyzje, wielu towarzyszy radzieckich stanęło na pewno przed trudnym dylematem — czy wystąpić do walki, czy przetrwać. Ale w warunkach, kiedy toczyła się zacięta walka o siłownia linii partii, kiedy niezbędny był olbrzymi wysiłek dla podźwignięcia kraju — a Stalin zajmował słuszne stanowisko w me-

rytorycznych zagadnieniach budownictwa socjalistycznego — nie były jeszcze w pełni widoczne niebezpieczeństwa, wynikające z narastającego kultu jednostki. Później zaś, w warunkach zrodzonego przez kult jednostki fanatyzmu i terroru wobec każdej próby sprzeciwu, czy mogła być realna i skuteczna walka z kultem Stalina?

Nie chodzilo o ocalenie własnego życia. Chodziło o ocalenie rewolucji.

W latach 1934—1941, kiedy Imperialiści coraz bardziej intensywnie przygotowywali agresję przeciw Związkowi Radzieckiemu, kiedy wystąpienie przeciw Stalinowi mogłoby kraj w odmet zawieruchy — mogłoby to oznaczać tylko jedno: otwarcie bramy dla wroga, otwarcie drogi dla agresji imperialistycznej, ułatwienie tej agresji. Czy można było podjąć taką decyzję? Czy należało raczej, zadającą zęby, widząc wszystkie szkody wynikłe z kultu jednostki, z poczuciem odpowiedzialności za sprawę rewolucji, walczyć i pracować nad tym, by rosla moc państwa socjalistycznego, licząc na przemożność socjalizmu, na siłę ideału komunistycznej, która potrafi przebić się przez wszystkie nawały i wypaczenia, jakie rozdził kult jednostki.

Wiemy, że słuszność takiej decyzji została potwierdzona przez historię, że nadzieje te ziściły się.

Mimo szkód, wypaczeń i strat, jakie powstawały w atmosferze kultu jednostki, Kraj Rad pisał się w górę i promieniował na cały świat wielkością swych dokonań. Budowano przemysł i upowszechniano oświatę, przeobrażano do gruntu całą ekonomikę i strukturę społeczną kraju, budowano socjalizm. W tym wszystkim nie miałyby udziału Stalina. Ale przemiany te nie były dziełem jednostki. Były dziełem partii, dziełem milionów ludzi radzieckich, którzy z podziwu godną ofiarnością realizowali plan pięcioletnie, a potem oddawali swój trud i krew, by rozgromić faszyzmskiego najazdźcę i obronić pierwszy kraj socjalizmu. To oni — naród radziecki i partia komunistyczna — zdecydowali o wyzwoleniu Europy z jarmu faszyzmu. Im zadziwiała naród polski swe ocalenie i decydującą pomoc w odzyskaniu niepodległości, a potem braterską pomoc w latach powojennych.

Mimo wypaczeń i strat ogólny bilans minionego okresu jest zwycięski. Socjalizm zwyciężył w ZSRR, budowę socjalizmu podjęła trzecia część ludzkości. Ruch rewolucyjny we wszystkich krajach, walka wyzwolenia narodów przeciw imperializmowi, siły pokoju na świecie — wzrosły do nieznanej przedtem

O ile większe jeszcze rozmachu i moc, cy nabierze walka o pokój i socjalizm dzięki przewyższeniu kultu jednostki i wszystkich szkodliwych jego następstw!

Wszyscy jesteśmy pod wrażeniem tych rozległych perspektyw i tej rewolucyjnej siły, która płynie z XX Zjazdu KPZR. Wszyscy jesteśmy pod wrażeniem bezkompromisowości i odwagi, jaką wykazało kierownictwo KPZR, stawiając w tak ostrej i pełny sposób sprawę walki z kultem jednostki.

Na przyjęciu wydanym dla delegacji zagranicznych w czasie Zjazdu tow. Chruszczow mówił, że walka z kultem jednostki nie jest bynajmniej zakończona. Walka ta powinna trwać tak długo, aż wyrugujemy całkowicie wszelkie pozostałości kultu jednostki z całego życia społecznego, z nauki i z wychowania, z literatury i sztuki.

Wiadomo, że walka ta jest trudna i skomplikowana.

Każdy z nas mówi o tej sprawie z gorąco. My sami byliśmy przecie pod działaniem kultu Stalina. Sami kult ten rozwij

Sprawy Językowe

pod redakcją
Prof. dra W. Doroszewskiego

m, n — „m, n”

Czy powinno się pisać na piśmie m, n zamiast m, n? — zapytuje czytelnik „Głosu Nauczycielskiego”. Sprawa wyraźnego pisania jest szczególnie w szkole bardzo ważna. Alfabet polski ma stosunkowo niewiele znaków diakrytycznych (odróżniających). Poza kreską nad *ś, ą, ę, 6, 7*; kropką nad *ł, 3, 4* oraz „ogonkami” przy samogłoskach nosowych *c, a* nie ma potrzeby używania innych znaków.

W pisowni rosyjskiej pisanie ręczne litera majuscula kształt naszego *m* a wartość dźwiękową i mogłaby się mylić z literą oznaczającą dźwięk sz składającą się z dwóch kresk. Dlatego też Rosjanie czasem — a Serbowie stale — odróżniają literę oznaczającą dźwięki *t* i *sz* za pomocą kreski umieszczanej nad literą lub pod literą. Ale my tej potrzeby nie mamy.

Jeżeli się dostosuje tekst do druku, to wtedy oczywiście można się przydać stosowanie kreski — nasz przykład po to, żeby zec nie mylił liter *n* i *u* w cytatach z obcych języków.

Mianowicie — „mianowicie”

Samogłoska — *e* w wygłosie absolutnym w normalnej polskiej wymowie najczęściej ztraca swoją nosowość i to nas nie razi. Słyszymy więc *proszę, dziękuję* zamiast *proszę, dziękuję*. Nadmierna troska o staranną wymowę nosów u niektórych osób prowadzi czasem do wymawiania — *e* tam, gdzie go nie ma, a więc w takich wyrazach, jak *mianowicie, względnie, słusznie*. Taką wymowę słyszy się niekiedy nawet u niektórych wykładających, ale ta fonetyczna nadgorliwość ośmiesza osobę w ten sposób mówiącą. J. B.

Staszyc — Staszyc

Która z tych form jest poprawna? — zapytuje korespondent z Ostrowa Świętokrzyskiego.

W „Słowniku ortograficznym i prawidłał pisowni polskiej” St. Jodłowskiego i W. Taszyckiego z roku 1955 i w wydaniach z lat poprzednich czytamy: „Staszyc albo Staszyc”. Obie te formy uważane są za poprawne. Pisownia *Staszyc* jest starsza i utrzymuje się w nazwisku jako tradycja. Nie może ona być powodem wymawiania sz miekłego, co niektórzy usiłują robić, a co jest oczywiście rażące.

W. K.

OD REDAKCJI

Wprowadzenie do naszego piśmie „Sprawy językowe” spotkało się z żywym zadowoleniem naszych Czytelników. Początek przynosi z każdym dniem coraz więcej listów skierowanych do tego działu. Wszystkich zainteresowanych zawiadamiamy, że listy przekazyujemy prof. W. Doroszewskiemu i jego współpracownikom, którzy stopniowo udzielają odpowiedzi i wyjaśnień.

W ostatnich dniach przekazał listy kol. kol. Adama Sławskiego ze Stalowej, J. Sokulskiej z Sandomierskiego, W. Wisniewskiego z Gdańska, W. Libury z Gdańska-Olszy, Zofii Sekuły z pow. Końskie, Stanisława Walickiego z Łodzi, Jana Ułrycha z Boguchwały k. Rzeszowa, Henryka Murzyna z Ostrowa Świętokrzyskiego oraz listy z szeregu czytelników anonimowych, bądź podpisanych, niestety, nie w Warszawie, Działdowa i innych miejscowości.

— Proszę pana — znaleźliśmy kawałek prawdziwego węgla dla naszego gabinecie.

(Nadaliśmy Lecha Polaka z Nowej Szwecji, pow. Złotów, woj. Kozłowski).

Ach, ten szkolny opał



— Proszę pana — znaleźliśmy kawałek prawdziwego węgla dla naszego gabinecie.

(Nadaliśmy Lecha Polaka z Nowej Szwecji, pow. Złotów, woj. Kozłowski).

Obradujemy, obradujemy...

OMÓWIENIU różnorodnych form współpracy szkoły z domem poświęconą była konferencja zorganizowana przez Ministerstwo Oświaty w porozumieniu z Instytutem Pedagogiki, CRZZ, ZZZP oraz Zarządem Głównym Ligii Kobiet. Zadaniem narady miało być: „uporządkowanie organizacji i ukierunkowanie współpracy szkoły z domem i pomocy rodzicom w wychowaniu dzieci”. Przedmiotem konferencji miały być, między innymi, porady dla rodziców i nauczycieli, jakie powstały na jesieni ub. r. we wszystkich niemal wojewódzkich miastach (w Warszawie czynnych jest sześć poradni).

Jak się wydaje, intencja organizatorów było „uporządkowanie organizacji i ukierunkowanie współpracy” — właśnie tych placówek, ale temat ten był jak gdyby wstydliwie ukryty zarówno w referatach przedstawicieli Ministerstwa Oświaty i Instytutu Pedagogiki, jak i w wypowiedziach dyskusyjnych. Mówiono o działalności komitetów rodzicielskich, uniwersytetów dla rodziców, domów kultury, związków zawodowych, świetlic itd., a najmniej o samych poradniach, choć zaproszono na konferencję kierowników wszystkich istniejących poradni. Wydawało się nie raz, że mówcom zależało na tym, żeby jakoś „zagubić” drażliwy problem poradni.

W dyskusji wysunęto tezę, że właściwie każde porozumienie nauczycieli z rodzicami, a nawet rodziców między sobą — to również działalność „poradniowa”, jeśli tylko rozmowa toczy się na temat wychowania dzieci. W ten sposób podano w wątpliwość celowość samego istnienia poradni jako odrębnych placówek, które miałyby w formie zorganizowanej pomagać szkole i rodzinie w wychowaniu dzieci, w szczególności tych dzieci, które narażają trudności wychowawcze. Tendencja taka zarysowała się zresztą już w samym referacie wstępnym przedstawicieli Instytutu Pedagogiki, kol. Anny Chmielewskiej. Zgodnie z koncepcją Instytutu w każdej szkole mają powstać komisje pedagogiczne złożone z kilku doświadczonych nauczycieli, którzy będą radzić swoim młodszym kolegom, jak postąpić w przypadku danej trudności wychowawczej z uczniami.

W planie długofalowym przewiduje się tworzenie na szczeblu powiatów (dzielnice) ośrodków współpracy szkoły z domem, których organizacja nie jest jeszcze w szczególności opracowana. Wiadomo jedynie, że ośrodki te będą się zajmowały przede wszystkim szkoleniem nauczycieli w zakresie psychologii dziecka oraz rozpoznawaniem i wdrażaniem pedagogicznym wśród rodziców. Możliwe, że będą one również konsultowały nauczycieli w przypadkach szczególnie trud-

nych. W dalszych planach projektowane jest również zorganizowanie w miastach wojewódzkich gabinetów metodycznych czy też gabinetów przedmiotów pedagogicznych, których zakres działalności nie został jednak określony w referacie nawet w ogólnych zarysach.

Po wysłuchaniu tych rozważań przedstawiciele wydziałów oświaty, którzy zgodnie z pismem Ministerstwa Oświaty obarczono odpowiedzialnością za „organizowanie pracy z rodzicami na terenie swojego województwa”, pytali: „Czy więc mamy otwierać dalsze poradnie w naszych miastach, czy też może likwidować istniejące?”. Istotnie, sytuacja nieco kłopotliwa. Toteż wszyscy oczekiwaliśmy, że nieodpowiedzialność za powołanie i likwidację poradni będzie wzięta przez przedstawicieli Instytutu Pedagogiki. Niestety! Dowiedzieliśmy się, że nastąpił nowy etap w pracy poradni, tj. oparcie o nauczyciela, że zadaniem poradnictwa — to sprawa wewnętrznie szkolna.

Nie mamy żadnej wątpliwości co do tego, że nauczyciel jest centralną postacią w procesie wychowawczym. Jest jednak rzeczą równie niewątpliwą, że pewnych trudności nauczyciel nie potrafi rozstrzygnąć bez pomocy. I dlatego właśnie powstały poradnie. Jakże przypadki można i należy rozstrzygać w szkole? To trudno chyba przewidzieć w sformułowaniu ogólnym.

W podsumowaniu wskazano, że nie będą to na pewno zjawiska z codziennej pracy szkolnej, a więc np. „kręci się na lekcjach”, lecz jedynie bardzo jasne trudności. Wymieniono je dla przykładu: onanizm, upijanie eterem, organizowanie szajki w celu uprawiania nierządu. Wydaje się, że przykłady te nie są zbyt przekonujące. Między „codziennymi” pierwszymi przykładami „jasnowidzą” pozostałoby istnieć niewątpliwie cała gama zjawisk pośrednich, które może być dla działalności poradni bardziej typowe.

Wreszcie otrzymaliśmy w podsumowaniu obrad pewną dozę oryginalną informację, która wydaje się jednak również mało realna: to wszystkim poradniom, w liczbie dwudziestu kilku, ma kierować, koordynować i kontrolować ich działalność — redakcja miesięcznika „Szkoła i Dom” (w liczbie dwóch osób zespołu redakcyjnego). Czy to aby nie jakieś nieporozumienie?

A więc właściwie również w podsumowaniu nie utrzymaliśmy żadnych konkretnych wskazówek co do dalszej działalności poradni, aktywnych próby analizy ich pracy, dotychczasowej. Dlaczego tak się stało?

Spróbujmy krótko zanalizować przyczyny takiego właśnie, a nie innego

W tym wypadku trzeba przyjąć, że pytania nie mogą się odnosić do zbyt szerszego materiału, nie mogą być zbyt szczegółowe.

Przy stosowaniu natomiast trzech pytań: dwóch z materiału czytankowego i lekturowego a trzeciego z gramatyki i ortografii, mogłoby i powinno wystąpić jedno pytanie szczegółowe. Taki dobór pytań pozwolił zbadać zakres wiadomości uczniów o także samodzielność myślenia oraz umiejętność poprawnego, jasnego i ciągłego wypowiadania się.

Dalsza praca nad pytaniami nasunęła szereg różnorodnych wskazówek:

Przy pewnych pytaniach, zbyt ogólnych, trzeba podawać pytania pomocnicze. Wskazać one uczniom kierunek myślenia, ułatwić mu wybór materiału, pokazać lepszy skomponować całość odpowiedzi, a nauczyciela uwolnić od dawania ustnych, pomocniczych wskazówek.

Odpowiedzi na niektóre pytania trzeba oprzeć o tekst. Głośno odczytanie przez uczniów drobnych wyjątków w czasie egzaminu pozwolił zorientować się, czy uczeń umie interpretować tekst, czy umie z niego korzystać; pozwolił też poznać, w jakim stopniu uczeń opanował technikę czytania.

Część pytań egzaminacyjnych trzeba związać z sylwetką pisarza; trzeba zapytać o wydarzenia z jego życia, o twórczość, o poglądy i ich postępowanie. Wystąpiła tutaj pytań tego rodzaju: „Poglądy i zasługi Stanisława Staszica”, „Jak Staszyc przedstawił doświadczenia w fragmentach „Głos w obronie stanu chłopieckiego”? lub „Jaki jest stosunek Konopnickiej do chłopów i robotników w świetle utworów, które pisała?”

Niektóre pytania trzeba będzie oprzeć o dwie lub trzy cytanki, np. pytanie: „Jakie poglądy na sprawę chłopską głosił Sielicki?”

Przy formułowaniu szeregu pytań okazuje się niezbędne uwzględnienie szczególnej wartości tekstów poznanych w klasach niższych, przede wszystkim w klasach VI. Wymagają tego pytania dotyczące twórczości Prusa, Konopnickiej, Orzeszkowej, Sienkiewicza, Żeromskiego.

W pytaniach egzaminacyjnych trzeba uwzględnić „Antyk” Prusa z kl. VI, „A jak poszedł krol na wojnę i „Dym” Konopnickiej z kl. VI, „Tadeusz” Orzeszkowej z kl. VI, „Janka Muzykanta” Sienkiewicza z kl. V, „Kawka i jego uczeń” Żeromskiego z kl. VI. Materiały te będą potrzebne innym przy takich pytaniach: „Opowiedz, jak Orzeszkowa przedstawia życie kobiety w noweli „Tadeusz” i w cytacie „U jublera”.

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

„Dlaczego uczeń „Tadeusza” nazywany nowelą” lub „Omów dzieło Ranka z cytanki „Kawka i jego uczeń” — przedstaw obraz Michała z cytanki „Po powrocie z wojenki”;

Umiejętność wyodrębnienia w zdaniu złożonym zdań pojedynczych i określania ich stosunku (współzależnego oraz podrzędnego).

Umiejętność dzielenia wyrazu na sylaby i głoski oraz określania głosek.

Umiejętność wyróżniania rdzenia, przedrostków i przyrostków.

Rozpoznawanie części mowy i określanie formy odmiennej części mowy. (Instrukcja programowa, str. 32).

W oparciu o tak ujęte „Wyniki nauczania” zarysowują się dwa rodzaje pytań z gramatyki i ortografii:

1) Pytania, które zawierają materiał do przeprowadzenia analizy, np. „Dokonał rozbioru logicznego zdania: „Ludzie pracy pragną pokoiu” lub „Wyszukał w wyrazie „zarobek” części słówotwórcze i nazw jej”.

2) Pytania, które wymagają od uczniów podania „wymyślenia” materiału i dokonania jego analizy, np. „Podaj zdanie złożone współzależnie i przeprowadź jego rozbiór logiczny”.

Wśród pytań z ortografii znajdują się szczególne uwzględnienie wszystkie te, które dotyczą związku wiadomości ortograficznych i gramatycznych, np. „Jakie znasz zasady pisowni „nie” z różnymi częściami mowy?” lub „Podaj kilka imiesłów przysłówkowych i wyjaśnij, kiedy w ich pisowni używamy —szy, a kiedy —szy?”

Gdy prace nad układaniem pytań dobiegają końca, koleżanki K. i M. uświadomiły sobie jeszcze jedną sprawę: uczniowie kl. VII, w której uczyła kol. K., czytali stosunkowo dużo książek i pismek, pracowali ofiarnie w bibliotece i brali aktywny udział w urządzaniu uroczystości; koleżanka K. chciała to jakoś uwzględnić w pytaniach egzaminacyjnych. Uczniowie kl. VII, w której uczyła kol. M., dużo czasu poświęcał na opowiadanie typowych form ćwiczeń w mowie: streszczeń, charakterystyk, opowiadań, opisów, sprawozdań z lektury; kol. M. chciała to również jakoś zaznaczyć w pytaniach. Obie więc nauczycielki doszły zgodnie do przekonania, że pójdą za zainteresowaniami i możliwościami swoich uczniów, wprowadzając nieco większą ilość pytań bliższych ich uczniom, odpowiadających im szczególnie, nie odbiegających oczywiście od ogólnie obowiązujących wymagań programu.

JAN KULPA

Kraków

1500:45

WIEMY, że dzieł z natury rzeczy lubią być tworzone. To ich przyrodzone prawo. Ani młodego psia, ani dziecka nikt nie zmusi do kontemplacji. Dzieci chcą pracować nie tylko głową, ale i rękami. Odkrywają, szukają, robią doświadczenia; kwestionują, zawsze są gotowe do bójki o miejsce w działaniu. Gdy dziecku nie pozwalamy na wywołanie energii — w sposób uciążliwy, np. w pracy szkolnej, wówczas szuka ono ujścia dla swojej przedsiębiorczości w inny sposób: reżbiłszy, niebezpieczne eksperymenty przy liczniku elektrycznym, jeździł okrzakiem na krześle, strzelał do celu gąbką do wycierania łabędzi.

Czy w istniejących warunkach można polepszyć pracę szkoły? Sądzę, że można. Tak się złożyło, że przed kilkunastu laty trafiam do chaty chłopieckiej w okolicy Słonima. W białej izbie stała pod ścianą ogromna szafa gdańska z ciemnego drewna. Tak pięknie szafa, doskonale w proporcjach, tak cennie i subtelnie rzeźbione nie widziałem potem nawet w Muzeum Narodowym w Warszawie. I tę szafę zbudował w ciągu kilku lat wyrostek wiejski, który w dniu moich odwiedzin miał nie więcej jak dwadzieścia lat życia.

Widziałem potem wiele zakładów przemysłowych świetnie wyposażonych w nowoczesne obrabiarki i produkujących obrzydliwą tandetę. Zrozumiałem: łatwiej pracować w doskonałych warunkach technicznych, ale przyczyna dobrej lub złej produkcji tkwi w charakterze człowieka — solidnego twórcy lub leniwej partaczki. Człowiek decyduje o wartości pracy. Kochanowski pisał: „Głębokość i inkaustem. Wiele dziesiętnych poetów ma wieczne pióra ze złotych sławek i specjalny atrament, a jednak pisze wiersze trwające nie dłużej jak jeden sezon. Trzeba się starać o lepsze materialne warunki dla pracy szkolnej, ale przede wszystkim trzeba usprawnić pracę szkoły w warunkach istniejących.

Jak to uczynić?

PRZYBLIŻYC SZKOLĘ DO ŻYCIA

Szkola nasza oderwała się od życia, trwała sama w sobie, bardzo przypomina — darujemy mi to określenie — szkołę zaków z czasów kaziemierzowskich. W tych odległych czasach technika była w powijakach, więc i w nauce szkolnej jej nie było, ale dziś dla naszego zaskoczenia bramy szkoły przed techniką? Któż to odgadnie?

Oto budynecz szkolny stoi przy ulicy. Po jeźdni pedza aut o pięknych opływowych liniach, naprzeciw w zakładzie przemysłowym grają maszyny, błękit nieba przecinają śmigła odrzutowe. W tym samym czasie w szesnastu zamkniętym gmachu szkolnym uczniowie poznają życie kraju z literackiego opisu w czytankach, przy okazji przenicowują opis jako materiał gramatyczny, studiują osiągnięcia gospodarcze na podstawie kunsztownych ułożonych zadań matematycznych, uczą się roboty geometrii z podręcznika geometrii, zapoznają się z produkcją chemiczną z podręcznika chemii, poznają tajniki przyrody i produkcji rolnej z podręcznika biologii. Klasa kamienią jak furałda do skrzypce, struny milczą, nawet mucha skrzydłkiem ich trąci nie może, a za oknem kipi twórcze życie narodu...

Jeżeli szkoła zamknęła się przed techniką, to może technika poza szkołą stoi dla dzieci otworem? Gdzież tam. Elektryczność zatrzasnęła przed szkołą bramę kutą w żelazo. Szkoła to myśli dostać się w charakterze ucznia — widza do wytwórni radioaparatu czy choćby roweru, nawet fabryka mydła pilnie strzeże tajemnicy przed uczniami. Niech uczą się z książek. Absurdalna tajemność odgradza lud pracujący od jego dzieł.

TEORIA, ALE I PRAKTYKA

Aktualna sprawa wprowadzenia do szkoły techniki stała się obecnie sprawą

Serce komunisty nie umiera

W DNIACH żałoby, gdy odszedł od nas Bolesław Bierut, napłynęło do redakcji wiele listów od nauczycieli, którzy opisują zarówno swój żal, jak i wzruszające przeżycia dzieci i młodzieży szkolnej.

Oto nauczyciel-rencista Tadeusz Barański, inwalida z czasów wojny, podejmuje się w godzinach pozalekcyjnych pomóc dzieciom z klasy IV Szkoły Podstawowej w Tuczku, pow. Działdowo — w matematyce. Przeznaczono na to 64 godziny. A przecież już od dwóch lat nie jest nauczycielem. W liście swoim pisze tak: „czuję się w obowiązku uczcić pamięć drogiego Nauczyciela i Towarzysza Bolesława Bieruta — czynem”.

Młodzież Państwowego Technikum Mechanizacji Rolnictwa w Strzelcach Krajeńskich w porozumieniu ze swymi wychowawcami postanowiła wzmożoną pracą w szkole i organizacji ZMP polepszyć nie tylko swoje wyniki nauczania, walczyć z drugorocznością, ale przede wszystkim przestrzegać ściśle regulaminu uczniowskiego i podnosić poziom wychowania w duchu moralności socjalistycznej.

„Pamięć o Towarzyszu Bierucie pozostanie z nami — piszą w swym zobowiązaniu — wierni organizacji zempowijemy spełniamy jej zadania. Pojedziemy każdy trud, każdą pracę i będziemy kroczyli drogą wskazaną nam przez najbliższego naszego Nauczyciela, Towarzysza Bolesława Bieruta”.

Zakładowa Organizacja Związkowa ZZZP przy Zespole Techników Rolniczych w Karolewie również podjęła się czynem uczcić pamięć towarzysza Bieruta.

