

ZIEMIA ZAPOMNIANA

BOLEŚNE wieści przynosi prasa o nastrojach i podstawiach ideowej autochtonów na Śląsku. Wzmianki i Mazurach. Z jaką radością witaliśmy ich jako dzieci jednej ojczyzny, z jaką radością witali oni nas! Pokolenia czekały na te chwile.

I oto czytaliśmy w „Świecie” na wiosnę, a ostatnio czytamy w „Kronice Łódzkiej” (Nr 20/36 z dnia 16-31 paźd. 1956) o chłopcu, który nie chce chodzić do polskiej szkoły, a jego matka, która w 1945 r. pozostała w Polsce dzisiaj — nekana szkanami kierowniaki szkoły, prosi o wyjazd do Niemiec zachodnich. Prasa często podaje, że nawet ci, którzy przed wojną zabierali swym dzieciom rozmawiać z dziećmi niemieckimi, dzisiaj odgrzebiują „niemieckość” i proszą o paszporty zagraniczne. Nielatwa była dla nich zapewne taka decyzja. Można mieć nawet żal o to do nich. Ale trzeba powiedzieć im szczerze i serdecznie, że przecież nie obójną jest nam ich dola i że będziemy wspólnie walczyć o jej poprawę.

Za tą wyciągniętą jednak dłonią i wezwaniem do nowego życia winien iść skonkretyzowany program działania, wolny od błędów i grzechów przeszłości. Na istniejący stan rzeczy poważny wpływ wywarły szkodliwy funkcjonariusz miejscowych władz, sytuacja ekonomiczna kraju, ale — czego nie trzeba ukrywać — i w pewnej mierze całkowity brak oddziaływania miejscowego nauczycielstwa na autochtonów. Korespondent „Świata” boleje, że nazwiska działaczy tamtejszego terenu są kalkówkami obecnej nauczycielstwa woj. olsztyńskiego.

Problem polityki wobec autochtonów należy do kompetencji władz państwowych i znajduje on swoje oświetlenie we właściwym czasie i w właściwym miejscu, ale wszystko, co dotyczy polityki oświatowej i kulturalnej, co dotyczy roli nauczycielstwa w tej ważnej dla narodu i państwa dziedzinie — winno być niezwłocznie omówione i naprawione. Trzeba uderzyć w alarm i ratować to, co się jeszcze da...

Stwierdzając całkowitą niezaradność w tych sprawach nauczycielstwa, należy jednak szukać przyczyn tego zjawiska i wymienić je. Nauczycielstwo nie może w całości odpowiadać za błędy swojej zwierzchności, bo co są winni osiemnastoletnia dziewczyna czy młodziutki, którzy ukończyli po siedmiu klasach szkoły podstawowej cztery klasy licealne i w czasie tej nauki nie wspomniano o Warmii, o jej przeszłości, znaczeniu itd.

A przecież na procesy kulturalno-uczuciowe ocenia autochtonów z resztą narodu powinno być wezwane Ministerstwo Oświaty! Winny być opracowane programy i podręczniki uwzględniające tematykę tych ziem. Pod specjalnym kątem winni być doborani na te ziemie pedagodzy, zwłaszcza kierownicy zakładów kształcenia nauczycieli. Czy młodzież autochtoniczna znajdowała w swych podopiecznikach z jęz. „Wiatru od morza” Żeromskiego, „Na tropach Świątka” Wańkowicza, wyjątki z powieści Artura Gruszeckiego, Jana Władysława Grabskiego albo nowele Zofii Kossak-Szczuckiej (np. o przyszłości Chłobrego, o pełnych wzniosłości bohaterach walkach ostatnich Piastów, o polskość Śląska). Lektura taka kształtowałaby uczucia patriotyczne, pogłębiałaby wiedzę o Polsce nie tylko samej młodzieży, ale

i przez nią starszego pokolenia. Wymienione wkrótce fragmenty stoją na wysokim poziomie artystycznym i przewyższają zalecane przez Ministerstwo poematy o kukurydzy czy też zobowiązaniach. Trzeba przecież pamiętać, że ta młodzież zna często język niemiecki i może z łatwością lekturę o kukurydzy z wysoka formą dramatu Schillera i liryki Heinego — przenikniętych umiłowaniem wolności.

Realizatorami każdej idei są ludzie. Należało oddać większym zaufaniem miejscową inteligencję polską, powołując ją na stanowiska w administracji szkolnej oraz kierować z innych dziedzin takich ludzi, którzy umieli odróżnić ewangelików-Mazurów od katolików-Warmiaków oraz uzdolnionych do rozwiązywania skomplikowanych problemów na Śląsku.

W tej dziedzinie więcej czujności wykazywało przed wojną Seminarium nauczycielskie w Działdowie miało za zadanie promieniować na Prusy Wschodnie. Personel obsadzano ewangelikami ze Śląska bądź Polakami zza kordonu i to nie przeciętnej jakości jak np. Biedrawa, jego małżonka Sukierowa-Biedrawina, Szymański, poeta Małek i inni.

Do pierwszej wojny światowej nie było państwa polskiego, ale działały instytucje i organizacje społeczne utrzymujące kontakty międzydzielnicowe. Związki nauczycielskie, organizując w roku 1913 pierwszy kurs uniwersytecki w Zakopanem, postarały się o udział nauczycieli Polaków ze Śląska Opolskiego, Westfali, dalekich Inflant, aby nie uронić niczego, co polskie. Po I wojnie światowej Związek Nauczycielstwa Polskiego miał na uwadze wszechstronny rozwój kultury narodowej. W tym celu oprócz Wydziału Pedagogicznego powołano Wydział Pracy Społecznej. Zaproszono do współpracy takich uczonych jak prof. Stefan Czarnowski (kultura), Krzywicki i Chłasiński (wiedza o społeczeństwie), Bystron, dr Mielchejda (Śląsk), Biedrawina (Mazury i Warmia). Dla tego Związku Nauczycielstwa Polskiego był inicjatorem wielu poczyną kulturalno-społecznych i politycznych, zajmował wyraźne stanowisko na konferencjach oświatowych. ZNP analizował zależności międzykulturalnych od środowiska klasowego, warunków gospodarczych miejskiego bądź wiejskiego środowiska, wreszcie od regionu geograficznego.

Właśnie Związek Nauczycielstwa Polskiego był rzecznikiem surowej krytyki stwierdzającej dekadencję kultury burżuazyjnej, pokutujących jeszcze w Polsce przeżytków sarmatyzmu, a jednocześnie podkreślał wartość zdrowych pierwiastków kulturalnych powstałych pod wpływem emancypacji mas robotniczych i chłopskich. Podkreślano wtedy z całym naciskiem i polską kulturę chłopów śląskich, Mazurów i Warmiaków, dzięki którym ocalała ona na tych ziemiach. Ożół z tego rodzaju akcją była najściszej związana wielka idea regionalizmu. Nieustraszonej w tej dziedzinie Aleksandra Pajkowskiego zawiązał ją z pracami Towarzystwa Krajowego, Polonią zagraniczną i innymi instytucjami.

A teraz pytanie najważniejsze: dla kwestii dzisiejszej postawy autochtonów. Jak wielką odegrały rolę kulturalna i polityczna Związek Nauczycielstwa Polskiego, gdyby kontynuował tak pożądaną dla dobra państwa i narodu działalność i powoływał zastępy przynajmniej zorientowanych do pracy na Śląsku, Mazurach i Warmii nauczycieli?

Kto powinien być na alarm mówiąc o nastrojach ludności na Śląsku i Mazurach? Kto informować powinien o niezaradności tamtejszego nauczycielstwa? — Tamtejsza reprezentacja związkowa i liczy zastęp instruktorów Zarządu Głównego. Niestety, dotąd Związek miał „ważniejsze” zadania — zachęcać do przeprowadzania spisu inwentarza w końcu roku szkolnego. Na zwolnione ogólnopolskiej naradzie nauczycielskiego aktywność większą o roli nauczyciela w szkole i w środowisku mówił... premier Cyrankiewicz, zaś prezes Związku i dyskutujący nauczyciele mówili o agrobiologii i zootechnice... Zresztą w tamtym czasie publiczne poruszenie drażliwego tematu bez „likierowania rzeczywistości” określono by jako krytykaniwo, lub wroga robotę.

W ogólnym procesie demokratyzacji kraju zagadnienie rewizji stosunku do zagadnień kulturalnych ziem zachodnich i północnych staje się kwestią pałaca. Winna się ona stać tematem narad przedstawicieli tamtejszej ludności z władzami szkolnymi. Zbyt wielką rolę może odegrać nauczycielstwo, aby jego organizacja zawodowa nie zająca stanowiska. Do tego jednak potrzebni są ludzie o szerokich horyzontach myślenia, o wypróbowanych charakterach, wiedzy i doświadczeniu życiowym.

WACŁAW POLKOWSKI

Plenum Okręgu Warszawskiego ZNP

PLENUM Okręgu Warszawskiego, które się odbyło 10 bm., ukazało obraz życia naszych ogniw organizacyjnych zupełnie różny od tego, jaki jest charakterystyczny dla okręgu stołecznego.

Zagadnienie ognisk na terenie Warszawy jest sprawą drugorzędą. Poszczególne szkoły warszawskie bronią się przed połączeniem i ogniskiem jest dla nich tylko mechanizmem przekształcenia nazwy ZOZ. Zupełnie inaczej wyglądał stosunek do sprawy organizacji ognisk np. w Makowie, Ostrołęce, Mławie. Należy też podkreślić, że życie nauczyciela na prowincji jest trudniejsze. Dawałi temu wyraz koledzy w dyskusji, kiedy była mowa o ośrodkach doskonalenia kadry.

Uchwały do realizacji

W DNIACH od 19 do 21 października br. odbyły się w Warszawie dwa różne, co do celu i problematyki, zebrania. Jednym z nich był Zjazd Polskiego Towarzystwa Historycznego (PTH), drugim zaś plenum Zarządu Głównego ZNP.

Historycy zebrali się, by uczcić 70 rocznicę powstania PTH i 50 rocznicę Towarzystwa Miłośników Historii oraz uchwały wytyczne prac badawczych Towarzystwa na okres najbliższych 5 lat (1956-1960). W rozważaniach dużo czasu poświęcono badaniom regionalnym i historii najnowszej Polski. Gorące i ożywione dyskusje wykazywały, iż tak pierwszego, jak i drugiego problemu nie można rozwiązać (znieszone przez wojnę archiwa, biblioteki, brak kompletnych zbiorów, brak dokumentów) bez współpracy najszerszego aktywności oświatowej, do którego przede wszystkim należy zaliczyć nauczycieli historii szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz odpowiednio przygotowanych młodników tej dyscypliny wiedzy.

Tego rodzaju postulatem, jak gdyby przeciwstawiali się obecni na zjeździe nauczyciele historii, „oportunistom” ich wypływał nie z braku zamiłowania (wszak wszyscy byli z wykształcenia historykami), lecz częstokroć z niemożnością znalezienia czasu na pracę badawczą, która ma to do siebie, że wciąga bez reszty, a maturalnie jest mało popłatna. Praktycy wskazywali na przeciążenie pracą zawodową oraz nie widzieli dla siebie żadnej rekompensaty w postaci awansu naukowego, jaki przysługiwał nauczycielowi pracującemu naukowo w b. Galicji, czy też przysługujące do dnia dzisiejszego w szeregu krajów europejskich.

Komisja wnioskowa, uznając konieczność włączenia historyków do praktyki badań naukowych, w tym celu wysunęła uwagi praktyków, doprowadziła do podjęcia

sanatoriach, wczasach, podrecznikach szkolnych. Każdy z nich malując owe trudności, styl życia, kaciostwa zaczęli lub kończyli od zdania: „Tak działo się w naszym powiecie”.

Porozumienie między Rządem a Episkopatem i sprawa nauczania religii w szkołach były tematem bardzo gorącej dyskusji, w której wzięli udział przedstawiciele prezydium ZG: prezes Związku kol. T. Wojewski i sekretarz W. Dusza.

Sprawa zmiany struktury Związku została przez nauczycielstwo okręgu warszawskiego przyjęta z dużym zadowoleniem. W niektórych powiatach już od kilku miesięcy działają, i to działają bardzo dobrze, nowoorganizowane ogniska. W powiecie ostrołęckim np. było ponad 40 ZOZ i MOZ. Po reorganizacji istnieje

przez Walny Zjazd uchwały, by Zarząd Główny PTH zwrócił się do odpowiednich czynników z prośbą o przyznanie historykom praktykom (o ile mają wymagane kwalifikacje) niższej godziny nauczania i nadawania odpowiednich stopni naukowych, np. docenta, profesora nadzwyczajnego itp. Podobną uchwałę podjęło plenum Zarządu Głównego ZNP. Uchwała Zarządu Głównego ZNP jest bardziej precyzyjna i mówi o nadawaniu stopni naukowych docenta i profesora tym nauczycielom praktykom (z wszystkich dziedzin naukowych), którzy mają tytuł naukowy doktora lub kandydata nauk i pracują naukowo.

Stan, jaki panuje obecnie, jest bardzo krzywdzący dla nauczyciela praktyka. Krzywdza ta objawia się w dwójaki sposób: 1) władze przełożone najczęściej nie rozumieją problemu i oświadczać nauczycielowi pracującemu naukowo, że jego obowiązkiem jest uczyć, a nie pracować naukowo (to spotkało piszącego); 2) naukowiec, który pracuje w szkole, nie może być jak gdyby „drugiej kategorii”: nie ma możliwości zajmować się pracą naukową ani prawa do uzyskania tytułu naukowego a jego najwyższa grupa uposażenia wynosi 1500 złotych. Praktyk, chcąc pracować naukowo, musi nie tylko posiadać szalonego zapas energii i niespożyte siły fizyczne, ale i pieniądze.

Jeżeli więc nasze instytucje badawcze-naukowe doceniają walory pracy naukowej nauczycieli praktyków, powinny zrobić wszystko, by czynnik decydujący umożliwił realizację naszych badań. Bardzo dobrze się stało, że zostały podjęte uchwały. Podjęte uchwały muszą jednak być jak najszybciej zrealizowane.

DR WŁADYSŁAW ROGALA

„Węgiel ogrzeje, węgiel nakarmi...”

W kl. V przerabiamy wiersz ulubionego przez nas poety Władysława Broniewskiego pt. „Zabrze”:

Węgiel ogrzeje, węgiel nakarmi, z węgla nasz Wspólny Dom, węgiel — to siła Ludowej Armii, droga ku jasnym dniom!...

Hm... hm... bardzo pięknie... słowa! Ale rzeczywistość? Czyż nie prawdziwsza i mniej żenująca byłaby taka trawestacja:

Węgiel nie grzeje, węgiel nie nakarmi, Zawsze masz zimny dom, Węgiel — marzeniem Ludowej Armii, Opal — to miał i złom!...

No bo powiedzcie sami: już przed dwoma czy trzema miesiącami wysułało się te w poście czoła zdobyte złotówki, „zamroziło kapitał” na opłacenie pierwszej raty węgla, a tu do dzisiaj... ani dymu, ani popiołu!

Siedź sobie potem w nocy, biedny nauczycielu, nad stosem zaszytów, otulaj się w swej kołdry i koce, kichaj, kaszaj!... wytrwale z iscie nauczycielską pasją — pracuj!

Ze go w kościach potem lupie, Ze marzy o ciepłej zupie, To nikogo nie obchodzi, Niechaj marzenie! Cóż to szkodzi?!

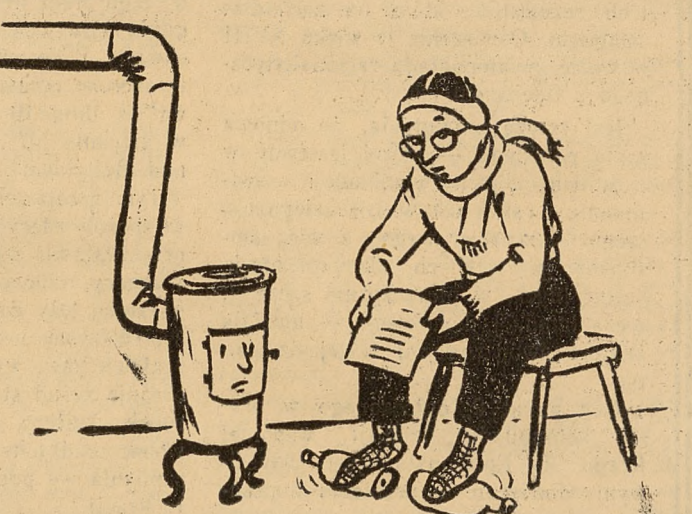
Ze może być ciężko chory, No i czeka na doktora, Ze do szkoły nie przychodzi, Ze nie uczy... Cóż to szkodzi?!

JADWIGA GUMIŃSKA

Rypin

Od redakcji:

Redakcja „Głosu Nauczycielskiego” otrzymuje setki listów, z których wynika, że brak opalu jest powszechną plagą nauczycieli i szkół. Należy skonczyć wreszcie z tą ruinującą zdrowie nauczycieli i dzieci „polityką opałową” prowadzoną przez rady narodowe.



Komisje Zjazdu Oświatowego pracują

JAK podawaliśmy w 49 numerze „Głosu Nauczycielskiego” Komitet Organizacyjny Zjazdu Oświatowego powołał do problemowego przygotowania Zjazdu szereg komisji przedmiotowych (ustroju i organizacji szkolnictwa, programów i metod nauczania, zagadnień wychowawczych i młodościowych, kształcenia nauczycieli, nauk pedagogicznych, administracji szkolnej, oświaty dorosłych, zagadnień ekonomicznych szkolnictwa). Komisje te już przystąpiły do pracy pod kierownictwem najwybitniejszych znawców poszczególnych dziedzin działalności oświatowej i praktyki pedagogicznej. Przeprowadzono wstępne dyskusje na temat ustrukturyzowania, planu i metod pracy. Wyłonione w komisjach zjazdowych zespoły ludzi pisały już nad przygotowaniem wstępnych tez programowych dotyczących zasadniczej reformy naszego systemu oświatowego oraz nad programem realizacyjnym poprawy niepokojącej sytuacji w szkolnictwie. W tych dwóch płaszczyznach przebiegała praca wszystkich komisji zjazdowych.

Z dotychczasowych dyskusji wynika, że trudno jeszcze dziś przesądzać ostatecznie, w jakim kierunku powinna pójść reforma ustroju szkolnego, aby mógł on być stabilizowany na długie lata, odpowiadać istot-

nym potrzebom społeczeństwa socjalistycznego i realnym możliwościom naszego państwa. Pierwsze zebranie komisji ustroju i organizacji szkolnictwa wykazało, że do zagadnień tych trzeba podchodzić z największą rozbagą, po głębokiej analizie danych statystycznych dotyczących populacji, struktury zawodowej ludności itp. w chwili obecnej i w przyszłości.

We wstępnej dyskusji w tej dziedzinie zarysowała się tendencja w kierunku ugruntowania dotychczasowej szkoły podstawowej (nazwa nie jest w zgodzie z dotychczasową jej funkcją) w sensie pełnej realizacji powszechnego nauczania i obowiązku szkolnego, dostosowania treści oraz metod nauczania i wychowania do rozwoju psycho-fizycznego dzieci, ekonomicznego przegrupowania inwestycji, rewizji sieci szkolnej. Druga tendencja to przedłużenie o rok i upomieszczenie w wyszczelnieniu średniego i wyższego szczebla niż dotychczas rozróżnianych. Inną tendencją — to rozwój szkolnictwa dokształcającego, tak, żeby młodzież miała pełne szanse uczenia się do 18 roku życia. Są to oczywiście sugestie wstępne.

Jeśli chodzi o program nauczymostowych zmian, zmierzających do doradczego poprawienia sytuacji w szkolnictwie, to idą one w następujących kierunkach:

— niezależność administracji szkolnej od rad narodowych, zwłaszcza w sprawach pedagogicznych i kadrowych;

— obcięcie organizacji harcerskiej wszystkie klasy szkoły ogólnokształcące i zawodowej;

— obcięcie konferencji sierpniowych, wprowadzić konferencje rejonowe, rozważyć celowość dalszego istnienia ODK;

— przyspieszyć prace nad reformą systemu kształcenia nauczycieli, którego wartość powinna być stała, niezależnie od zmian ustrojowych szkolnictwa.

Podkreślamy, że wymienione tu postulaty mają charakter dyskusyjny. W tych sprawach coraz częściej wypowiada się aktywnie terowicy, nadsyłając do Komitetu Organizacyjnego Zjazdu swoje uwagi i wnioski.

Komitet Organizacyjny Zjazdu zwraca się do wszystkich koleżanek i kolegów, do ogniw związkowych, wydziałów oświaty, ośrodków doskonalenia kadry oświatowej i całego społeczeństwa o dalsze nadsyłanie wniosków, postulatów, uwag w sprawie reformy systemu oświaty w Polsce, o współdziałanie z Okręgowymi Komitetami Zjazdu, które powstają w każdym województwie.

JOZEF MALARECKI

ZG ZNP

Dzień nauczyciela

POSTANOWIONO, że w pierwszą niedzielę października każdego roku obchodzony będzie Dzień Nauczyciela. Wszyscy nauczyciele przejdą z zadowoleniem i dezydercjami do przygotowania młodzieży, optymistami nawet z niecierpliwością oczekiwali tego dnia. Spodziewali się, że przyniesie im on wiele radośnych przeżyć, rozpozna ich ich szary żywot, zmobilizuje do dalszej pracy. Tymczasem w całym powiecie oświatowym w dniu tym panowała obłędna, bierność, martwość.

Jak zupełnie inaczej jest w Święto Górnik. Nauczyciele zawczasu postawieni są na nogi. Czy chcą, czy nie chcą muszą przygotować uroczysty apel w szkole, uroczystą zbiórkę młodzieży, odpowiednią dekorację, gazetki ścienne, hasła itp. W sam Dzień Górnika jest mroźno i wesoło. Tak przynajmniej było w Brzeszczach w ubiegłym roku. Pochwalne przemówienia, wręczenie nagród, muzyka, tańce, produkcje artystyczne, a także występy artystyczne szkolnej organizacji, zorganizowane przez nauczycieli. Ba, nawet każda szkoła w powiecie miała wreszcie swojego podopiecznemu górnikowi upominek. W Dniu Górnik, dla górników nie należyż uznać. Płynę do ich rąk nagrody: aparaty radiowe, zegarki, motocykle...

A w Dzień Nauczyciela — dla nauczyciela... nie.

W styczniu jest Dzień Harcerza. Zawczasu o tym muszą wiedzieć nauczyciele. Trzeba przecież przygotować młodzieży, Komitety Rodzicielskie, całe środowisko. Nauczyciel wychodzi do siebie, aby czegoś nie pominąć, by uroczystość wypadła jak najwspanialej. A więc dekoracje, uroczysta zbiórka, życzenia dzieciom, obfity podwieczorek, muzyka, tańce, śpiewy, upominki...

Ala w Dzień Nauczyciela — dla nauczyciela... nie.

W miesiącu marcu jest Międzynarodowy Dzień Kobiet. Iż to nauczyciele muszą włożyć mozoła, aby zorganizować tę uroczystość we wsi. Znow na barki nauczycieli składa się odpowiedzialność za dekoracje, przemówienia, występy artystyczne.

Ala w Dzień Nauczyciela — dla nauczyciela... nie. W czerwcu przypada Międzynarodowy Dzień Dziecka. Nauczyciele nie mogą nie pamiętać ten dzień i umysłać i sercach odpowiedzialność za dekoracje, przemówienia, występy artystyczne.

Ala w Dzień Nauczyciela — dla nauczyciela niki palcem w bucie nie kiwnie.

S. SIECZKA

Stara Wieś, pow. Oświęcim

KLEKSY

KLASYCZNA WIZYTACJA

Wizytacja, wizytacja! Wiele się sprząta w ubikacjach, Wiele się robi dekoracje, Każdy sprawdza się papierkę, By nie dostępną nikt usterek. Po papierce, rzecz stwierdzona, Najdobitniej mówi o nas. Jak w papierkach są usterek, Zaraz szum powstaje wielki — Ze nie udało, mocium panie, Jak przebiega wychowanie. No najlepiej wychowanie. Słodzi jest w rubrykach, w planie, Co zaś z planów tych wynika, Wizytator wie z dziennika. Uczniów tam co prawda nie ma, Ale plan sam — uprość poemat! (Cz. Kalkuskiński z Wolowa Śląskiego)

MOZNA od czasu do czasu zobaczyć w „Głosie Nauczycielskim” zdjęcia wybitnych sportowców-nauczycieli. Fotografie te okłamuja czytelnika. Oczywiście, nie chodzi o autentyczność wyniku tego czy innego rekordu, czy też innej mistrzyni biegu lub rzutu. Ani o ścisłość notatki redakcyjnej. Chodzi o coś innego. Zdjęcia pięknie zbudowanych chłopców i dziewcząt, autentycznych sportowców i autentycznych nauczycieli fałszywa rzeczywistość obrazu sportu w szkole. Żle jest bowiem z kulturą fizyczną nauczycielstwa wbrew powabnym fotografiom w „Głosie Nauczycielskim”.

Czy są do pomysłowości u nas kół gimnastyczne złożone z dziarskich starszków, jak w Szwecji lub w Czechosłowacji? Czy są do pomysłowości nauczycielskie drużyny old-boyów? (kol. Ciszewski, dawny reprezentacyjny gracz warszawskiej Polonii, należy do chwalebnych wyjątków).

Ba, coż tu marzyć o old-boyach pedagogów, skoro nauczycielka bądź nauczyciel w najbardziej wiosennej porze życia stanowią na boisku lub pływalni nieczyste zjawisko niż kosa w Bałtyku.

Konia z rzędem temu, kto wśród rozlicznych klubów związków zawodowych Budowlanych, Kolejarskich, Gwardii, Garbarni, rozmaitych LKS-ów, CWKS-ów, ANF-ów — znajdzie klub sportowy ZNP.

Ogłoszenia o zawodach lekkoatletycznych, kolarskich, bokserskich czy zapasniczych wśród nauczycieli wydają się zbyt fantastyczne nawet na Prima Aprilis.

Nasuwa się pytanie, jakie są przyczyny antysportowej postawy pedagogów.

Trudno zaprzeczyć, że tkwią one przede wszystkim w przeprowadzaniu i w opłakanych warunkach bytowych nauczycielstwa. Zainteresowanie sportem wypływa z zawczaj z jakiegoś nadmiaru sił witalnych organizmu, z jakiegoś nadwyżki biologicznej. O jakim nadmiarze, o jakiej nadwyżce można mówić tam, gdzie zjawiskiem powszechnym jest przemęczenie i wyczerpanie, tam, gdzie objawem częstym jest awitaminia i anemia, tam, gdzie gruźlica zagraża kłębka społeczną.

Cóż mówić o sporcie tam, gdzie nie ma czasu nawet na poznywanie garnków, po-

O czymś, co nie istnieje

cerowanie odzieży, na zaprowadzenie rozdzonego dziecka do lekarza.

Cóż tam czarować powabami sportu w myślnie noszącym nazwę szkoły.

Czy jednak to, co wyluszczone powyżej, wyczerpuje przyczyny antysportowej postawy nauczycielstwa? Przecież nie wszyscy nauczyciele pracują aż w tak ciężkich warunkach. Przecież i przed wojną, w najbardziej sprzyjających latach, sport nauczycielski leżał na obu łopatkach. Przecież i dziś nieraz obserwuje się na wczasach niemiare postacie młodych niewiast i mężczyzn, czapiących obłędnie obok siatki, bramki czy przyrządu gimnastycznego. Niech się jednak znajdzie jakiś entuzjasta, a już pika śmiga w powietrzu, prostują się plecy, blizna oczu, pierzcha nuda i ospałość, na poczekaniu tworzy się zapalony zespół.

A więc sport wymaga określonych warunków organizacyjnych, a te znowu zależą nie tylko od warunków bytowych, lecz również od stopnia świadomości społecznej. Sport bowiem, to nie tylko porwy, instynkt, ale także pewna wiedza, umiejętność, to wprawa, przyzwyczajenie, nawyk, to pewna tradycja, określona atmosfera uczuciowa.

Tę tradycję sportowej, wiedzy sportowej, atmosfery sprzyjającej rozwojowi sportu nie można na ogół znaleźć w naszych szkołach. Jakże często nauczyciel w. borka się samotnie z trudnościami swojej ciężkiej pracy, nie znajdując w gronie koleżeńskim ani poparcia dla niej, ani zrozumienia.

Dziwna rzecz, młodzież entuzjastycznie sportem, żyje sportem, tym potężnym zjawiskiem XX w., nauczyciele zaś z niezliczonymi wyjątkami zachowują wobec sportu postawę XIX-wieczną, chłodną, lekceważącą, nierzadko wroga. Iluz to winami obarcza się sport w szkole. Sport odciąża młodzież od nauki. Zabija szlachetniejsze zamiłowania. Ruje zdrowie. Pustoszy kulturę. Wprowadza zdziwienie i rozpasanie obyczajów. Rozwija najniższe instynkty, prow-

dzi do chuligaństwa. Sport — to zbiorowe opętanie, naryzm, nudyzm, sadyzm. Ect. ect.

Byłoby interesujące dotrzeć do źródeł tej odrady do sportu, zbadać, ile mieści się w niej średnio-wiecznej wrogości do spraw ciała, ile fałszywego przekonania o antynomii między sprawnością aparatu myślowego, a sprawnością aparatu mięśniowego, ile podświadomej zadróżki do rozkładającego życia w jego najbardziej somatycznych formach; a ile po prostu uprzedzenia wynikającego ze zwyczajnej nieznajomości zjawiska niezwykle złożonego, jakim jest sport i jego jakże bogatych dzieł.

„Przeszłość — to przyszłość”, mawiają Japonczycy.

Sport nie potrzebuje się wstydyć przeszłości. Sport przeszłości, która nie wystydziła się sportu. Starożytna kultura Helleńska dowiodła, jak harmonijnie można godzić kulturę ducha z kulturą ciała. Niefedem genialny artysta lub myśliciel grecki imponował także samo umysłem, co sprawnością fizyczną. Sędziwy Sofokles zadziwiał widzów zreczością w grze pilki, gdy przyszło mu zastąpić niedysponowanego aktora w roli królowej Nauziki. Sokrates pozostawił (w „Uczcie Ksenofonta”) pierwszy wrzód o dobroczynnych skutkach gimnastyki pokojowej (stad „Sokrates tańczył” Tuwima).

Jest rzeczą paradoksalną, że najwybitniejszy idealista grecki zwyciężał niejednokrotnie w grzyskach olimpijskich, a przydomek, pod którym unięśnietelnia go historia, zawdzięczał szerokim barom. Tym filozofem był Platon (a właściwie Arystoteles).

Znakomity dramaturg grecki Eurypides w następujących słowach określił ideal człowieka: „Najdoskonalszym człowiekiem jest dla mnie ten, który ta sama reka potrafi napisać „Ifigenię” oraz zdobyć wieniec zwycięzcy podczas gier olimpijskich”.

Herodot opisuje, że w bitwie pod Salaminą mnóstwo Persów tonęło, gdy statek szedł na dno, ponieważ jak barbarzyńcy nie

umieli oni pływać. Grecy natomiast dopływali do brzegu.

O człowieku niekulturalnym mawiano w Helladzie: „Ani czytać, ani pływać”.

(Dzisiaj w dwa i pół tysiąca lat po Salaminie, w milionowym mieście stołecznym Polski, raz w tygodniu korzysta z dwu krytych pływalni w ciągu pół godziny parę tuzinów nauczycieli, z których połowa dopiero uczy się pływać).

Najwzięciej wyraził stosunek Hellady do wychowania fizycznego Arystoteles: „Obowiązkiem prawodawcy jest od początku bacznie na to, aby ciała wychowywanych były jak najdoskonalsze”. Rzym starożytny zawarł swoje ideały wychowawcze w jednym muskularnym zdaniu: „Mens sana in corpore sano”.

Sredniowiecze było okresem walki pomiędzy naturalnymi popędami natury ludzkiej i potrzebami życia, a tendencjami ascetycznymi; pomiędzy ciałem traktowanym jako naczynie błędów, grzechów i nieczystości, narzędzie szatana — a duszą stworzoną na obraz i podobieństwo Boga.

Idealem stała się czysta dusza. A ciało? Stosunek do ciała charakteryzowały nienajgorzej następujące pouczenie św. Hieronima, wyjęte z jego rozważań nad wychowaniem dziewcząt: „Mnie w ogóle nie podobają się kąpiele dla dojrziałych dziewcząt, które rumienią się powinny na widok własnej nagości”.

Hagiografia średniowieczna oraz reguły zakonów dostarczały zbyt wielu drastycznych przykładów pogardy dla fizycznej natury człowieka i gwałcenia elementarnych zasad higieny jako też eugenicji, aby je tu przytaczać.

Temat to zbyt łatwy dla satyry, a niestety, zbyt trudny dla nauki, która jak dotychczas nie zdobyła się na bezstronne zbadanie tych zjawisk zarówno od strony medycznej, jak etycznej, od strony psychoterapii i psychopatologii, zarówno od negatywnego jak pozytywnego.

A szkoda ogromna, gdyż średniowiecze żyje do dziś dnia wokół nas i wewnątrz nas, żyje również w pogardzie dla kultury fizycznej i sportu.

W. BEREZECKI

Od czego zacząć reformę programów?

SPRAWA USTROJU SZKOLNEGO

NASZA myśl pedagogiczna cechuje jakiegoś rodzaju niechęć do zmiany. Niezmiennie wolno „zabierać się” do pracy, raczej wykonywanie problemów niż ich rozwiązywanie. Raczej stwierdzenie braków, niepokój i ubolewanie — niż konkretna, instrukcyjna krytyka, śmiały próby pozytywnych, konstruktywnych prac analitycznych i syntetycznych, mogących wytyczyć drogi i metody praktycznego postępowania dydaktyczno-wychowawczego. Stwierdzamy kryzys w naszym szkolnictwie, ubolewamy nad pogorszeniem się wyników nauczania i wychowania, wiemy, że nasi wychowankowie mało, za mało umieją, że niesamodzielnie myślą.

Znikoma jest natomiast ilość prac pedagogów, które mogłyby przyczynić się do naprawy tego stanu rzeczy, które wykrywałyby w sposób naukowy, rzetelny źródła zła i wskazywałyby drogi wyjścia z impasu. Jeżeli pojawi się jakaś praca pedagogiczna oryginalna, jak np. „Proces Nauczania” prof. W. Okonia — to odzew nauczycielstwa i świata pedagogicznego jest bardzo słaby. Frąza wymieniona nie doczekała się ani rzetelnej analizy i krytyki naukowej, ani oceny nauczycieli-praktyków (czy i w czym im mogła?).

Wydaje się, że czas najwyższy podjąć na łamach pisma nauczycielskiego rzetelną dyskusję zarówno nad wieloma problemami nauczania i wychowania, jak i nad problemami częściowymi, jednak ważnymi, wymagającymi natychmiastowych prób pozytywnych rozwiązań.

Artykuł niniejszy ma na celu zachęcenie do rozpoczęcia dyskusji ogólnej i szczegółowej nad kapitalnym zagadnieniem programów szkolnych, rozpoczynając od programu historii.

Nie jest jego celem ani zadaniem szczegółowa krytyka dotychczasowych programów. Wypowiedzieli się w tej materii fachowcy i laicy, naukowcy i nauczyciele. Gdyby zbierać wszystkie ubolewania na temat złego stanu nauczania historii, na temat wadliwych programów i podręczników — stanowiłyby one grube tomy. Brak natomiast, jak dotąd, rzetelnej analizy podstaw programów, analizy działania programów, brak badań metodycznych i konsekwentnie przeprowadzonych, ilościowych, wystarczających, naukowych udokumentowanych, które by wykazywały, jak programy dotychczasowe były realizowane, jaką rolę odegrały w jakiej mierze trzeba je odebrać za niezadawalający obecny stan rzeczy. Czy programy przede wszystkim są winne kryzysowi w nauczaniu historii? Czy stanowiły one tylko jeden z czynników? Czynnik zasadniczy czy też drugorzędny? Nasze opinie i ubolewania są dość żywiołowe, słabo uzasadnione, subiektywne, podstawy twierdzeń niejasne, chwiejne. To raczej odczucia. Intuicja każe nam winęłożyć wyniki nauczania na program. Twierdzenie to może być najzupełniej słuszne, ale trzeba by je uzasadnić, poprzeć dowodami wystarczającymi.

Niezależnie jednak od długofalowej, a dotychczas jak się wydaje nie podjętej pracy badawczej nad rolą, oddziaływaniem programu jako podstawowego środka metodycznego, wydaje się, iż przy zastawieniu zasadniczych błędów naszych prac programowych, warto by przejść do ustalenia podstawowych zasad konstrukcji programu i przystąpić do tej konstrukcji — pamiętając, że lepsze jest wrogiem dobrego — nie rozkładając tej pracy na lata, zdobyć się na projekty, które można by drogą eksperymentu poddać próbie życia, próbom praktyki.

Realizacja nowych programów winna być od początku otoczona czujną opieką, opracowane winny być metody badań: słuszności założeń programu, jego przydatności, metod jego realizacji, reakcji nauczyciela i ucznia.

ANALIZA i krytyka dotychczasowych programów winna być celowa i konsekwentnie, wszechstronnie i gruntownie przeprowadzona, ale nie może być celem „samym w sobie”. Nie można na niej poprzestawać. Należy ją traktować jedynie jako punkt wyjścia, pomoc, nie jedynie, ale jeden z warunków nowej, śmiałej koncepcji programowej. Analiza i krytyka powinna posłużyć nie do „ulepszenia” i poprawiania błędów starych programów, ale przyczynić się do niepoprawiania ich w zupełnie nowym, odmiennym systemie programów.

Dotychczasowe ulepszenia, poprawy, przykrwanie i skracanie tego samego w zasadzie programu nie eliminowało błędów zasadniczych, natomiast mnożyło nowe. Wiele zła przyniosła metoda nożykowa corocznego poprawiania programów. Polegała ona m. in. na: wycinaniu jednych haseł programowych, przeregutowywaniu innych w ten sposób, żeby zawierały mniejszą ilość słów. W pierwszym wypadku wskutek corocznych wycinań i opuszczeń przekreślano się wreszcie logiczny tok rozumowania, który cechował bądź co bądź program z 1949 r. Wyrzucano poszczególne zdania, usuwając zespoły treści przekreślano się logikę wydarzeń, co łatwo prowadziło do fałszowania, zniekształcania minionej rzeczywistości. Użytkowało się odczucia pozorne — faktycznie bowiem zmuszało się nauczyciela (dobrego) do uzupełnienia i powiązań dokonywanych na własną rękę. Nauczyciel słabo wykwalifikowany lub zupełnie niewykwalifikowany, nauczyciel niesumienny lub obojętny godził się z „poprawkami”, słuchał instrukcji programowej — uczył źle.

Niektóre pozorne odczucia, czy skróty stawiały nauczyciela wobec zadań wręcz niemożliwych do spełnienia, co musiałoby wywołać zniechęcenie, rezygnację z rzetelności w pracy. Na ogół przeróbki i poprawki w latach 1950—56 noszą piętno pośpiechu, przypadkowości, odwalania pracy na termin, lekceważenia zasad „dobrej roboty”.

KONCEPCJA programowa musi spełniać szereg warunków: musi wyrastać z praktyki, musi liczyć się z możliwościami, z realnym stanem rzeczy, nie może opierać się na wyspekulowanych założeniach teoretycznych słabo uzasadnionych, nie może wreszcie zawierać logicznych i psychologicznych sprzeczności. Kryteria doboru materiału nie mogą być ustalane w oparciu o fikcje i mity. Aby móc ustalić kryteria doboru materiału, trzeba wyraźnie zadać sobie sprawę z charakteru i zadań przedmiotu nauczania, jego roli w dydaktyczno-wychowawczym systemie szkoły, jego roli jako bardzo ważnego czynnika wykształcenia ogólnego. Tak więc na wykrystalizowanie kryteriów doboru materiału wpływać musi: szereg nieraz krzyżujących się, nieraz pozornie sprzecznych i trudnych do pogodzenia elementów: społeczno-wychowawcza funkcja przedmiotu nauczania, jego charakter i specyfika determinowane przez dyscyplinę naukową stanowiącą jego podstawę, wreszcie możliwości ucznia w różnych stadiach jego rozwoju, prawidłowości procesu nauczania. W latach ubiegłych przy ustalaniu kryteriów doboru materiału kierowano się swoistej pojmowaną funkcją społeczną historii w szkole, lekceważąc, pomniejszając lub uwzględniając jedynie deklaratoryjne pozostałe czynniki.

Rodzili się stąd błędy takie, jak socjologizm abstrakcyjny, jednostronność w doborze faktów „niewygodnych”, wulgaryzacja a nawet zwykłe fałszowanie minionej rzeczywistości. Przy ustalaniu kryteriów doboru materiału zbyt słabo uwzględniano takie cechy historii — przedmiotu szkolnego — jak jego abstrakcyjność, problemy czasu i przestrzeni, stosunek materiału empirycznego do uogólnień i syntezy. Z podziwu godną obojętnością przechodziło się nieraz obok zasad logiki, nie dostarczało psychologicznego uwarunkowania układu materiału.

Dobór i układ materiału mają bardzo duże znaczenie dla realizacji celów stawianych historii i szkole. Od nich to w znacznej mierze zależy, czy nauczyciel będzie mógł zainteresować ucznia, rozwijać myślenie historyczne; od nich w znacznej mierze zależy pogłębianie lub — jak to się dzieje obecnie — spłykanie i obniżanie kultury historycznej społeczeństwa.

Dobór i układ materiału wpływa na możliwość takiego utrwalania i ugruntowania przyswojonego materiału, takiego stopnia rozumienia procesu historycznego, aby młody obywatel mógł ze zrozumieniem czytać książkę historyczną, popularnonaukową, artykuł w czasopiśmie, aby mógł posiadać wiedzę wystarczającą do samostatkicznego w tej dziedzinie, niezależnie od zawodu, jaki po ukończeniu szkoły wybierze. Dlatego też problemy kryteriów i zasad doboru i układu materiału historycznego, problemy programów historii mają znaczenie pierwszorzędne, dlatego to błędy niedostatecznej dane dotyczące charakteru, zasad, celów i możliwości realizacji już obowiązującego programu, aby wreszcie czynnie i krytycznie ustosunkować się do niego w toku realizacji — mówił i pisał o błędach i zaletach, mógł mieć głos przy zmianach i korektach, brał udział w badaniach nad przydatnością. Wydaje się, że nie jest słuszne, aby program wyznaczony w urzędowej kuchni był narzucony nauczycielowi jako „tabu”, którego nie wolno zmienić, który „obowiązuje”, musi być całkowicie zrealizowany, bez „odchyleń”. Nie wolno przecież było zmieniać nawet kolejności tematów! Podzielony sztywno na jednostki lekcyjne materiał musiał być wyczerpany w określonym czasie bez względu na warunki, bez względu na zdrowy rozsądek.

Właściwy stosunek do programu, do nauczania szerokości haseł nauczycielskich można będzie osiągnąć, o ile poza wykazem tematów nauczyciel otrzyma niezbędne wyjaśnienia metodyczne i metodyczne co do treści i formy, propozycje dotyczące wprowadzania i kształtowania pojęć historycznych, bibliografię dla nauczyciela i ucznia, wreszcie wykaz pomocy naukowych oraz możliwość ich otrzymania. Jeżeli mamy naszą młodzież uczyć myśleć historycznie, jeżeli ma ona zdobyć w szkole podstawy wykształcenia ogólnego, wiadomości w pełni rozumiane i utrwalone, to program, jako podstawowy środek metodyczny, musi odpowiadać określonym postulatam: 1) musi zawierać dobór i układ materiału według ustalonych, uzasadnionych kryteriów, 2) musi stanowić konsekwentną całość, system, a nie zlepek przypadkowo zestawionych faktów, pojęć i formułek, 3) musi być oparty na przemysłanych zasadach, 4) musi być realny.

A więc program to nie tylko wykaz tematów czy zagadnień, ale naukowo poprawny, dydaktycznie słuszny, celowy i konsekwentny, podstawowy środek metodyczny, wolny od logicznych sprzeczności. Wypowiedzieć walkę fikcją, złudzeniem i pozorem w naszych programach, oczyszczyć je z zakłamania i mitów.

A. PORNHOLTZOWA
(*) Instr. progr. i podr. dla 11-letnich szkół ogólnokształcących 1256/7. PZWS Warszawa, 1956, str. 3.

CHYBA nie ma sprawy bardziej bliższej każdemu człowiekowi niż szkoła, jej życie i jej oddziaływanie na młode pokolenie. Jakość i poziom, dostępność, powszechność i organizacja nauczania stają się problemami w coraz większym stopniu obchodzącymi całe społeczeństwo.

Dzieci nasze objęte są obowiązkiem nauczania do lat czterech (ostatnio obowiązkiem ten, jeśli chodzi o specjalne przypadki, został przedłużony o dwa lata). W tym okresie powinny one ukończyć śledem klas szkoły podstawowej. Po siedmiu latach nauki mają możliwość przechodzenia bądź do klas ósmych szkół jedenastoletnich, istniejących przeważnie w miastach, bądź do klas pierwszych szkół zawodowych i technicznych rozmieszczonych przeważnie w środowiskach wiejskich. Stąd możliwość ta nie zawsze jest realna. Również ze względu na nieodpowiednio zaplanowaną sieć szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych nie zawsze docierają do nich dzieci najzdolniejsze.

Biorąc pod uwagę większe niż

dotychczas zdemokratyzowanie nauki, przy równoczesnej trosce o podniesienie jej poziomu, powstaje konieczność stworzenia takich możliwości, by większa ilość zdolnych dzieci mogła przy mniejszym nakładzie środków ekonomicznych korzystać z tej nauki. Może to nastąpić tylko pod warunkiem, że szkoła średnia zbliżyłaby do dzieci.

Zadanie zrealizowania tego postulatów mogłoby z powodzeniem wypełnić nowa szkoła: rejonowa szkoła ośmioklasowa (np. jedna na 5—10 tysięcy mieszkańców) nie naruszając swym istnieniem ani organizacji dotychczasowej 11-letniej, ale dotychczasowego obowiązku nauczania na poziomie średnim. Byłoby to trzeci typ szkoły ogólnokształcącej, różniący się od swych siostr tylko ilością klas. Klasa ósma powstawałaby w ten sposób przy najlepszej szkole siedmioklasowej w rejonie, tworzyłaby z nią jednolitą całość i spełniałaby rolę przygotowującą do klasy dziewiątej oraz do technikum i liceum szkół zawodowych o czteroletnim okresie nauczania. Siedmioklasowa szkoła podstawowa przygotowywałaby uczniów do zasadniczych szkół

zawodowych i rolniczych o trzyletnim okresie nauczania oraz do rejonowej klasy ósmej.

Zasadnicza szkoła zawodowa stopniowo przekształcałaby się w powszechną szkołę zawodową dla tej młodzieży, która chciałaby wcześniej zdobyć zawód i nie poszłaby do klasy ósmej. Siłą rzeczy program klasy pierwszej zasadniczej szkoły zawodowej (w zasadzie) należałoby ustawić na poziomie klasy ósmej szkoły ogólnokształcącej, natomiast program klasy drugiej i trzeciej na poziomie klasy pierwszej i drugiej liceum czy technikum odpowiedniej specjalności. Taki układ stworzyłby po pierwsze — większe możliwości pracy dydaktycznej i wychowawczej dla rady pedagogicznej zasadniczej szkoły zawodowej, a po drugie — dając możliwość przechodzenia zdolniejszej młodzieży na trzeci rok liceum czy technikum, usunąłby raz na zawsze istniejący dotychczas kompleks niższości tego typu szkoły. Przeważną część nowych klas ósmych trzeba byłoby rozmieścić w rejonach wiejskich. Około trzech do pięciu tysięcy nauczycieli, potrzebnych do

uruchomienia tych klas, zasiliłoby kadry młodej wiejskiej inteligencji, przyczyniając się równocześnie do podniesienia poziomu kulturalnego wsi. Również wymaga naprawy sieć szkół rolniczych, których ilość w okresie pięcioletni powinna wzrosnąć i bardziej przესunąć się z miasta na wieś. Przedstawiony wyżej, w bardzo ogólnym zarysach system organizacyjny szkół (polegający na zwiększeniu ilości klas ósmych, zbliżeniu ich do szkół podstawowych oraz przewidzianiu ujednolicenia szkół zawodowych w ogóle i podniesienie autorytetu zasadniczych szkół zawodowych) daje gwarancję większej demokratyzacji szkoły, większego zainteresowania się działami szkolnej nauka w szkołach podstawowych i właściwego wyboru przez nią kierunku dalszej nauki. Ponadto stwarza bezpośrednie bodźce do podniesienia poziomu nauki w szkole. Równocześnie tego rodzaju ustrój szkolny wiąże szkołę bardziej ze środowiskiem stworzy również lepsze warunki do wzajemnej pomocy i do wzajemnego, pozytywnego oddziaływania.

A. ROMANIUK

Potrzebny nam system wychowawczy

WAGĘ i znaczenie kształcenia i wychowania podkreślano od samego początku obecnej rzeczywistości polskiej. Mówiono z przekonaniem. Wkładano dużo zapału i wiele dobrych chęci. Pominęto tylko jedno — i to właśnie, moim zdaniem, zdecydowało o opłakany stan pedagogiki w ostatnim dwunastoleciu. Zrezygnowano mianowicie z myśli twórczych, zajmując się jedynie kopiowaniem idei wychowawczych, powstałych na gruncie niepoliskim i dlatego tak mało skutecznych u nas w kraju. Przejęto zasady systemu makarenkowskiego jako pięknego przykładu kolektywnego wychowania. Osobiście mam wielki szacunek dla Makarenki, cenię go jako jednego z największych pedagogów czasów współczesnych; cenię także jego system pedagogiczny. Sposób jednak „kolportowania” tego systemu u nas pozostawał i pozostawia wiele do życzenia. Przepięknych i bogatych w myśli zasad makarenkowskiej pedagogii użyto jako etykiety, nie zaś w sensie rzeczywistego wprowadzania ich w życie dzieci i młodzieży. Zasady Makarenki stały się sloganem zbiorowego wychowywania i z pewnością dlatego system pedagogiczny Makarenki nie zdołał u nas egzystować. Był z jednej strony za trudny, a z drugiej często fałszywy i powierzchownie forsowany przez wielu pedagogów.

Kto wie, czy powierzchowność ta nie wypływała stąd, że przejmowaniu tych idei wychowawczych towarzyszyła świadomość o ich nieskuteczności, skoro nie podlegały żadnej próbie na gruncie polskim. Usprawiedliwieniem dla pedagogiki polskiej, przytaczającej sobie system makarenkowski jako jedyny, skuteczny w swym działaniu, jest fakt atrakcyjności tego systemu i rzetelnej pracy Makarenki, który w sposób ścisły

a nawet tu i ówdzie wyraźna tęsknota za średniowiecznym rekwiiztem — różgą, która „mogłaby stać się najlepszą pomocą szkolną”. Ze sprawa staje się coraz pilniejsza, dowodem tego ciagle, coraz częstsze wderówki dzieci z jednej szkoły do drugiej, a rodziców do wydziałów oświaty, sądów dla nieletnich i do poradni wychowawczych, po radę, pomoc, receptę.

O tym, że sprawa jest pilna, świadczą fakty powstawania tu i ówdzie przy „osrodkach” zagwiazd sekcji, komisji pedagogicznych, świadczy to, że nawet rodzice mają już swoje uniwersytety szerzące wiedzę

niepowtarzalność jest najlepszym dowodem, że nie należy ograniczać się do pewnego tylko rodzaju środków pedagogicznych. Sposoby wychowywania mogą i powinny być różne, nie mogą być jednak sprzeczne ze sobą. Nie można wprowadzać wielotrochości w wychowywaniu w tym znaczeniu, że jeden wychowawca będzie pobrażał temu, co stanowi przedmiot szczególnej uwagi drugiego wychowawcy tego samego zespołu. Jednolitość bowiem wymaga jest generalna zasada wychowania. To samo trzeba powiedzieć o jednolitości stosowanych środków pedagogicznych. Wychowanie dopuszcza rozmaite środki karności i zapobiegawcze, jednak w obrębie tego samego ośrodka wychowawczego domaga się pewnego ich ujednolicenia. System wychowawczy, jaki chcielibyśmy stworzyć, powinien mieć na uwadze zagadnienia, które są dziś dla wychowawcy

szczególnie aktualne, a więc choćby sprawę wyrabiania uczuć społecznych u dzieci i młodzieży, zagadnienie koedukacji, zagadnienie uczciwości i poszanowania mienia publicznego, problem nagradzania i kar, zagadnienie stanowiska wychowawcy, sprawę wpajania ideałów itd. Problemy te nie są czymś nowym. Każda jednak chwila dziełowa stwarza konieczność zrewidowania tych zagadnień i przystosowania ich do istniejącej sytuacji. Dlatego zagadnienia wychowawcze wymagają ścisłych badań, badań uczuciowych, popartych długoczną praktyką. Nowy system wychowania, niekoniecznie na miarę Makarenki — nawet w rozmiarach skromnych — byłby na pewno powitany serdecznie przez pedagogów wszelkiej odcieni. Brak tego systemu odczuwa się dotkliwie. Nadszedł już czas, aby o nim poważnie pomyśleć.

M. LOBOCKI
Ciechocinek

Przeciw receptom i gotowym wzorom
Każdy z nas czytał „Pamiętnik pedagogiczny” i zapoznał się z systemem wychowania Makarenki. Czy jednak zastanawialiśmy się, że Makarenko wychowywał młodzież inną i w innych warunkach, w specjalnym zakładzie, w którym młodzież ta była całkowicie zależna od zakładu wychowawczego i jego wychowawców, że dom rodzicielski nie miał żadnego wpływu na przebieg i rezultat wychowania młodzieży? Niezmiennie cenne uwagi Makarenki, zawarte w jego pracy „Wychowanie w rodzinie” biorą również za podstawę inne warunki — rodzinę rodzicielską.

Dorobek radzieckiej pedagogiki nie może stanowić dla nas gotowych szablonów i wzorów. Blerne i ślepe przeszczepianie choćby najlepszych wzorów pedagogicznych bez uwzględnienia całej złożoności wszystkich warunków lokalnych może na-

razie każdego pedagoga na niepowodzenia, które łatwo go zniechęcają i narażają szkołę na poważne trudności czy konflikty ze środowiskiem.

O tym, że nasza praca wychowawcza i w szkole, i w organizacji młodzieżowych nie była dotąd najlepsza, że nie umiemy nią należyście pokierować, że nie potrafiliśmy dać młodzieży przykładów do naśladowania, świadczą niestety choćby wypadki w Poznaniu. Niektórzy spośród nas byli na pewno w czasie wspomnianych zajęć w Poznaniu. Zapytajmy się więc naprawdę szczerze: czy młodzież brała udział w drugiej fazie wypadków poznańskich, to znaczy w zbrojnej awanturze w czasie napaści na gmachy publiczne? Tak, brała. Co gorsza, właśnie młodzież stanowiła większość napastników. Czy winna była tylko sama młodzież? Też chyba nie. Nie zapominajmy, że młodzież jest

zawsze impulsywna i żądna przygód. Młodzież znalazła okazję do przygód, ale jakich przygód za jaką cenę? Te przykre doświadczenia zmuszają nas do gruntownej rewizji naszych dotychczasowych poczyną wychowawczych w stosunku do młodzieży. Podejmując te działania musimy wziąć pod uwagę wszystkie warunki, w jakich żyje nasza młodzież obecnie, jej właściwości psychiczne i cechy narodowe, ukształtowane w odmiennościach historycznych i warunkach kulturalnych.

Wiemy, że wiele naszych szkół osiąga zupełnie dobre rezultaty wychowawcze. Zależy to w głównej mierze od składu osobowego nauczycieli, od ich osobistych wartości pedagogicznych i przygotowania zawodowego. Nie bez znaczenia jest tu i wyposażenie danej szkoły w pomoce naukowe i pracownię, świetlicę (z zorganizowanym dożywianiem), prowadzącą pracę w kółkach zainteresowań, sekcjach sportowych i artystycznych. Zwiększając okres czasu, w jakim dzieci przebywają pod okiem wychowawcy, uzyskuje się większą możliwość niwelowania ewentualnych negatywnych wpływów pozaszkolnych.

Przytaczanie jednak w migawkowym skrócie takich czy innych środków i półśrodków, względnie wykoncywowanie na prede gotowej recepty dotyczącej tego podstawowego zagadnienia — nie ratuje sytuacji. Tu trzeba się zastanowić poważnie i zasadniczo nad stworzeniem realnego i celowego w naszych warunkach systemu wychowawczego.

J. KUPCZYK
Świba, pow. Kępno

Wśród książek

Jerzy Sawicki — Od Norymbergi do układu paryskiego (za kulami niemieckiego rewizjonizmu), wyd. II uzupełnione, wyd. MON 1956 r., str. 446, cena 2 zł 10.

Autorem jest przedstawiciel Polski na procesie norymberskim wytoczonym przeciwko zbrodniarzom wojennym. Dokumenty i materiały z owych czasów zestawiane z wypowiedziami z lat następnych dają obraz przemian nastrojów i tendencji w Niemczech Zachodnich w okresie 10 lat.

Przed czytelnikiem przesuwa się cała galeria postaci (zebrane one zostały w oddzielnym skrowidzu, co ułatwia szukanie interesujących materiałów) z hitlerowskiego świata zbrodni: Schacht i von Papen, Hans Frank, Himmler, Hitler, generałowie Wehrmachtu, wielki i mały zbrodniarze, których winę dziś bądź się pomniejsza, bądź całkowicie się ich rehabilituje.

Na obszernym materiale zaczerpniętym ze źródeł niemieckich, z pamiętników zbrodniarzy,

z nowych opracowań — autor pokazuje technikę tworzenia mitów (np. o rzekomej niezwykłości armii niemieckiej i nieomyślności jej generałów, którzy „koby stanowili opozycję przeciwko Hitlerowi, o „zbiakanych sumieniach” zbrodniarzy hitlerowskich).

Z książki dowiadujemy się szczegółów dotyczących przemian, jakie dokonały się w Niemczech Zachodnich — o powrocie na odpowiedzialne stanowiska przemysłowców, kapitalistów — Kruppa, Schachta, i innych, którzy byli przed kilkunastu laty podopiecznymi reżimu hitlerowskiego, o utworzeniu się związków b. żołnierzy (w 1954 r. organizacji tych było 714, w roku 1955 — 1503).

Wśród różnorodnych spraw oraz to wyłania się problem agresji na Polskę w 1939 r. i obecnych tendencji rewizjonistycznych.

Opracowanie to daje dużo bogactwo faktów z historii ostatniego dziesięciolecia stanowi pomoc w zrozumieniu sytuacji międzynarodowej, jest więc bardzo przydatne nauczycielom.



Wydawnictwa Pedagogiczne

PAŃSTWOWYCH ZAKŁADÓW WYDAWNICTW SZKOLNYCH

1956 r.

Adrianowa A.
Praca wychowawcy w klasie pierwszej. W-wa 1956 r. Tłum. z ros. N. Drucka. Str. 196, z 4,40.

Książka zawiera podsumowanie wyników pracy w klasach pierwszych, podaje konkretne przykłady trudności wychowawczych z tzw. dziećmi „żywymi” i omawia sposoby i metody pracy wychowawczej, których zastosowanie daje pozytywne wyniki.

Ananiew B., Sorokina A.
Okres przygotowawczy w klasie pierwszej. W-wa 1956 r. Tłum. z ros. I. Olecka. Str. 48, z 1,05.

Tematem książki jest okres przygotowawczy (często nazywany przedelementarnym) w kl. I. Autorzy rozszerzyli pojęcie okresu przygotowawczego na wszystkie przedmioty nauczania, zwrócili specjalną uwagę na wszechstronny rozwój dziecka w tym przełomowym dla niego okresie, na ciągłość wychowania przedszkolnego i szkolnego, na ogromną rolę współpracy domu i szkoły. Autorka zwraca uwagę na zagadnienia fizjologiczne i związane z nimi przejawy psychicznego życia dziecka.

Antropowa M.
Rozkład dnia ucznia. Tłum. z ros. Cz. Nowacki. W-wa 1956 r. Str. 52, z 1,10.

Broшура omawia zagadnienie właściwej organizacji dnia ucznia: jego nauki w szkole i w domu, warunków w jakich powinien pracować, odżywiania, snu, zabiegów higienicznych, spacerów, sportu i rozrywek. Autorka ujmuje temat w sposób przystępny dla nauczycieli i rodziców, nie rezygnując jednak z naukowego opracowania poruszanych zagadnień. Praca zawiera wiele wskazówek praktycznych w zakresie odżywiania, rozkładu dnia, higieny dziecka.

Bandura L.
Poglądy pedagogiczne Stanisława Staszica. W-wa 1956 r. Str. 94, z 1,85.

Książka omawia działalność oświatową Stanisława Staszica, jego poglądy na sprawę wychowania i nauczania dzieci w szkołach. Autor podaje projekty Staszica odnośnie organizacji szkolnictwa. Książka ma na celu popularyzowanie poglądów Staszica na cele i środki wychowania oraz zbliżenie jednego z najbardziej postępowych działaczy naszego Oświecenia do nauczycieli i szkoły współczesnej.

Bromowiczowa T., Wolfowa W.
O nauczaniu i wychowaniu dzieci przewlekłe chorych. W-wa 1956 r. Str. 68, z 1,45.

Broшуra zawiera 2 odczyty na temat doświadczeń w pracy dydaktyczno-wychowawczej w sanatoriach dziecięcych. Jest to pozycja zatwierdzona przez Min. Oświaty do bibliotek pedagogicznych, oraz do bibliotek placówek opieki nad dzieckiem i zakładów specjalnych.

Bibik A.
Metodyka nauczania geografii części świata. W-wa 1956 r. Tłum. z ros. M. Wiszniewicz. Str. 132, z 4,75.

Książka dzieli się na dwie części: I omawia „Geografię regionalną, jako przedmiot nauczania” i II — „Metody nauczania geografii części świata”. Ponieważ przekład jest dostosowany do potrzeb naszych pedagogów, znajdzie w niej nauczyciel geografii odpowiedzi na szereg wątpliwości metodycznych, z którymi nieraz się spotyka. Praca ta jest przeznaczona do działań nauczycielskich bibliotek szkół ogólnokształcących i do zakładów kształcenia nauczycieli.

Frołowa O.
Wizytacja przedszkola. Wyd. II. W-wa 1956 r. Tłum. z ros. J. Pawłowska. Str. 112, z 2,55.

Książka omawia zadania, treść i metody wizytacji przedszkola oraz sprawę nadzoru nad pracą rejonowego (miejskiego) wydziału oświaty w zakresie wychowania przedszkolnego. Praca ta ma za zadanie pomóc początkującemu wizytatorowi przedszkoli w pracy.

Halaunbrenner M.
Ćwiczenia praktyczne z fizyki. Kurs średni. Podręcznik dla nauczyciela. W-wa 1956 r. Str. 620, z 20,55.

Książka była wydana po raz pierwszy w 1953 r. w dwóch tomach w nakładzie 5000 egzemplarzy. Jest to jedyna w języku polskim praca obejmująca całokształt zagadnień fizyki w formie ćwiczeń praktycznych. Ćwiczenia, oprócz opisów doświadczeń zawierają ogólne wiadomości wprowadzające i objaśniające oraz opisy przyrządów i pomocy naukowych, z których wiele można wykonać w szkole. Obecne wydanie obejmuje obydwa tomy poprawione i uzupełnione.

Krawczyk M.
Gry drużynowe w szkole podstawowej. W-wa 1956 r. Str. 164, z 5,15.

Jest to poradnik dla niewykwalifikowanych nauczycieli wychowania fizycznego, który, podając usystematyzowany materiał, umożliwi wyuczenie i doprowadzenie uczniów szkoły podstawowej do należytej sprawności w grach drużynowych takich jak: piłka ręczna, palani, gra w dwa ognie, siatkówka. Autor, oceniając wysoko wychowawcze wartości zabaw i gier oraz licząc się z psychiką dziecka w wieku szkolnym, zmierza do nauczania gry drużynowej poprzez zabawy i gry łatwiejsze, dostępne od najniższych klas, a nie w drodze ścisłej zapraw technicznej, odpowiedniej dla młodzieży i dorosłych.

Kotarbiński T.
Sprawność i błąd. W-wa 1956 r. Str. 102, z 5,10.

Jest to zbiór artykułów prof. Kotarbińskiego omawiających kolejno następujące zagadnienia: znaczenie logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela, zasady dobrego wykonywania pracy umysłowej, ogólne pojęcie planu, błędy praktyczne. Całość poprzedzona tekstem przemówienia autora, wygłoszonego w 70 rocznicę jego urodzin, „O nauczycielach sztuki nauczania” — wybitnych pedagogach.

Kowalowa A.
Prawidłowości kształtowania charakteru. W-wa 1956 r. Tłum. z ros. H. Handelzalcowa. Str. 87, z 1,90.

Jest to praca poświęcona zagadnieniom psychologii charakteru i prawidłowości kształtowania go. Analiza tych prawidłowości dokonana jest na podstawie marksistowsko-leninowskiej teorii odbicia i nauki Pawłowa o wyższej czynności nerwowej. Książka zawiera 6 rozdziałów: 1) Klasyfikacja marksizmu-leninizmu o społecznej istocie osobowości. 2) Pojęcie charakteru. 3) Struktura charakteru. 4) Cechy indywidualne i typowe w charakterze człowieka. 5) Podstawowe typowe cechy charakteru człowieka radzieckiego. 6) Prawidłowości kształtowania charakteru. Ostatni artykuł, podający na konkretnych, ciekawych przykładach rozwój charakteru u dzieci i młodzieży, stanowi więcej niż połowę książki.

Kozłowski J.
Praktyka uczniów liceum pedagogicznego. W-wa 1956 r. Str. 192, z 4,30.

Jest to książka pomocnicza dla nauczycieli liceów pedagogicznych i szkół ćwiczeń. Omawia podstawowe formy praktyki pedagogicznej, stosowanej w liceach pedagogicznych, oraz charakteryzuje je pod względem organizacyjnym i metodycznym. Autor rozpatruje założenia i

formy praktyki, zagadnienia pedagogiczne.

Kształcenie politechniczne w szkole ogólnokształcącej. W-wa 1956 r. Pod red. A. Michnikowa i M. Skatki. Tłum. z ros. K. Chmielewski i M. Jaworowski. Str. 322, z 8,55.

Książka omawia zasady i sposoby kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej, w oparciu o przykłady i doświadczenia nauczycieli radzieckich. Omówione są prace na dziedzinie doświadczalnej i w przedsiębiorstwach rolnych, wycieczki do zakładów pracy, prace domowe, wyposażenie szkoły w warsztaty i narzędzia. Działalność szkoły oparta jest o środowisko, w którym się ona znajduje. Pokazano wykorzystanie procesów twórczych w sąsiadujących ze szkołą przedsiębiorstwach rolnych i przemysłowych. Praca ta powinna stać się wydatną pomocą w realizacji kształcenia politechnicznego w naszej szkole oraz zachętą dla nauczycieli polskich do publikowania własnych doświadczeń na tym odcinku.

Literatura dla dzieci. Antologia w dwóch tomach pod redakcją J. Michałowskiej i I. Porowskiej. W-wa 1956 r. Tom I. Str. 276, Tom II. Str. 296, z 15,15, pod opaską.

Książka stanowi zbiór bajek, opowiadań i wierszyków dla dzieci (Tuwima, Brzechwy, Krzymienieckiej i in.). Przeznaczona jest dla liceów dla wychowawczych przedszkoli. Będzie stanowiła dużą pomoc w pracy czynnych wychowawczych przedszkoli, kierowników świetlic dziecięcych oraz rodziców.

Lewitow N.
Zagadnienia psychologii charakteru. W-wa, 1956 r. Tłum. z ros. Z. Babka, R. Radwiłowicz, A. Zukowska. Str. 364, z 11,40.

Jest to obszerna monografia naukowa omawiająca zagadnienia istoty charakteru człowieka radzieckiego, jako jednej z najistotniejszych stron osobowości i jego kształtowanie. Autor postawił sobie za zadanie wykazać kierowniczą rolę wychowania komunistycznego i wyjaśnić znaczenie właściwości rozwojowych w nierozdzielalnym związku z konkretną sytuacją życiową i formami działalności człowieka. Rzeczowy materiał książki stanowi własne badania nad uczniami wyższych klas szkół moskiewskich, oraz przykłady z życia wybitnych osobistości i liczne przykłady z literatury pięknej. Autor bowiem twierdzi, że naukę o charakterze można stworzyć jedynie wspólnym wysiłkiem psychologów, pedagogów i pisarzy.

Makarenko A.
Zbiór wydanie dzieł w VII tomach. Tłumaczenie z jęz. ros. wydania ANP.

Pierwsze 4 tomy już się ukazały, pozostałe 2 ukazały się w grudniu 1956 r., zaś tom VII.

który zawiera również skróty zreszczy, w I kwartale 1957 r.

Poszczególne tomy zawierają:

I — „Poemat pedagogiczny”.

II — Powieści: „Marsz roku Trzydziestego, „FD-1” oraz sztukę „W tonacji majorowej”.

III — „Chorągwie na wieżach”.

IV — „Książkę dla rodziców”, „Odczyty o wychowaniu dzieci” („Wychowanie w rodzinie”).

V — „Metodykę organizacji procesu wychowawczego”, „Problemy wychowania w szkole radzieckiej”. Artykuły i przemówienia na temat ogólnych zagadnień wychowania komunistycznego.

VI — Powieść „Honor”, scenariusze: „Prawdziwy charakter”, „Skierowanie”.

VII — „Opowiadania i szkice”, „O pracy twórczej pisarzy”, artykuły: o literaturze dla dzieci, artykuły recenzje, art. pedagogiczne, korespondencje z M. Gorkim.

Każdy z tomów zawiera ponadto załączniki obejmujące materiały uzupełniające treść danego tomu, artykuły pedagogiczne oraz komentarze i przypisy wydania oryginalnego.

„Poemat pedagogiczny”, „Chorągwie na wieżach” i „Książka dla rodziców” ukazały się również w oddzielnych wydaniach, nakładem PZWS, na przestrzeni 1956 r. w następującej cenie: „Poemat pedagogiczny” — z 22, „Chorągwie na wieżach” — z 15,85, „Książka dla rodziców” — z 12,15.

Materiały do metodyki wychowania przedszkolnego. Wyd. II pod red. Mystkowskiej. Inst. Ped. W-wa 1956 r. Str. 3,90, z 10,75. Książka stanowi próbę ujęcia całokształtu zagadnień metodyki wychowania socjalistycznego w przedszkolu oraz podstawę do opracowania podręcznika metodyki. Autorzy omawiają metody pracy w zakresie poszczególnych dziedzin oraz dając wskazówki dotyczące sposobu prowadzenia i organizacji zajęć, opierają się głównie na własnym długoletnim doświadczeniu i na praktyce przedszkoli radzieckich.

Nowogrodzki T.
Nauka Pawłowa a psychologia. W-wa 1956 r. Str. 122, z 2,75.

Książka przeznaczona dla nauczycieli, wykładowców i studentów psychologii, wyjaśnia, zgodnie z nauką Pawłowa, fizjologiczne podłoże niektórych procesów i właściwości psychicznych, stanowi próbę spopularyzowania nauki Pawłowa z podkreśleniem jej aspektu psychologicznego. Może stać się podstawą orientacji

jąca w zasadniczych zagadnieniach pawłowskiej psychologii.

Nowogrodzki T.
Psychologia rozwojowa. Wyd. IV. W-wa 1956 r. Str. 196, z 4,45.

Praca daje systematyczny wykład rozwoju procesów i właściwości psychicznych dziecka od wieku niemowlęcego do okresu dojrzałości. Specjalny rozdział jest poświęcony omówieniu podstaw nauki Pawłowa o wyższych czynnościach nerwowych. Autor na podstawie współczesnych badań psychologicznych radzieckich wyjaśnia uzasadnione naukowo poglądy na zagadnienie rozwoju psychicznego i poddaje zasadniczej krytyce poglądy psychologów burżuazyjnych w tej dziedzinie.

Okoń W.
Zarys dydaktyki. W-wa 1956 r. Wyd. II. Str. 220, z 7,20.

Książka ta jest nowym, rozszerzonym opracowaniem zagadnień z zakresu dydaktyki. Praca omawia w osobnych rozdziałach zasady, metody oraz cele i treść nauczania; budowę, typy i przygotowanie lekcji, jako podstawowej formy organizacji pracy szkolnej, pracę domową ucznia, pracę w klasach łączonych oraz planowanie pracy dydaktycznej. W zakończeniu książki znajduje się zarządzenie Ministra Oświaty, dotyczące spraw organizacji nauczania. Książka służy jako podręcznik dla liceów pedagogicznych oraz jako pomoc dla wszystkich nauczycieli.

Okoń W.
Proces nauczania. Wyd. II. W-wa 1956 r. Str. 259, z 7,60.

Praca stanowi próbę ustalenia prawidłowości procesu nauczania. Autor omawia zagadnienie poznawania rzeczywistości w procesie nauczania, ładu na lekcjach, poznawania faktów i utrwalenia przyswojonego materiału, kształtowania umiejętności i nawyków, wiązania teorii z praktyką oraz kontroli i oceny wyników nauczania.

O nauczaniu mowy i rozwijaniu resztek słuchu u dzieci głuchoniemych. W-wa 1956 r. Tłum. z ros. N. Dubinin i J. Guca. Str. 52, z 1,10.

Broшуra zawiera ogólne wskazówki dotyczące nauczania mowy i rozwijania resztek słuchu u dzieci głuchoniemych oraz prace gabinetu do ćwiczeń słuchowych w szkole dla głuchoniemych. Praca przeznaczona jest dla nauczycieli szkół specjalnych.

Pezelko A., Zawitajew P.
Elementy kształcenia politechnicznego w szkole początkowej. W-wa 1956 r. Str. 72, z 1,55.

Książka ma charakter przewodnika metodycznego opracowanego na podstawie doświadczeń szkół radzieckich. Omawia zajęcia praktyczne na lekcjach, pracę

dzieci na dziedzinie szkolnej i w kółkach zainteresowań — w zakresie pierwszych czterech klas szkoły podstawowej.

Polikarpow W., Czerewkow M., Jakowlew W.
Cwiczy sam. Tłum. z ros. R. Roszko. W-wa 1956 r. Str. 236, z 7,30.

Popularnie opracowana książka poucza o tym w jaki sposób uprawiać prawidłowo gimnastykę, lekkoatletykę, narciarstwo, łyżwiarstwo, grę w piłkę nożną, koszykówkę, siatkówkę oraz inne ciekawe gry sportowe. Została specjalnie opracowana dla potrzeb młodzieży szkolnej. W rozdziale pt. „Własnymi rękami” znajdują młodzi sportowcy wskazówki jak urządzić boisko sportowe i zbudować najprostszą siłownię do gimnastyki i gier sportowych. Książka przeznaczona jest dla przewodników drużyn, zastępów i ogniw harcerskich.

Praca w przedszkolu. Zeszyt VI. „Organizacja dnia w przedszkolu wieloddziałowym”. W-wa 1956 r. Pod red. J. Ligockiej i M. Parnowskiej. Str. 218, z 4,95.

Jest to zbiór artykułów różnych autorów, dotyczący organizacji pracy wychowawczej w przedszkolu. W artykułach tych omawiane są przede wszystkim sprawy związane z racjonalizacją trybu życia dzieci w czasie przebywania w przedszkolu a więc m. in. zbieranie się dzieci i rozchodzenie do domów, organizacja zabaw i prac, odpoczynku i snu, posiłków, utrzymanie czystości przez dzieci. Na wstępie znajduje się artykuł o znaczeniu i podstawach dobrej organizacji pracy wychowawczej w przedszkolu.

Problemy wychowania przedszkolnego. Pod red. Wokowej. Tłum. z ros. Z. Zukiewicz, W. Kujawska. W-wa. 1956 r. Str. 186, z 4,20.

W książce zostały zamieszczone prace z zakresu wychowania przedszkolnego wygłoszone i dyskutowane na ogólnorosyjskiej konferencji naukowej (29.XI — 4.XII 1950 r.). Bardzo bogata tematyka prac dotyczy organizacji pracy wychowawczej w zakresie przygotowania dzieci do szkoły, współpracy z rodzicami. Aktualna, bliska tematyka, opis codziennych doświadczeń w pracy wychowawczej są tymi czynnikami, które wśród polskich wychowawczyń obudzą duże zainteresowanie i mogą zachęcić do opisywania własnych doświadczeń.

Usowa A.
Zagadnienie nauczania w przedszkolu. Tłum. z ros. S. Lewinowa, Z. Zukiewiczowa. W-wa 1956 r. Str. 290, z 6,50.

W książce tej omawiane jest nauczanie, jako główny i najskuteczniejszy środek wychowania, znajdujący coraz większe zastosowanie w przedszkolach ZSRR. Rozważane są zadania, treść, sposoby nauczania, podane są wyniki doświadczeń osiągnięte w procesie nauczania oraz zakres wiadomości i nawyków niezbędnych dla wszechstronnego rozwoju dzieci i odpowiedniego przygotowania ich do zajęć szkolnych.

W naszym przedszkolu. Pogadanki radiowe dla wychowawczych przedszkoli, Pod red. M. Radziwiłł. W-wa 1956 r. Str. 116, z 2,55.

Pogadanki te opracowane na podstawie doświadczeń kierowniczek i wychowawczyń przedszkoli z różnych miast i wsi oraz pracowników nadzoru pedagogicznego, zawierają materiały dotyczące codziennej pracy w przedszkolach, walki z trudnościami, sposobów uzyskiwania dobrych wyników wychowawczych itp. Jest to publikacja o dużym znaczeniu praktycznym.

Wasiak S.
Dźwięki i nuty. Poradnik dla nauczycieli śpiewu. W-wa 1956 r. Str. 104, z 2,05.

Książka przeznaczona dla nauczycieli uczących śpiewu w szkole podstawowej nie mających kwalifikacji do nauczania

tego przedmiotu. Autor podaje początkowe wiadomości i umiejętności z dziedziny muzyki i przygotowuje do dalszego pogłębiania tych wiadomości.

Z problematyki zakładów kształcenia nauczycieli. Zbiór odczytów pedagogicznych pod red. Z. Wojciechowskiego. W-wa, 1956 r. Str. 116, z 2,55.

Książka zawiera 6 odczytów pedagogicznych omawiających niektóre problemy pracy zakładów kształcenia nauczycieli (Hospitacje, zagadnienia pedagogiczne na lekcjach biologii, zajęcia pomocnicze oraz przykłady z praktyki pedagogicznej w terenie).

Z doświadczeń nauczycieli szkół dla pracujących w ZSRR. Tłum. z ros. H. Dzienisiewicz, J. Koroczko, St. Koll. Str. 120, z 2,75. Książka zawiera zbiór artykułów wygłoszonych na konferencji pracowników szkół dla pracujących w ZSRR. Są to najlepsze prace nauczycieli, kierowników szkół, pracowników administracji szkolnej, w których autorzy opisują specyficzne warunki pracy z dorosłymi, metody i wyniki pracy.

Książki pedagogiczne, które ukazały się do końca 1956 r. Kubin J.

Audycje radiowe w szkole i świetlicy
Autor podaje wskazówki dydaktyczne - metodyczne dotyczące wykorzystania audycji szkolnych przez nauczycieli i wychowawców. Czytelnik dowie się o rodzajach audycji, o tematyce jak również o ich organizacji. Praca będzie ilustrowana. Podany jest również program audycji na rok szkolny 1956/57 oraz ramy programowe przewidywane na okres najbliższych 5 lat.

Materiały do studiów pedagogiki. Tom II. Problemy dydaktyki. Pod red. B. Suchodolskiego, W. Szczerby, W. Okonia.

Materiały do studiów pedagogiki ukazały się w czterech tomach: Tom I — Podstawy pedagogiki, Tom II — Dydaktyka, Tom III — Teoria wychowania, Tom IV — Historia wychowania. Zawierają one zbiór artykułów drukowanych w czasopiśmie rosyjskim, francuskim, angielskim i polskich. Tom II zawiera między innymi: E. Monosson: „O wadach badania zagadnień dydaktycznych”, W. Okonia „O poznawaniu rzeczywistości w procesie nauczania”, T. Tomaszewskiego „Myślenie w świetle nauki Pawłowa”, B. Suchodolskiego „Dydaktyka burżuazyjna a dydaktyka socjalistyczna”. Pozostałe tomy ukazały się w 1957 r.

Radio w przedszkolu. Opracowanie zbiorowe pod red. H. Hermelin.

Praca przeznaczona dla wychowawczyń przedszkoli i uczennic liceów dla wychowawczyń przedszkoli. Składa się z trzech części: dwie pierwsze poświęcone są omówieniu sposobów wykorzystania audycji radiowych w przedszkolu z uwzględnieniem prewencji i sanatoriów dziecięcych, trzecia zaś omawia metody i wyniki wstępnych badań nad audycjami.

Rocznik Instytutu Pedagogiki. Tom II. Z zagadnień psychologii nauczania. Praca zbiorowa.

Są to prace badawcze Instytutu Pedagogiki w zakresie psychologii. Omówione są następujące zagadnienia: 1) Relacje psychologii wychowawczej i pedagogiki, 2) Kształtowanie zainteresowań nauką szkolną, 3) Kształtowanie pojęcia ułamka u uczniów kl. IV i V. 4) Proces myślenia uczniów przy rozwiązywaniu trudnych zadań tekstowych. Opracowania oparte są na obserwacji i badaniach eksperymentalnych. Autorzy starali się wyjaśnić w tej pracy proces nauczania od strony ucznia. Dzieli się wynikami badań dotyczącymi procesu myślenia ucznia w toku nauczania. Takich opracowań w naszej literaturze pedagogiczno-psychologicznej dotychczas nie mieliśmy.

Wszystkie książki nabywać można bezpośrednio w księgarniach „DOMU KSIĄŻKI”.

Nakładem PAŃSTWOWYCH ZAKŁADÓW WYDAWNICTW SZKOLNYCH

wydane zostały na r. szk. 1956/57 następujące podręczniki i komentarze metodyczne dla korespondencyjnych liceów ogólnokształcących

Klasa VII

Jóźwicki B. **Język polski**, komentarz, z 3,15.

Teitelbaum A., Chmielewski M., Pawlikowski T. **Matematyka**, podręcznik, z 5,75.

Tynelski B. **Biologia**, komentarz, z 5,70.

Bogucki A. **Chemia**, podręcznik, z 3,85.

Klasa VIII

Wyganowska M., Szcząskowa M. **Język polski**, komentarz, z 8,75.

Gundlachowa J. **Język rosyjski**, podręcznik, z 3,55.

Grochowska I., **Historia**, komentarz, z 4,65.

Wardziński E., **Chemia**, komentarz, z 3,95.

Buras B., Ehrenfeucht J., Łuczynski E., **Fizyka**, podręcznik, z 6,85.

Ostapowicz K. **Matematyka**, komentarz, z 5,50.

Bogusławska Z., **Język polski**, komentarz, z 4,90.

Guzowa H., **Język rosyjski**, komentarz, z 4,15.

Dwornik C., **Biologia**, komentarz, z 2,40.

Łaskiewicz E., **Chemia**, komentarz, z 2,30.

Buras B., Ehrenfeucht J., Łuczynski E., **Fizyka**, podręcznik, z 6,70.

Szcząska B., **Matematyka**, komentarz, z 4,30.

Klasa IX

Bogusławska Z., **Język polski**, komentarz, z 4,90.

Guzowa H., **Język rosyjski**, komentarz, z 4,15.

Dwornik C., **Biologia**, komentarz, z 2,40.

Łaskiewicz E., **Chemia**, komentarz, z 2,30.

Buras B., Ehrenfeucht J., Łuczynski E., **Fizyka**, podręcznik, z 6,70.

Szcząska B., **Matematyka**, komentarz, z 4,30.

Klasa X

Nowakowski St., **Język rosyjski**, podręcznik, z 4,40.

Bartecka B., **Biologia**, komentarz, z 3,40.

Kuczewski O., **Fizyka**, komentarz, z 4,50.

Milecka H., **Matematyka**, komentarz, z 4,05.

Klasa XI

Bogusławska Z., Janczewski W., **Język polski**, komentarz, z 8,35.

Kerner S., **Język rosyjski**, podręcznik, z 4,75.

Tynelski B., **Biologia**, komentarz, z 3,85.

Sełowski Cz., **Fizyka**, komentarz, z 3,85.

Łipczyński J., Olczak S., **Matematyka**, podręcznik, z 7,80.

Powyższe książki są do nabycia tylko w Centralnej Księgarni Wyszukowej, Warszawa, pl. Dąbrowskiego 8. Zamówienia spoza Warszawy są realizowane za zaliczeniem pocztowym.

Temu tylko ptak i socha...

ania dzo dużo pierwszorzędny
aw- oddanych Polsce Ludowej
aw- chowców, którzy potrafią
we- dziwie ustawić skłębniwo
ze- nieze. W tym celu należa
spo- chyba zwołać jakąś kon
po- ferencję, na której na
te- by omówić i ustawić szk
te- two rolnicze w ogólnym
ar- stemie oświaty w Polsce.
rzy- Bardzo pilnym i niecis
niż- cym zwłoki zadaniem szkół
za- rolniczych byłoby odrobić za
sa- bania w zakresie oświaty
te- niejzej na wsi. Szuśnér o
w- pisal kol. Stefan Bilec
w- Brodnicy w artykule „Mo
ta- jekt”. Należałoby dzwicz

wiejskim dać możność z
zawodu gospodyn
skiej, a młodzieży męskiej
możność zdobycia zawodu d
go rolnika. Wydaje mi się
tych planów nie należałoby
kiadać na czas nieokreś
gdyż z tym wiąże się
sle podaż produktów ro

na rynek krajowy. Od tego zależy produkcja rolnicza surowców przemysłowych. Wydaje mi się, że sprawa właściwego ustawienia i bilansacji szkolnictwa rolniczego należy potraktować jako dość pilną i rzeczywistą, a nie cierpiącą zwłoki. W tym proponowałbym wznowić działalność dwumiejscowych szkół rolniczych, które pracowałyby znowelizowanych programach. Ponadto celowałoby wznowienie pracy uni-

szkół ludowych dla młodzieży wiejskiej, które stałyby ośrodkami kultury ludowej. Oznaczałoby to rozszerzenie podstawowego szkolnictwa wiejskiego o kierunek techniczno-rolniczego kosztom nadmiernie. Wymagałoby to również ilości techników rolniczych w różnych specjalnościach.

Uważam, że w każdym powiecie wieciece powinna powstać szkoła gospodarki wiejskiej dla młodzieży wiejskiej obojga.

Ponadto proponuję rozszerzenie poniższy projekt:

STANISŁAW LAG
Szubin, woj. bydgoski

pracownika nauk

oraz dorobku naukowego
suję się progresję uposaż
IV. W DZIEDZINIE OP
BYTOWO-SOCJALNEJ P
cjalne domo wypoczynko
pracowników nauki winny
pewnieć odpowiednie war
dla tworzącej pracy nauk
2) wszyscy pracownicy n
powinni mieć ułatwione
runki korzystania z opieki
wotnej, 3) pracownicy n
powinni mieć zapewnio
wiednie warunki mieszk
we, umożliwiające prac
kowa, poza zakładem p
4) emerytury pracowników
uki winny wynosić 60 proc
pełnych poborów w s
czynnej, 5) najbliższa
zmarłego pracownika n
winna być odpowiednio za
pieczona na podstawie je
tychczasowych warunków

toowo-socjalnych.

Jest to oczywiście pr wstępny, który będzie je przedmiotem dłuższych rozważań na szerszym terenie. W każdym razie dobrze, że tekst w tym kierunku już został zrealizowany.

Jeżeli chodzi o pojęcie cownika nauki, to Komisja zastanawiała się nad tym problemem, uważając, że jest to pojęcie ustalone. Stąd tylko mój pogląd osobisty, że także pojęcie pracownika nauki należy do moim zdaniem, zbytnie wąsko sformułowane, które dotyczy osób zatrudnionych w pracy dydaktycznej w szkołach publicznych. Oczywiście wśród tych cowników nauki, to jest ci, którzy się przyczyniają w sposób twórczy do postępu wiedzy, pracownicy szkół wyższych także stanowili i stanowią. Ale większość przytłaczała. Ale można ich znaleźć i wśród nich.

Z własnych wspomnień wynika, że gdy chodziłem do gimnazjum we Lwowie

czatkach wieku XX, to in-
cielniami moimi byli m. in.
wik Kubala, znakomity hu-
ryk, autor słynnych dzieł
kowych i Henryk Biegole-
wybitny historyk litera-
również autor wielu dzieł.
jeden, ani drugi nie byli m.
nawet docentami w ża-
szkole wyższej, a byli nie-
pliwie pracownikami nauki
wysokiej miary. W związku
tym warto przypomnieć, że
dawniej Galicji każdy na-
ciel szkoły średniej po
latach służby nauczyciel-
otrzymywał oficjalnie

profesora, a także, że s
profesorowie szkół średni
trzymały nawet range
nającą się randze nadzwy
nego, a czasem i zwyczaj
profesora uniwersytetu, Mo
było przyczyną, że mając
tu profesora, i rangę (upo
nie) równe profesorowi un
sytuacji czasem mimo dużej
dostąpił naukowej nie w
starali się specjalnie o do
ture czy profesurę uniwe
tu. Jest to zresztą problem
ny, który poruszam niejak
marginesie sprawy karty
cownika nauk.

ko- | Prof. dr T. HILAROWICZ

