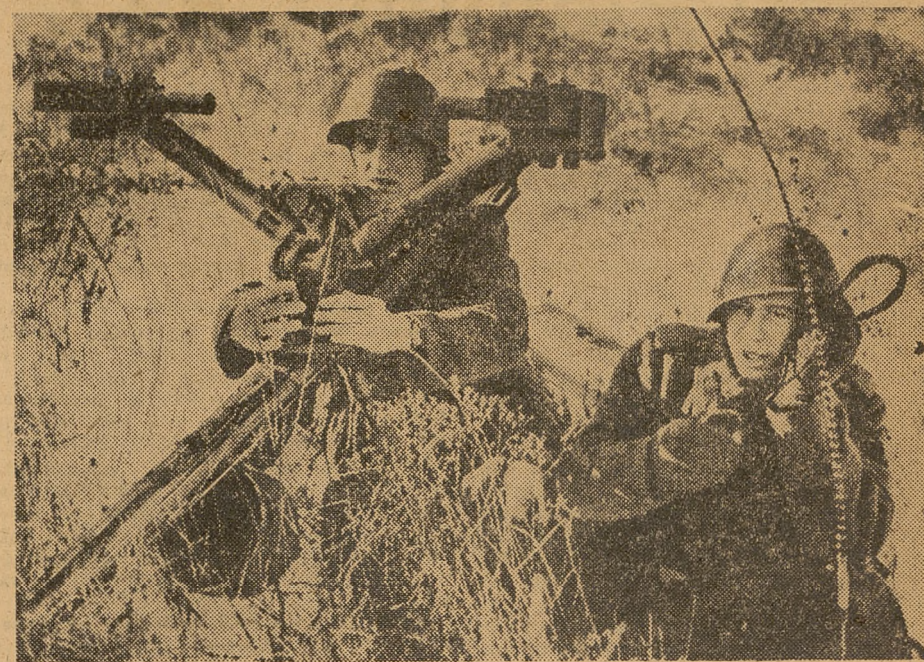


CENTRALNY
ORGAN ZNP

Głos Nauczycielski

TYGODNIK SPOŁECZNO-OŚWIATOWY

ŚWIĘTO RADZIECKICH
SIŁ ZBROJNYCH

Na artyleryjskim punkcie obserwacyjnym

Nr 8

Warszawa, dnia 25 lutego 1962 r.

Cena 70 gr

Dyskutować o biciu dzieci?

PROBLEM stosowania kar cielesnych w szkole jest co jakiś czas poruszany na łamach czasopism i co jakiś czas dziennikarze i rodzice, częściej dziennikarze, domagają się publicznej dyskusji na ten temat. Tak jakby polemika „bić czy nie bić” mogła tu wniesić coś nowego, odkrywczego.

Nie prowadzimy przecież dyskusji na temat kradzieży, napadów, zabójstw, przestępstw gospodarczych. Jeśli zaś o tych sprawach piszemy, to nie dla roztrząsania, czy krasie, napadac, zabijać należy lub nie należy. Wolno czy nie wolno. Po prostu domagamy się sankcji karnych, sprawniejszych metod ścigania przestępstw, wydania ustaw, zarządzeń, przepisów i rygorystycznego ich stosowania. Dyskutowano nad kodeksem karnym, nad jego treścią, lecz nie nad zagadnieniem: krasie czy nie krasie?

Tak samo i ze sprawą bicia dzieci. Dyskutować na ten temat? Czy jest to w ogóle zagadnienie dyskusyjne? Przecież problem został już dawno rozstrzygnięty. Istniejące — nie od dziś i nie od wczoraj — przepisy szkolne zabraniają stosowania kar cielesnych.

Władze szkolne przeprowadzają w każdym wypadku dochodzenia dyscyplinarne i każde ujawnione przekroczenie tych przepisów jest surowo karane. Aż do wydalenia z zawodu nauczycielskiego, więcej — do odpowiedzialności karno-sądowej. Powoływała się na to m. in. „Gazeta. Poznańska” pisząc, że za takie przestępstwa „nauczyciele wyrzucani są z zawodu”.

Tymczasem przed kilkunastu dniami radio cytowało artykuł „Sztandar Młodych”, którego autor domagał się dyskusji nad problemem kar cielesnych w szkole. Przy tej okazji podawał do wiadomości, że Związek Nauczycielstwa Polskiego uważa, iż nie ma nad czym dyskutować.

Istotnie, nie ma, ale dlaczego?

ZWIĄZEK Nauczycielstwa Polskiego zawsze stał i stoi na stanowisku, że stosowanie kar cielesnych przez wychowawcę ponosi godność zawodu i nauczyciel, który uważa takie metody za słuszne i skuteczne, nie powinien być tolerowany w szkole.

Takie stanowisko Związku i taką ocenę nauczyciela stosującego w szkole kary cielesne — podziela olbrzymia większość wychowawców.

Jeżeli Związek nie godzi się z czymś, to jedynie z tym, by generalizowano poszczególne przypadki. Uważa również za konieczne zachowanie w ocenie tego rodzaju poważnych wykroczeń nauczyciela obiektywizmu i ostrożności w ferowaniu wyroków, często jeszcze przed ustaleniem winy. Sprawy te bowiem są bardzo delikatne, często bardzo złożone.

Nie zawsze też alarmy są uzasadnione. Często zbyt energiczna interwencja nauczyciela, niezamierzone potrącenie ucznia, rozdzielanie bliźnięt czy chłopców — może być przy emocjonalnej postawie rodziców, przy ich pobudliwości, uprzedzeniu do nauczyciela itp. zakwalifikowane jako pobicie.

I dlatego m. in. od regulowania tych spraw są władze szkolne, komisje dyscyplinarne, a jeśli zachodzą rażące wypadki — sądy.

W stosunku do tych nauczycieli, którzy nie potrafili stosować metod wychowawczych uznanych przez państwo za jedynie słuszne i dopuszczalne — istnieje chyba dosyć dużo już ścisłej administracyjnych hamulców.

Nie są wystarczające przepisy? Zastrzyż je! Nie są stosowane przez powołane do tego władze? Wyciągnąć w stosunku do nich konsekwencje służbowe! Chyba w tym leży sedno sprawy.

A do dyskusji nad „bić czy nie bić” — nie mamy zaufania. Ustawa o prawach i obowiązkach nauczycieli, zarządzenia władz, postawa przeważającej większości nauczycieli, stosunek ich organizacji zawodowej — w dostateczny chyba sposób powinny przekonać, że bicie dzieci w szkole to nie jest problem dyskusyjny.

Z twórczości nauczycieli



Nikodem Komwerski

Kutry

techa.miesz.

Problemy kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli

Rekrutacja czy dobór?

Wacław Wojtyński

WŚRÓD trosk, jakie towarzyszą od lat zakładom kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej, do szczególnie kłopotliwych należało pozyskiwanie kandydatów na pierwszy rok nauki.

Wówczas, kiedy np. do klasy pierwszej liceów pedagogicznych trzeba było organizować egzamin wstępny dwukrotnie, na początku i w końcu okresu wakacyjnego (poprzedzony zresztą uścisłą propagandą wśród uczniów kończących klasę siódmą), kiedy przyjmowało się praktycznie wszystkich lub prawie wszystkich zgłaszających się kandydatów — można było mówić nie tyle o „doborze”, bo jakże to mógł być w istocie dobór — ile o „rekrutacji” lub o „naborze”.

Na szczęście lata najostrzejszych trudności w tej dziedzinie zdają się przeminąć, jak to zilustrowałem na przykładzie ubiegłorocznych bardzo licznych zgłoszeń do klas pierwszych liceów pedagogicznych („Głos Nauczycielski” nr 5).

Podobnie jak w liceach, wyglądało to zagadnienie ostatnio także w studiach nauczycielskich Warszawy i Krakowa (np. na fizyce zgłosiło się w Warszawie ponad 200% kandydatów w stosunku do liczby wolnych na pierwszym roku miejsc). Jednak w znakomitej większości SN możliwości doboru kandydatów na rok pierwszy są nadal ograniczone pomimo utrzymywanych ciągle dwóch terminów egzaminów wstępnych.

Przyczyn tego stanu rzeczy — jeśli chodzi o SN — są wielorakie. Tkwią one przede wszystkim w zbyt szczupłej jeszcze w wielu środowiskach bazie kandydakcji, jaką reprezentują absolwenci szkół ogólnokształcących. Nie można przy tym zapominać, iż warte tylko procesów uprzedmiotowienia — zaczynając bić silnie nawet w tych punktach kraju, gdzie o tego rodzaju awansie do niedawna ludziom się nawet nie śniło — stanowi przecież niezwykle przyciągający i atrakcyjny magnes nie tylko dla młodzieży już gdzieś pracującej, ale i dla uczniów kończących szkoły średnie ogólnokształcące (tym bardziej, że szkół zawodowych w takich punktach w dostatecznej liczbie jeszcze nie ma). Eliminuje ono lub odsuwa na plan dalszy ewentualne zamiary młodych ludzi poświęcenia się zawodowi nauczycielskiemu.

Jest przy tym rzeczą wiadomą, iż człowiek ze świadectwem dojrzałości jest na ogół lepszym kalkulatorem niż absolwent szkoły podstawowej, trudna zaś sytuacja materialna zawodu nauczycielskiego kalkulacje takie wyzwała niejako samoczynnie. Mimo to trzeba zdawać sobie równocześnie sprawę ze skutków, jakie niesie z sobą stopniowe przesuwanie się demograficznego wężu na coraz wyższe roczniki uczniów szkół średnich. Liczba młodzieży kończącej ten typ szkoły będzie przecież również dość widocznie rosła, co odczuć zapewne dostrzeżemy także studia nauczycielskie.

Nie ulega wątpliwości, że jeśli mówi się o możliwościach bardziej szanownego doboru uczniów klas pierwszych spośród ubiegających się o to kandydatów — to dlatego, iż dobór taki może wpłynąć dodatnio na przebieg i poziom procesu dalszego kształcenia, w konsekwencji zaś również na jego efekty ilościowe, czyli na tzw. sprawność i oświecenie w toku dalszej nauki.

Pierwsze klasy szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, jak również pierwszy rok studiów wyższych — to okres szczególnie trudny tak dla uczniów i studentów, jak i dla ich nauczycieli. Mimo egzaminów wstępnych, nie udaje się bowiem na ogół skompletować zespołu pod względem naukowym wyrównanego, nie mówię o licznych kłopotach i perturbacjach związanych z przejściem ucznia do innego typu szkoły, w inne środowisko, w inny krąg kolegów, w odmienny klimat wymagań i oddziaływań wychowawczych.

W zakładach kształcenia nauczycieli, zwłaszcza w liceach pedagogicznych, słyszało się do niedawna głosy, iż poziom nauki nie może być odpowiednio wysoki, ponieważ element uczniowski, jaki dostawał się do liceum, został wyselekcjonowany nie dodatkowo ujemnie; do innych szkół średnich poszli rzekomo najlepsi, do liceów zaś jakoby najgorsi. „Śpiew-

ka” ta znana jest zresztą także gdzie indziej, np. w różnych typach zasadniczych szkół zawodowych, szkół rolniczych itp.

W owym utyskiwaniu tkwi jakaś nuta żalu, że się nie ma do czynienia z falangami kandydatów, spośród których będzie się wybierać tylko najlepszych. Każda szkoła chciałaby mieć tylko najlepszych.

Co zaś zrobić z tą, wielką ilościową, resztą przeciętnych uczniów? Kto będzie ich przygotowywał do życia? Czy w ogóle można stawiać na nich „krzyżyk”? Czy aby tylko prawda jest, że muszą oni pozostać nadciężnymi przedmiotami i słabymi? Czy szkoła, dom i sami uczniowie nie mogą nic w tym zakresie zdziałać? Czy ów fatalizm nie koliduje przypadkiem z funkcją nowoczesnego szkolnictwa, która zdaje się przecież polegać na obejmowaniu swym zasięgiem dużych i stopniowo coraz większych mas dzieci i młodzieży oraz na przygotowywaniu ich do leżących, bardzo różnorodnych, ról w życiu gospodarczym, kulturalnym i społecznym.

MINISTERSTWO Oświaty próbowało w minionych latach (nie ograniczając egzaminu wstępnego do zakładów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych tylko do badania stanu wiadomości, fizycznej przydatności i słuchu) rozszerzać go na formy dodatkowe, jak rozmowy indywidualne z kandydatami, jak lekcje z wybranych przedmiotów, jak ankiety i kwestionariusze, wypełniane przez nauczycieli-wychowawców i samych kandydatów, jak nawiązywanie przez dyrekcje zakładów kontaktów z poradniami psychologicznymi. Niektóre komisje egzaminacyjne starały się w czasie swych kontaktów z kandydatami zbierać spostrzeżenia o nich i konfrontować je z opiniami szkół podstawowych oraz na tej podstawie wyrażać sobie zdanie o cechach, które miałyby predestynować kandydatów do tego, aby zostali oni w przyszłości wartościowymi nauczycielami.

Próby te nie przyniosły widomych namacalnych owoców, zwróciły wszakże uwagę zakładów na potrzebę głębszego wnikiwania w ów instrument, jaki im dano w ręce, zbierania dokładnych informacji o kandydatach, analizowania różnych aspektów ich dotychczasowych powodzeń i niepowodzeń szkolnych.

Zwróćmy uwagę na niektóre zjawiska społeczne blisko z tym związane. Jak przedstawia się zagadnienie stosunku ilościowego dziewcząt i chłopców? Jak zagadnienie ich społecznego pochodzenia?

Wśród przyjętych do klas pierwszych liceów pedagogicznych wciąż dominują dziewczęta, gdyż stanowią one około 77% ogółu uczniów tej klasy, choć pod tym względem następuje ostatnio w stosunku do lat poprzednich stopniowa poprawa. W studiach nauczycielskich stacjonarnych natomiast stan ten jest bardziej wyrównany, wyraził się on bowiem w ostatnim roku około 38% przyjętych kobiet oraz około 42% mężczyzn. Na takich kierunkach, jak filologia polska, filologia rosyjska, biologia i geografia zdecydowaną większość stanowią kobiety, zaś na fizyce, wychowaniu fizycznym i kierunku rolniczym odsetek mężczyzn jest wyższy niż kobiet.

(Dokończenie na str. 6)

PROJEKT przebudowy szkoły średniej — przewidując uruchomienie „dwóch typów liceum: humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego — użył gładko bardzo ważny postulat: zainteresowania i udziału młodzieży.

Mamy więc wrócić do tego, co władze oświatowe realizowały w okresie międzywojennego 20-lecia, z tą jednak różnicą, że typów liceów ogólnokształcących było ów dwa więcej, gdyż istniał ponadto typ klasyczny i matematyczno-fizyczny. Młodzież miała więc jeszcze większe możliwości wyboru kierunku kształcenia.

Koncepcja projektu zastugiwała na uznanie, gdyby nie zasadnicze „ale”: nazwy projektowanych typów liceum nie miały żadnego uzasadnienia w szczegółowej siatce godzin.

Jakże bowiem można nazwać humanistycznym typ szkoły, która z lekkim sercem wyzbywa się jednego z zasadniczych przedmiotów humanistycznych, języka łacińskiego. Przecież cały prąd kulturalny zwany humanizmem, prąd, który był reakcją na ciemność średniowiecza, powstał z odrodzenia kultury antycznego świata. Ta właśnie kultura pozwoliła człowiekowi zerwać pęta klerykalnej ciemnoty i zafotofania. Projekt chce zerwać z tym językiem, w którym powstały wspaniałe utwory naszej literatury z XV—XVI stulecia.

Wiek atomu i lotów kosmicznych nie zrodził się w próżni. Pracowała nad ludzkość przez całe wieki. Świat antyczny grecko-rzymski ma w naszych obecnych zdobyczach swój wielki udział, stworzył on bowiem pierwsze pojęcia naukowe.

Wielcy przedstawiciele antycznej filozofii zdolali stworzyć kategorie światopoglądowe wolne od mitów.

Nie ma postępu bez tradycji. I jak wyłączenie oparcie się na tradycji byłoby wyraźnym wstecznictwem, tak zupełne oderwanie się od niej oznaczałoby zawnieście w próżnię. Musi być wytyczona ścieżka pomiędzy przeszłością a teraźniejszością. Z kultura antyczna, a szczególnie z językiem łacińskim, łączą nas ścisłe więzy, z niego zaczerpnął wiele nasz rodzimy język, jego składnia, stylistyka, a nawet leksykologia.

Wystarczy być choćby na jednej, dwóch lekcjach „dobrej łaciny”, żeby zaobserwować zainteresowanie, z jakim młodzież klas VIII—IX, przy okazji analizy tekstu i objaśnienia

W latach ostatnich daje się zaobserwować w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych zjawisko stopniowego spadku odsetka uczniów pochodzenia chłopskiego. Wbrew powszechnemu mniemaniu, nie stanowi on dziś w liceach pedagogicznych nawet 50%. Gdy w roku 1959 stanowił 41,19%, to w r. 1961 spadł do 36,30%. Wzrósł natomiast odsetek uczniów pochodzenia inteligentnego. Dobrze to czy źle? Słuszna to linia czy niesłuszna? Gdyby spojrzeć na to zagadnienie wyłącznie z punktu widzenia tzw. równego startu intelektualnego, martwić się nie byłoby potrzeby. Natomiast, gdy pomyśli się o dalszych konsekwencjach, jakie wywoływać ono może — na zastanowienie na pewno zasługuje.

Jak np. rozwiąć nader złożone zjawisko niechęci części absolwentów zakładów do podejmowania pracy w szkołach wiejskich?

Dziewczęta kończące licea i studia nauczycielskie, a pochodzące z miast (zwłaszcza z miast dużych) nieufnie i nie bez leku dopuszczają do siebie myśl pójścia do pracy na wieś, podczas gdy dla młodzieży dobrze wieś znająca niespodzianek ona w sobie nie kryje.

„Ja się wsi boję. Przeraża mnie świat zabity deskami. Zrobię wszystko, żeby zostać w mieście. Tu się przecież wychowałam. Na wieś niech idą ci, którzy ze wsi przyszli do miasta na naukę, którzy wieś znają”. Tak brzmi autentyczna i dość typowa wypowiedź jednej z uczennic liceum pedagogicznego w Szczecinie.

Czy można twierdzić, iż winą za taki stan umysłów niektórych absolwentów liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich spada wyłącznie na zakłady, które nie ukształtowały w nich właściwej postawy gotowości i dyspozycyjności? Jest w tym zapewne jakaś część prawdy, choć prawda cała jest w danym wypadku bardzo złożona.

Rację ma B. Czarnocki, autor cytowanego artykułu, jeśli powie, że wśród przyczyn, wywołujących obawy przyszłych nauczycieli przed pracą w środowisku wiejskim do jednej z najważniejszych należy ta, iż w świadomości wielu młodych ludzi pokutuje do dziś anachroniczny obraz wsi, ukształtowany na podstawie szkolnej lektury, ugruntowany mitologicznymi opowiastkami o „wioskach zabitych deskami”.

Postawę taką uamcila na pewno nieznajomość perspektyw, jakie ma wieś przed sobą. Młodzi ludzie nie potrafili wyrobić sobie realistycznej wizji życia na wsi w najbliższych latach, a co dopiero w perspektywie całego dzieła. W odniesieniu do młodych absolwentów zakładów KN czynnik hamulec jest niewątpliwie także w wielu wypadkach, uzasadniona okolicznościami, nikłosej możliwości stabilizacji życiowej, niechęć oddalania się od kątów rodzinnych.

Sprawie odrębnej w zagadnieniu doboru stanowi tryb przyjmowania kandydatów na studia zaoocne w zakresie SN. Chodził przecież o rzecz niebagatelną, gdyż o objęcie w tym dziesięcioleciu kształceniem zaoocnym w SN ponad 60 tys. nauczycieli. Na wydziały zaoocne studiów nauczycielskich spadnie więc w tej samej mierze, co na stacjonarne, odpowiedzialność za przygotowanie odpowiedniej licz-

*) B. Czarnocki — Ani miśa, ani podwielecie! — „Głos Szczeciński” 1962, nr 11.

(Dokończenie na str. 6)

leksykologicznych, wychytując wyraz polskie pochodzenia łacińskiego i to nie tylko od dawna używane, ale i nowotwory związane z rozwojem techniki. Jak takie lekcje rozkładać kulturę języka, jak głęboko wpływać na świadome posługiwanie się bogatym słownictwem!

A sama praca nad rozwikłaniem łacińskiego tekstu, czy nie wymaga takich operacji myślowych, jak analiza i synteza, o których stosowanie kruszmy kopie przy nauczaniu wszystkich innych przedmiotów. Wszystkie najważniejsze rodzaje rozumowania mają tu swoje zastosowa-

nie, jak indukcja, dedukcja i analogia. Nie wolno nam przejść nad tym faktem do porządku dziennego. A sama sprawa treści materiału nauczania. Głębokość myśli zawartych w tekstach łacińskich znalazła uznanie u wszystkich kulturalnych ludów nie tylko Europy.

Jeśli przyszła szkoła miała ograniczyć naukę języka łacińskiego tylko do jego fakultatywności, musimy poważnie liczyć się z tym, że w przyszłości sprowdzać będziemy obcych uczonych, choćby z NRD, ażeby odcyfrowali Polonię zachowaną w języku łacińskim. A przecież zapelnione są nimi całe biblioteki i archiwa.

Choćbyśmy nawet pewną część młodzieży chciała nadobowiazkowo uczyć się tego języka, to — wiemy z doświadczenia — fakultatywność nauki nigdy nie da upragnionego efektu. Uczeń szuka realizacji swego celu na drodze najłatwiejszej i tego zaprzeczyc nie możemy.

Nawet najlepsza i najnowocześniejsza szkoła stosuje mniej lub więcej zamaskowane środki przymusu, by wyrobić w młodzieży takie czy inne nawyki. Sama zresztą pozycja przedmiotu nadobowiązkowego posiada zawsze charakter chwytny, jego ciężar gatunkowy stale się dużo zmniejsza od wagi innych przedmiotów. Do takiej roli języka łacińskiego nie można zepchnąć. Może on być przedmiotem nauczania tylko jako „równy między równymi”.

MINIEŁY 44 lata od dnia 23.II.1918 r., kiedy to pierwsze oddziały nowo sformowanej Armii Czerwonej opdarły pod Pskowem i Narwą ataki sił niemieckich.

Taki był początek rozwoju Radzieckich Sił Zbrojnych. Taki był początek Armii, która budzi dziś w całym świecie podziw, której potęgą stała się ostoja wszystkich narodów miłujących wolność i pokój, a groźnym ostrzeżeniem dla tych, którzy usiłują rozpętać nową wojnę.

Nie tylko siła liczebna tej Armii, nie tylko jej wspaniałość, na najnowocześniejszej technice oparte, uzbrojenie — stanowi jej potęgę.

Świadomość, o co i dla kogo się walczą, świadomość, że zwycięstwo lub klęska zadecydują o klęsce lub zwycięstwie nowego, lepszego życia, czyniła z tej Armii — która powstała w 1918 roku — armię niezwycięzoną.

Wykazał to okres wojny domowej i interwencyjnej w latach 1918-1920. Ziezaopatrzone w broń i żywność oddziały Armii Czerwonej rozbiły Kozacka, Denikina i Wrangla, bity się nieustraszenie

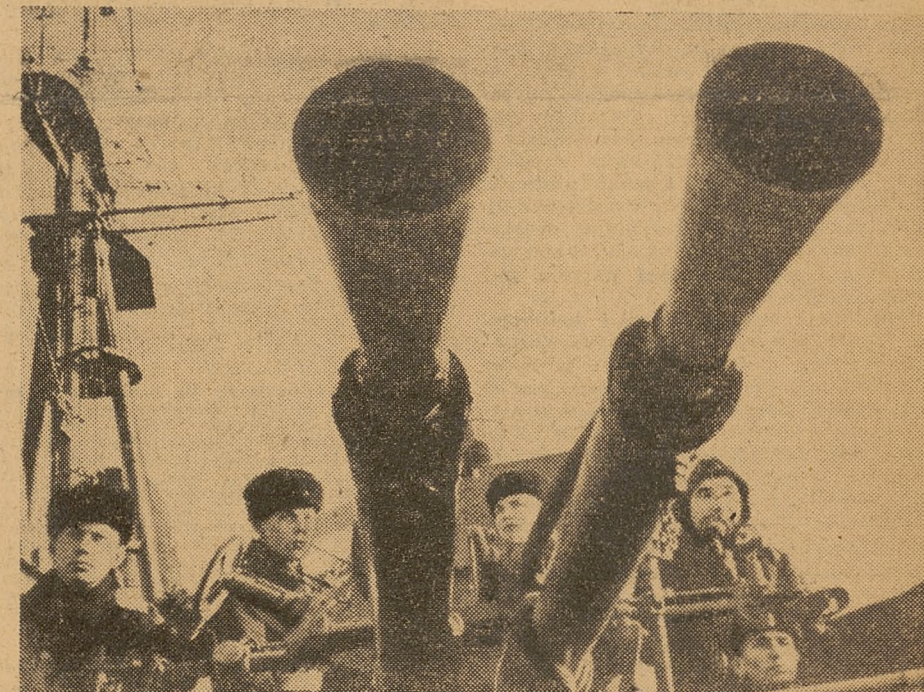
na Syberii, Uralu, Kaukazie i Dalekim Wschodzie. Rozgromiły wojska Interwencyjne Francji, Anglii, USA — umocniły władzę radziecką.

W II Wojnie Światowej Siły Zbrojne ZSRR rozgromiły armie hitlerowskie, wyzwołyły wiele krajów i narodów, a wśród nich i Polskę.

Żołnierz polski złączony braterstwem krwi przelanej wspólnie z żołnierzem Kazachstanu, Uralu, Ukrainy, Białorusi, Moskwy i Leningradu, Kijowa i Czeliabinska — miał to wielkie szczęście, że danym mu było u boku Armii Radzieckiej walczyć o wyzwolenie swej ojczyzny.

Od pamiętnego Lenina, osady w obwodzie mohylewskim (BSRR), Wojsko Polskie szło ramię w ramię ze zwycięską Armią Radziecką, aż do ostatecznej klęski Niemiec hitlerowskich.

W dniu Święta Radzieckich Sił Zbrojnych, z różnych stron świata płyną jak najszerzej życzenia pod adresem żołnierza tej wspaniałej, stojącej na straży pokoju, Armii, jej dowódców i rządu ZSRR.



Obrona przetrutolnicza w Radzieckiej Marynarce Wojennej

Chimeryczność naszych koncepcji oświatowych nieraz po prostu zadziwiała. W roku szkolnym 1960/61 upajał się wartościach wychowawczą propedeutyki filozofii. Na propagowanie tego przedmiotu wylano morze atramentu, zorganizowano wakacyjne kursy, wydano pisma, przygotowano jako tako nauczycieli do nauczania tego przedmiotu. Wszystkie te wysiłki podjęliśmy w tym celu, ażeby w najbliższej przyszłości usunąć ten przedmiot z programów. A szkoda, ponieważ w ukształtowaniu racjonalistycz-

gólnych przedmiotów w tym liceum. W naszym przyszłym liceum matematyczno-przyrodniczym ma być tylko 6 godzin biologii, podczas gdy w NRD jest ich 9 (w typie humanistycznym jest tam zaledwie o jedną godzinę mniej niż u nas w matematyczno-przyrodniczym). Należałoby w takim razie zmienić chyba nazwę szkoły na liceum matematyczno-fizyczne. Będzie bardziej uzasadnione.

Niemcy — jak widać z siatki godzin — zdolali racjonalnie rozwiązać problem ogólnego kształcenia młodzieży na poziomie średnim i to w każdym typie szkoły. I nie im w budowie socjalizmu nie przeszkadza nauczanie obu języków klasycznych. Uznali widocznie, że istnieją pewne przedmioty o wartości nieprzemijającej.

Należałoby jeszcze kilka słów powiedzieć na temat przysposobienia wojskowego. Jak widać z przedstawionych tabel, znajduje się ono tylko w naszym projekcie. Warto więc nad tym głębiej się zastanowić. Nie ulega wątpliwości, że każdy przedmiot nauczania powinien spełniać w szkole jakieś cele kształtujące i posiadać jakąś wartość użytkową. Pomimo do niedawna tryletniej, a obecnie dwu- i półletniej nauki przysposobienia wojskowego — młodzież poza realizacją pewnych celów poznawczych i kształcących nie odnosiła prawie żadnych korzyści praktycznych. Absolwenci wstępujący na wyższe uczelnie przechodzili studia wojskowe, nie studiujący odbywali normalną służbę wojskową z okresem rekrutacji wliczając.

Słusznie jednak mógłby ktoś zauważyć, że jakieś rozeznanie w sprawach wojskowych młodzież zdobywała na lekcjach przysposobienia wojskowego. Należałoby jednak pamiętać i o tym, że do czasu złożenia egzaminu dojrzałości do chwili poboru do wojska upływa niejednokrotnie okres 3-4 lat. Cóż więc pozostaje w pamięci młodzieży ze zdobytych wiadomości, a co z posiadanymi niegdyś umiejętnościami, jeśli się ich nie utrzuła i nie kontynuuje przez tak długi okres czasu?

A pamiętać trzeba, że poświęca się na to 5 godzin a w przyszłej szkole projekt przewiduje aż 7. Rzecz godna zastanowienia.

dr ADOLF KORNGUT
Kluczbork

RZECZ GODNA ZASTANOWIENIA

nie, jak indukcja, dedukcja i analogia. Nie wolno nam przejść nad tym faktem do porządku dziennego. A sama sprawa treści materiału nauczania. Głębokość myśli zawartych w tekstach łacińskich znalazła uznanie u wszystkich kulturalnych ludów nie tylko Europy.

Jeśli przyszła szkoła miała ograniczyć naukę języka łacińskiego tylko do jego fakultatywności, musimy poważnie liczyć się z tym, że w przyszłości sprowdzać będziemy obcych uczonych, choćby z NRD, ażeby odcyfrowali Polonię zachowaną w języku łacińskim. A przecież zapelnione są nimi całe biblioteki i archiwa.

Choćbyśmy nawet pewną część młodzieży chciała nadobowiazkowo uczyć się tego języka, to — wiemy z doświadczenia — fakultatywność nauki nigdy nie da upragnionego efektu. Uczeń szuka realizacji swego celu na drodze najłatwiejszej i tego zaprzeczyc nie możemy.

Nawet najlepsza i najnowocześniejsza szkoła stosuje mniej lub więcej zamaskowane środki przymusu, by wyrobić w młodzieży takie czy inne nawyki. Sama zresztą pozycja przedmiotu nadobowiązkowego posiada zawsze charakter chwytny, jego ciężar gatunkowy stale się dużo zmniejsza od wagi innych przedmiotów. Do takiej roli języka łacińskiego nie można zepchnąć. Może on być przedmiotem nauczania tylko jako „równy między równymi”.

nej postawy młodzieży ma on o wiele większe znaczenie niż inne.

W podobny, nie bardzo przemysłany i nieuzasadniony, sposób chce się usunąć poza nawias nauk szkolnej język łaciński.

NIEMIECKA Republika Demokratyczna równolegle z nami zmierzając do przebudowy swojego ustroju szkolnego. Unowocześnił on program szkolny przez wprowadzenie takich zajęć, jak kreślenie techniczne, nauka obywatelska, a nawet rysunek i muzyka we wszystkich klasach. Niemniej jednak stworzył szersze możliwości kształcenia młodzieży, ustanawiając trzy typy szkół średniej i wprowadzając trzy języki obce w typie humanistycznym i neoklasycznym i to w imponującej liczbie godzin. Toteż nie można się dziwić, że nauczyciele polscy zebrani na konferencji, mającej rozpatrzyć projekt Ministerstwa Oświaty, jednomyślnie opowiedzieli się za siatką godzin NRD, pozwalającą najlepiej ze wszystkich przedstawionych na pełny rozwój psychofizyczny młodzieży.

W NRD rozwiązano pomyślnie i drugie zagadnienie: zgodność nazwy liceum matematyczno-przyrodniczego z siatką godzin poszczegól-

Dyskusja nad projektami programów Ministerstwa Oświaty

By uczeń wreszcie przemówił

JESLI chodzi o język rosyjski jest w programie Ministerstwa Oświaty kilka spraw niepokojących. Przede wszystkim trzeba sobie zdać sprawę z tego, że nauka języka obcego polega nie tylko na przekazywaniu uczniowi materiału teoretycznego, tj. stopniowym dawaniu reguł gramatycznych, słownictwa itp., ale na ustawnieniu (w oparciu o zapamiętanie i zrozumienie przez ucznia zasób wiedzy teoretycznej) kształceniu nawyków praktycznego posługiwania się językiem. Uczeń nie tylko umieć przeczytać przebrany tekst i przetłumaczyć go na język ojczysty, ale musi nauczyć się myśleć w obcym języku. A dokonać tego można jedynie w drodze ciągłych, systematycznych ćwiczeń, głównie konwersacyjnych. Zagadnienie wydaje się stare jak świat, niestety, do dzisiaj trudno wyciągnąć zeń należyte wnioski.

Jeżeli nauczanie języka rosyjskiego prowadzi się do podawania uczniowi wiedzy teoretycznej o języku i egzaminowaniu jej, to zgadzam się, że trzy godziny języka rosyjskiego tygodniowo w zupełności wy-

starczą. Ale przecież chodzi nam o to, aby uczeń, po kilku latach nauki, wreszcie przemówił w języku rosyjskim. Jestem zdania, że w warunkach, kiedy nie ma mowy o osobistych kontaktach ucznia ze szkołą z osobami mówiącymi po rosyjsku, trzy godziny języka rosyjskiego to za mało.

Dodanie w klasie czwartej jednej godziny niewiele zmienia sytuację, ponieważ wiadomo, że praktyki, jak uczyć się języka uczniowie klas maturalnych. Nauczyciel musi nauczyć ucznia pokochać język, i to wtedy, kiedy ma ku temu warunki bardziej sprzyjające niż w klasie maturalnej. Wydaje mi się, że bardziej celowe byłoby przesunięcie czwartej godziny języka rosyjskiego do klasy ostatniej do pierwszej (mam cały czas na uwadze liceum typu humanistycznego), jeżeli już uważa się trzy godziny tygodniowo nauki języka rosyjskiego za wystarczające. Zresztą nie chodzi tylko o nauczanie języka a. Nauczyciel-rusycysta uczy również i gramatyki rosyjskiej, a w wypadku braku korelacji pomiędzy programami po-

szczególnych przedmiotów (jak np. w roku ubiegłym) musi uczyć historii Polski i Rosji, a także gramatyki i literatury polskiej. Żadne pomoce naukowe w rodzaju tablic, obrazów, „Mozaiki”, a nawet magnetofonu, radia nie zrobią z ucznia poliglota, jeżeli jego aktywny udział w lekcjach ograniczy się w ciągu siedmiu czy ośmiu lat nauczania do kilku czy nawet kilkunastu godzin. Maksyma łacińska mówi: „Repetitio est mater studiorum” i warto pamiętać, że w żadnej dziedzinie nie ma ona tak poważnego zastosowania jak w nauce języka obcego.

Wobec powyższego, jest dla mnie zupełnie nieuzasadnione zredukowanie ilości godzin języka rosyjskiego w liceum typu matematyczno-przyrodniczego. Czyżby wychodzono z założenia, że uczeń tego typu liceum, zgodnie ze swymi zainteresowaniami, niehumanistycznymi, może umieć „mnie języka”, tak jak np. uczeń szkoły typu humanistycznego „mnie matematyki”? O ile słuszne jest zmniejszenie ilości godzin matematyki w liceach typu humanistycznego, o tyle pozostaje dla mnie rzecz zupełnie niepojęta, jak uczeń przy dwóch godzinach tygodniowo będzie mógł nauczyć się mówić po rosyjsku.

W projekcie programu języka rosyjskiego nie została należycie sprecyzowana rola gramatyki. Jednakże na podstawie odzwierciedlających się od czasu do czasu głosów sądzić można, że gramatyka zostanie wreszcie pojęta jako środek ułatwiający nauczanie względnie uczenie się języka rosyjskiego, a nie jako rzecz sama w sobie. Byłoby pożądaną, aby w projekcie programu znalazło się wyjaśnienie konkretne, co znaczy „kurs gramatyki”. Przeraża mnie wiadomość o kursie gramatyki, obawiam się, że może być ona w dalszym ciągu traktowana jako teoretyczna wiedza o języku rosyjskim, w zupełnym oderwaniu od ćwiczeń konwersacyjnych.

Na zakończenie wysuwa się sprawa pomocy naukowych. Nie ma absolutnie żadnej wzmianki w projekcie o metodach nauczania jęz. rosyjskiego, może pozostawia się tutaj decyzję nauczycielowi. Jestem zdania, że wobec braku odpowiednich pomocy naukowych nie można mówić o nowoczesnych metodach nauczania. Jeśli w dalszym ciągu będzie ono polegało na opracowywaniu tekstów z podręcznika, to jest na angażowaniu przede wszystkim pamięci wzrokowej ucznia, wątpliwość o rezultatach. Wprawdzie nauczyciel ma możliwość wykorzystania radia na lekcjach, ale pomijając już trudności natury technicznej, każda audycja ma ten minus, że nie może być powtórzona oraz nie wymaga czynnego zaangażowania ze strony ucznia. Nie każda szkoła stać na magnetofon. Dlatego nie ma porządnego pływaka nauki jęz. rosyjskiego? Płyty wydane przez „Wiedzę Powszechną” są absolutnie nieprzydatne ze względu na trudność zapamiętywania zwrotów; należałoby raczej nagrać teksty o żywej akcji. Nie wiem, dlaczego nie można realizować filmów oświatowych dźwiękowych w wersji rosyjskiej?

I jeszcze jedno: nauczając języka obcego nie wystarczy realizować wytycznych programu, trzeba też nauczyć uczniów u c z y ś c i e, przyswajając do samodzielnej pracy nad językiem. Do tego niezbędne są w szkołach pracownie do nauki języków obcych, gdzie nauczyciel obok radia, magnetofonu itp. miałby pod ręką teksty wybitnych pisarzy, czasopiśmiennicę i słownik. Trudno, żeby każdy uczeń miał własny słownik rosyjsko-polski. Na marginesie: a może „Wiedza Powszechna” pomyślałaby o wznowieniu nakładu słownika rosyjsko-polskiego, ponieważ nie można go dostać w księgarniach.

LEONARD TURKOWSKI
Bartoszyce

mgr TOMASZ WÓJCIK

Nie rezygnować z systematyki

W PROJEKCIE nowego programu w kl. VI między innymi uwzględnia się przegląd najważniejszych grup roślinnych na tle wybranych środowisk. Uważam, że o wybranych środowiskach najbliższych dziecku (łaka, las, staw) powinno się mówić w klasie VI w kursie propedeutycznym. W klasie VI środowiskowe ujęcie poznawania grup roślinnych nie daje zbyt dokładnego obrazu życia roślin i ich wzajemnego powiązania. Do tego należałoby stale obserwować różne środowiska, co nie jest możliwe. Poza tym bez dokładnego poznania ważniejszych grup roślinnych w jakimś systematycznym porządku trudno jest na wycieczkach obserwować ściśle wiążący się z nimi.

Przebieg obserwacji dane środowisko (czyliście, tylko w swojej najbliższej okolicy) nie będą miały ogólnego pojęcia o innych ważnych i niekiedy ciekawych osobnikach roślinnych, występujących poza granicami własnego regionu czy kraju. Biorąc to wszystko pod uwagę, sądzę, że nie należałoby rezygnować z systematyki w kl. VI. Systematyka ta powinna być zstępująca. Dziecko o wiele łatwiej przyswoi sobie wiadomości o roślinach nasieniowych (stojących najwyżej systematycznie), gdyż ciągle styka się z tymi roślinami, niż np. wiadomości o małym mu znanych glonach. Niektóre partie materiału w kl. VI można oczywiście ująć środowiskowo (np. las).

Bardzo cenne w projekcie nowego programu jest to, że przy omawianiu roślin uwzględnia się ich znaczenie gospodarcze oraz planuje się wiele prac na działce szkolnej w celu wyrobienia umiejętności z zakresu uprawy i pielęgnacji roślin. W dotychczasowym programie ilość godzin przeznaczonych na prace na działce szkolnej jest zbyt mała. Należałoby zwiększyć ją uwzględniając w programie tematy ogólne lub szczegółowe prace na działce. Dopomogłoby to znacznie w pracy początkującym nauczycielom biologii.

Z zagadnieniem tych wiąże się ściśle konieczność wykonywania przez uczniów prac społecznie użytecznych. W ogólnych wytycznych do nowego programu nie należałoby ich pominać. Dzieci mogłyby zajmować się np. uporządkowaniem terenów zielonych szkoły (wygrabieniem liści, wygracowaniem ścieżek itp.); pielęgnowaniem drzew owocowych i zakładaniem szkółek. Mogłyby założyć poletko roślin leczniczych lub ogródek kwiatowy. Każda z prac powinna być dobrze zaplanowana i musi mieć związek z materiałem nauczania.

Prace społecznie użyteczne oprócz zdobywania umiejętności i nawyków w zakresie rolnictwa mają przede wszystkim wartość wychowawczą. Należy uwypuklić przed uczniem aspekt społeczny użyteczności tych prac — wykazać, że przynoszą one pożytek szkole, wsi, miastu, w którym znajduje się szkoła, wzbudzić u dzieci poszanowanie dla własności społecznej, dla pracy rąk ludzkich. Na koniec nie można zapominać o roli wycieczek. Uczniowie zapoznają się z danym środowiskiem, obiektem lub zakładem. Obok tego wycieczki dają wiele innych korzyści, np. wzbogacenie pracowni biologicznej okazami zdobytymi w czasie wędrowki.

Dokumentem każdej wycieczki może być też fotografia, plan terenu lub rysunek z wykresem. Zachęca to dzieci do uczestniczenia w dalszych wycieczkach.

Na zakończenie programu biologii w kl. VI uczniowie powinni zapoznać się z roślinami chronionymi. Dobrze byłoby, aby w podręczniku znalazły miejsce na końcu barwne ryciny roślin chronionych.

Klasa VII

Podobnie jak w kl. VI nie należałoby i w klasie VII rezygnować z układu systematycznego.

W obecnym programie zoologii za duży uwzględnia się szczegółów związanych z budową wewnętrzną zwierzęcia. W

związku z tym lekcje są często nudnawe. Aby je ożywić, należałoby położyć nacisk na wygląd zewnętrzny zwierzęcia, jego zwyczaje, no i, oczywiście, znaczenie gospodarcze (np. omówić chów drobiu, i ssaków domowych, rybołówstwo itp.).

W pracach społecznie użytecznych w

kl. VII trzeba uwzględnić: uprawę roślin służących jako karma dla zwierząt, walkę ze szkodnikami roślin uprawnych (oczyszczanie drzew owocowych ze szkodników, bieleń pni, zakładanie opasek ochronnych itp.), dokarmianie ptaków.

Podobnie jak w kl. VI — należy organizować wycieczki do stawów rybnych, stacji jadalniczych, ferm kurzych, paślik itp.

Na zakończenie programu — ochrona przyrody (barwne tablice w podręczniku).

Klasa VIII

Oprócz budowy ciała człowieka, należy duży nacisk położyć na zagadnienie higieny, gdyż obecny stan higieniczny naszej młodzieży jest niezadowalający. W związku z tym wyświetlać filmy związane z tą tematyką, organizować wycieczki do takich obiektów jak: ośrodki zdrowia, stacje opieki nad matką i dzie-

nem, wystawy przeciwalkoholowe, stacje krwiodawstwa itp.

Pożądane byłyby lekcje tzw. ratownictwa, np. tamowanie krwotoków (praktycznie), zakładanie deszczulek przy zlamaniu kończyny.

W ogólnych wytycznych programu w kl. VIII nie można też pominąć tak waż-



negu zagadnienia jak uświadomienie seksualne, które powinno wystąpić właśnie na lekcji biologii.

Na zakończenie swoich uwag chcę podkreślić konieczność umieszczenia w nowym programie oprócz szczegółowego rozkładu — szeregu wskazówek metodycznych dotyczących realizacji materiału. Należałoby podać plan szczegółowy wycieczek w poszczególnych klasach. W związku z nowym programem biologii powinno dojść też zagadnienie podziału na grupy ćwiczebne. Mam na myśli określenie partii materiału, które można opracować tylko w nielicznych grupach (np. ciśnienie mikroskopowe, hodowle zakładane przez dzieci). Również na działce nie może pracować cała klasa od razu. Mniejsza grupa, dzieci pracujące sprawniej i szybciej, są one bardzo aktywne, a o to przecież nauczycielom chodzi.

mgr IZABELA JANUS

Zajęcia praktyczne

SADZE, że wieloletnie kontakty z nauczycielami zajęć praktycznych, zajęć ostatnio prowadzonych na kursie zorganizowanym przez Inspektorat Oświaty w Hajnówce, rozmowy z uczestnikami, znajomości szkół naszego powiatu, obserwowanie literatury przedmiotu — upoważniają mnie do zabrania głosu w dyskusji na temat planu i zakresu nauczania zajęć praktycznych w nowej 8-letniej szkole ogólnokształcącej.

Założenia planu zajęć, już teraz odstrasza wielu nauczycieli od podejmowania nieosiągalnych, ich zdaniem, zadań. W żadnym z przedmiotów nie będzie tak jaskrawych trudności z realizacją programu, jak w zajęciach praktycznych. Dwie, trzy szkoły na cały powiat, gdzie warsztaty są „jakieś takie” nie uratują sytuacji.

Nie wiem, jakie ukażą się zarządzenia Ministerstwa Oświaty w sprawie prawidłowej realizacji zajęć praktycznych. Jakiśkolwiek jednak one będą, wpraw-

simy zażądać o stworzenie w szkołach odpowiedniej bazy lokalowej.

W lokalu przeznaczonym na pracownię m u s z a być zapewnione warunki bezpieczeństwa i higieny pracy, sprawdzona przez Inspektora BHP. Lepiej nie prowadzić zajęć, niż spowodować pożar czy eksplozję w jakiejś komóreczce lub na korytarzu.

Pracownię należy tak usytuować i zorganizować, żeby służyła także dla zajęć pozalekcyjnych.

Sprawy instalowania i obsługi maszyn należy oprzeć na obowiązujących przepisach mówiących o ochronie pracy młodocianych. Podczas gdy w szkole zawodowej uczeń pierwszych klas nie ma dostępu do maszyn, niektórzy — co zaradniejsi i pomyslniejsi nauczyciele szkół podstawowych montują w szkołach bardzo nieraz niezbędne urządzenia.

Zarówno stanowiska pracy, jak i narzędzia muszą być specjalnie opracowane i dostosowane do wzrostu i sił 12-14-latków. Moim zdaniem, najlepiej i z korzyścią dla obu stron można to zrealizować przez włączenie do zadań szkół zawodowych produkcji narzędzi, przyrządów dla pracowni szkół podstawowych. Trzeba wyraźnie powiedzieć, że w większości dorowane przez fabryki „prawdziwe” narzędzia należące do zagłady pracowni i często zniechęcają młodzież do danej specjalności.

Maszyny takie, jak wiertarka, tokarka, strugarka dla pracowni, powinny być tak zbudowane, aby były zapewnione maksymalne bezpieczeństwo. Przede wszystkim osłony, błyskawiczne hamulce, możliwość wyłączenia z kilku punktów. Zasady te powinny być z największą uwagą potraktowane przez konstruktörów. Myślę, że można by ogłosić konkurs na projekty takich obrabiarek.

Dla przeszkolenia wstępnego oraz systematycznego zapoznawania nauczycieli z nowymi materiałami, narzędziami, sposobami obróbki powinno się organizować kursy wakacyjne na terenie szkół zawodowych danych czy pokrewnych specjalności. Opracowywanie programów, podręczników, poradników należy konsultować z nauczycielami-praktykami.

Wydany przez PZWS w 1958 r. i wyczerpany podręcznik „Obrabiamy drewno” ma tyle błędów rzeczowych w rysunkach, że niestety wprowadza w błąd i uczniów, i nauczycieli, szczególnie tych, dla których podręcznik jest jedyną wyrocznią.

Nie należy zamykać się w pracowni, na działce szkolnej. Bez żadnych kosztów można osiągnąć doskonałe wyniki, przede wszystkim wychowawcze, jeżeli młodzież klas starszych pozna każdy zakład pracy, każdą aktualnie prowadzoną budowę, będzie systematycznie obserwować i wspólnie z nauczycielem analizować jej szczegóły techniczne, a może nawet i problemy ekonomiczne.

Należy jeszcze bardziej podkreślić i wszelkimi dostępnymi sposobami wiązać zajęcia praktyczne z wychowaniem plastycznym. Przede wszystkim nie zaniedbywać możliwości zapoznania młodzieży z wartościami sztuki ludowej oraz z wynalazkami w danym terenie technicznymi, jak gancarstwo, tkactwo, rzeźba, wycinanie itp.

Wymienione sprawy, zdaniem moim, warunkują prawidłową realizację zajęć praktycznych, słusznie uznanych za jeden z najważniejszych elementów kształcenia politechnicznego w szkole.”

JULIUSZ OJRWANOWSKI
Hajnówka

A. BOGUCKI

Lekcje nie muszą być nudne

MUSZE tym razem wystąpić przeciw niekonsekwencji, jaką znajduje w zestawieniu wskazań metodycznych z planem nauczania. Konfrontacja planu z częścią metodyczną projektu wywołuje obawę, czy wbrew metodycznemu nowatorstwu — u podstaw planu nie leży milczące założenie, że lekcje muszą być nudne i męczące, a dopiero zajęcia pozalekcyjne mogą być interesujące i dawać odprężenie, że więc po reformie nauka szkolna będzie się odbywała nadal po starszowiejsku — systemem „ławkowym”.

Niezależnie od tego, że nauka w ogóle powinna być najmniej męcząca, a dawać jak najwięcej radości i wyzwalać energię ucznia — są pewne dziedziny wychowania, które wcale nie wyczerpują jego sił, lecz przeciwnie — stanowią podstawę ich regeneracji. Mam — oczywiście — na myśli głównie wf, wychowanie plastyczne, muzyczne i zajęcia praktyczne. Wiele racji jest w słowach kol. Denisika, który dowodzi w 2 nrze „Głosu”, że traktować trzeba wf na równi z innymi przedmiotami, że trzeba dążyć do harmonijnego rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka.

Czy wychowanie muzyczne i zajęcia praktyczne nie powinny również dawać uczniom niezbędnego po wysiłku umysłowym odprężenia? Projekt reformy, zakładając odświeżenie metod nauczania i wychowania, w ogóle — boi się zapewne metodycznego skostnienia tych przedmiotów; z jakich bowiem innych przyczyn ustawiały je w tak nieśmiałym wymiarze godzin?

Znając, że potwierdzenie moich przypuszczeń w analizie przedmiotów nadobowiązkowych. Prócz dodatkowego języka w skład ich wchodzi wychowanie fizyczne i muzyczne. Chodzić pewnie o to, by po „szkolnej pile” dać uczniowi więcej zajęć atrakcyjniejszych i w atmosferze nieprzymusowej. A czyż uczeń w ogóle musi odczuwać przymus w szkole? W tymże 2 nrze „Głosu” kol. Lidia Merkun daje na to pytanie odpowiedź na przykładzie tak poornie „strasznych” przedmiotu, jak... propedeutika filozofii. Wszystko zależy od metod. Do dobrej szkoły uczniowie garną się, zażle uciekają. Ale autorzy projektu, przewidując metodyczny przełom, nie mogą równocześnie zakładać, że w zreformowanej szkole będzie pokutował duch starszowiejszyny!

Wychowanie powinno być wszechstronne! Na to trzeba więcej, niż tak pogardliwie zwanych „michałków” w zestawie przedmiotów obowiązkowych. Wysiłek umysłowy musi zostać zrekonpensowany dostateczną ilością pracy ręcznej, ruchu fizycznego i przeżyć natury estetycznej. Taki plan nauczania i programy trzeba uzupełnić wyraźnie sprecyzowanymi wymaganiami (nie tylko wskazaniami) metodycznymi, które zabezpieczą przed uczynieniem z tych kompensacyjnych przedmiotów źródła mordercy uczniów. Trzeba przy tym z części przedmiotów zakazać zadawania prac domowych, a

Wychowujemy wszyscy

Zanim jeszcze pogadanki pedagogiczne zatytułowane „Wychowujemy wszyscy” ukazały się w wydaniu książkowym — nadawano je przez radio.

Dziś, kiedy zostały wydane — dzięki staraniom Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej w Poznaniu przez Wydawnictwo Poznańskie — warto również poświęcić im parę słów.

Pogadanki napisane są prostym, związanym językiem, poparte materiałami i przykładami z doświadczeń, zarówno autorów poszczególnych pogadek, jak i naukowców. Wypowiadają się tacy pedagodzy jak: doc. Kwiatek, doc. Harwas, doc. Krajewski, prof. Markiewicz, doc. dr Milczarska, dr Leja, dr Muszyński i wielu innych znanych wychowawców i lekarzy. Cykl poszczególnych tematów rozpoczyna artykuł dra Kwiatka pt. „Wychowujemy wszyscy”.

Książkę tę można by nazwać z powodzeniem vade mecum wychowania. Należy ją polecić wszystkim, którzy mają do czynienia z młodzieżą: rodzicom, wychowawcom, nauczycielom, wychowawczyom przedszkolnym oraz szerokim rzeszom społeczeństwa.

Pogadanki raz już spełniły swoją rolę. Obecnie w wydaniu książkowym spełniają ją ponownie. Inicjatorem wydania i autorem tej książki należą się słowa uznania.

STANISŁAW KOPEĆ
Poznań

Chemia nie może być kopciuszkiem

UCHWAŁA VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR w sprawie reformy szkolnictwa ogólnokształcącego postuluje rozszerzenie zakresu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Porównajmy wymiar godzin nauczania przedmiotów przyrodniczych w roku szkolnym 1961/62 z projektowanym w słaie nowego liceum. Ze względu na to, że nowe liceum będzie podzielone na dwa typy, weźmy pod uwagę średnią arytmetyczną:

Nazwa przedmiotu	Ślata na 1961/62 r.	Projekt sialki liceum-mat.-przyrod.	Znane w ilosci godzin	Projekt sialki liceum humanist.	Znane w ilosci godzin	Średnia arytmetyczna	Znane w ilosci godzin
Biologia-higiena	6,5	7,0	+ 0,5	4,0	-2,5	5,5	-1,0
Geografia-geologia	7,0	7,0	-	5,0	-2,0	6,0	-1,0
Fizyka-astronomia	13,0	15,0	+ 2,0	11,0	-2,0	13,0	-
Chemia	7,5	8,0	+ 0,5	5,0	-2,5	6,5	-1,0
R a s o m	34,0	37,0	+ 3,0	25,0	-9,0	31,0	-3,0

Z zestawienia tego wynika, że ogólna ilość godzin przedmiotów przyrodniczych ulegnie zmniejszeniu z wyjątkiem fizyki, natomiast w liceum matematyczno-przyrodniczym zwiększy się tylko w zakresie fizyki.

Porównując wymiar godzin chemii obowiązujący obecnie (7,5 godz.) i w projektowanym liceum matematyczno-przyrodniczym (8 godz.), należy pamiętać, że nauka w ostatniej maturalnej klasie trwa zaledwie 3 okresy i wobec tego w rzeczywistej liczbie ta wynosi obecnie 7,25, a w projektowanym liceum matematyczno-przyrodniczym ma wynosić też 7,25, z czego wynikałoby, że są to ilości sobie równe.

Tak jednak nie jest, gdyż obecnie w liceum chemia występuje we wszystkich klasach i wskutek tego opiera się na materiale z kl. VII szkoły podstawowej (2 godz.). Natomiast w projektowanej słaie godzin nowego liceum w klasie IX przedmiotowi nie uwzględniono i wskutek tego trzeba go rozpoczynać na nowo w klasie X, rezygnując tym samym z wiadomości młodzieży zdobytych w klasie VII i VIII szkoły podstawowej (4 godz.).

Taka „dziurawa” w zakresie chemii sialki godzin jest prawdopodobnie unika-tem w całej Europie. Rezygnacja z dorobku szkoły podstawowej przy nauczaniu przedmiotu w liceum odbija się też ujemnie na nauczaniu w szkole podstawowej. Zniknie taki bodziec, jakim są wymagania szkoły średniej stawiane szkole podstawowej.

Zobaczmy jeszcze, jakim jest stanowisko chemii wśród przedmiotów przyrodni-

zych w Polsce. ZSRR, Czechosłowacji i NRD, dla uproszczenia obrazu, biorąc dla Polski i NRD tylko dane dla liceów przyrodniczo-matematycznych.

Przed przystąpieniem do omówienia poniższej tabeli należy zaznaczyć, że w ZSRR i w Czechosłowacji liceum jest trzyletnie, a w Polsce i NRD — czteroletnie. W Czechosłowacji szkoła średnia rozpoczyna się po 9 klasach szkoły podstawowej, a w pozostałych krajach po 8 klasach.

Biorąc pod uwagę, że chemia występuje w nowej słaie godzin w klasie XII, można stwierdzić, że ilość godzin biologii, geografii i chemii w Polsce ma być jednakowa i będzie wynosiła w przybliżeniu 7. Natomiast wymiar godzin fizyki będzie dwa razy większy niż każdego z tych przedmiotów.

W Związku Radzieckim chemia występuje w wymiarze przeszło dwa razy większym niż biologia i prawie dwa razy większym niż geografia. Stanowi ona prawie 3/4 ilości godzin fizyki.

W Czechosłowacji również chemii nauczają się w wymiarze większym niż biologii, półtora raza większym niż geografii. Liczba godzin chemii stanowi 3/4 ilości przypadającej fizyce.

W NRD chemia także przewyższa nieco biologię, przeszło dwa razy geografię i tylko niewiele ustępuje fizyce.

Nazwa przedmiotu	Polska		ZSRR		Czechosłowacja	NRD
	Ślata na 1961/62 r.	Kole sialki dla liceum-mat.-przyrod.	Ślata szkoły młodszej	Ślata szkoły młodszej		
Biologia-higiena	6,5	7,0	3,0	4,0	5,0	9,0
Geografia-geologia	7,0	7,0	4,0	5,0	4,0	5,0
Fizyka-astronomia	13,0	15,0	11,0	13,5	8,0	13,0
Chemia	7,5	8,0	7,0	8,5	6,0	11,0
	34,0	37,0	25,0	31,0	23,0	36,0

Z zestawień tych wynika jasno, że w nowej słaie godzin chemia jest przedmiotem upośledzonym. Wymiar godzin tego przedmiotu w szkolnictwie różnych krajów ulega stalemu wzrostowi, wypredza geografię, biologię i zbliża się do ilości godzin fizyki. Największą jednak wadą nowej sialki jest oddzielenie chemii w liceum od chemii w szkole podstawowej, co ujemnie odbija się na wynikach nauczania tego przedmiotu w obu szkołach.

Pod prąd

Między młotem a kowadłem

Jeden z czołowych krytyków plisu na łamach „Przeglądu Kulturalnego” m. in.:

„Zdolność wzruszeń gwałtownych i jawnych zachowań natury z nia (t. zn. ze sztuka) mało obywatelsko, zatem i widać i żyć, ludowy”. „Człowiek kulturalny wie, kiedy płacze, lecz nie płacze i wie, kiedy się śmieje, lecz się nie śmieje. Lecz nie jest to proces jednorodny. Wraz z nim odbywa się inny, wręcz odwrotny: przenoszenie się uczuć ze sfery uczuć i emocji autentycznych w sferę, jak by to powiedział — uczuć i emocji zastępczych. Tworzy się — jak to Maurice Blanchot przy innej okazji powiedział — „bezkarcie życie duchowe”, na które składa się rekompensata organizmu pozbawionego dreszców, wydawać, bez których żyć nie może. Prześladem tedy plakat nad powieściami, w teatrze siedzę martwy jak glaz, intelektualny żart kwituję kiwnięciem głowy, lecz nie znaczy to, że nie wilgotnia mi niegdy oczy i że brzuch mój nie zna rozkosznego bólu zwanego śmiechem w naszym języku „rozpukiem”. Płacząc miłownicie na bardzo złych filmach i pękam ze śmiechu z idiotyzmów”.

Zaoszczędzając już Czytelnikom il-tanil zjawisk, zwanych przez autora „idiotyzmami”, Tacy krytycy nie tylko czytają, ale i polecają innym taką literaturę, która wcale nie wzrusza; wystarczy, że jest dziwna, beczka, że stanowi pokarm dla zblazowanych. Wszystko inne jest zle i idiotyczne. Ponieważ jednak ogromna, niezblazowana część narodu nie chce takich utworów — powstają produkty zastępcze, okty-rzys pisze inny publicysta — tym razem na łamach „Nowej Kultury”. „Najpierw „satyra” — autentyczne plugawie wierszyście nieudawanie autora. Dotyczy schematu drogi do kochanego łóżka w różnych epokach historycznych. Zrozumiałe, że na zakończenie otrzymujemy „rwane ciż na chacie” czy coś w tym rodzaju. Całość usłana porozumiewawczym mruganiem, dwuznacznymi gestami, smakowitym uśmiechem. Potem „parodia” — trzy czy cztery gesty i miny

podpatrzone u Dymyśza plus przesłannego ruszanie kuprem. Do tego kilka minut idiotycznie „warsławskiego” tekstu”. „Mijała się na szlaczach Rzeczypospolitej niebieskie autobusy, trwa gigantyczny „Chaitur de Pologne”.

„My nauczyciele znamy to dobrze. Pakują nam czasem takie rzeczy do szkół”. „Nowa Kultura” wydała numer w połowie poświęcony walce z chałturą. Oto smutne wnioski tego plis-ma, pasujące jak ulał do obu mo-lich cytatów:

„Tworzy się w naszym kraju w miejsce pojęcia „masowa kultura”, kultura demokratyczna, jednako- dla wszystkich, tylko rozpowszech-niona — pojęcie „kultury dla mas”, przeciwstawnej „kulturze dla ha-lajfu”, dostępczej w wielkich ośrod-kach, wśród złożeń z miękkim fo-telom”.

Czyżby nie było — jak to można sadzić po przeczytaniu omawianej „Nowej Kultury” — w Polsce nie innego? Żadnej innej sztuki, innej literatury? Literatury dla wszyst-kich, godnej człowieka kulturalne-go z zdrowych zmysłów? Jest! Ale ani o niej nie piszą re-cenzenci tygodników kulturalnych, ani jej się nie wozą autobusami, a jeśli czasem wozą, to po ciuch-ku niesioma, jak gdyby nielegal-nie. Te sztuki i literaturę upo-wszeczniamy przede wszystkim my — nauczyciele. My uczymy praw-dziwych wzruszeń i w trudnej nie-równi walce dźwigamy ludzi ku pięknu, znajdując się pomiędzy młotem a kowadłem: między zmi-łą a zepsutym gustem cmońców — a więc między wszechwładnymi siłami. Pozbawieni pomocy, gina-ry niekiedy w ośchłach kulturalnej dezinformacji. Kto nas informuje o prawdziwej demokratycznej szu-ko? Kto otręga przed chałturą? Jesteśmy skazani prawie wyłącznie na własne siły.

Tak dzieje się w kraju, który do-bli się do posiadania Ministerstwa Kultury i Sztuki, w kraju pokry-tym gestami wydziałów, repre-sentujących to ministerstwo.

TUREK z Bartoszy

NIE znamem osobistości Władysława Broniewskiego, a mimo to postanowiłem podzielić się kilkoma refleksjami, które zrodziły się w dwa dni po śmierci Poety. Niech te proste słowa będą symboliczną wianką kwiatów na Jego grobie...

Otóż jak zwykle rano jechałem autobu-sem PKS do szkoły. W samochodzie znaj-dowała się wycieczka gimnazjalistów do Lysej Polany. Mimo woli przysłuchiwa-łem się ogromnie ożywionej rozmowie młodych dziewcząt i chłopców. Tem-tem była poezja. Wymieniano nazwiska różnych poetów, jak Majakowski, Ró-żewicz i inni. Nagle padło nazwisko — Broniewski.

Twarze spoważniały. Ktoś poinformował o przyczynach śmierci, o radiowych prze-moowaniach historyków literatury. Jeden chłopak wyciągnął niedzielną gazetę. Po-prosił o uwagę i zaczął czytać:

BRATEK

Przyniosłem bratek z grobu Anki, stoi przede mną, i znowu będą chmurne poranki, w południe ciemno. Chciałem powiedzieć pani doktor, że taki mi lepiej, a ona mnie, żeby zamknąć okno, będzie cieplej.

A czy tam ciepło w tej jesienowej waskiej trumnie? W lecznicy. I znowu na nowo. Chciałbym umrzeć.

Złamię termometr, wyleję lek przez z medycyną, daleko. Ale ten bratek, bliski i daleki spojrzę i lekko.

Anka, pożyczę dopóki będę ten bratek biały opłatał w miłość, śmierć i legendę w tym jestem cały.

Ta reminiscencja Broniewskiego czy-tana w podziemiach aule — jak w gnającym życiu — sprawiła duże wrażenie. Świądek tego przypadkowego lektora, zwrócił się do pozostałych:

— Czekać, ja tu mam ostatni tomik Broniewskiego...

I z turystycznego worka wyjął tomik serii poetyckich PIW. Zaczęto odczytywać inne wiersze, nie krępując się zupełnie obecnością pasażerów, którzy zresztą pilnie słuchali.

Byłem doprawdy zaskoczony. Na wy-cieczkę z tomem poezji Broniewskiego! To mógł samo za siebie. Jest jakiś oświe-łowicz Zmarłowy.

Takie było moje spotkanie z Władysła-wem Broniewskim. I takie pozostało wspomnienie...

EMIL BIELA

Myślenie

Powstanie Gwardii Ludowej

GWARDIA LUDOWA powstała w chwili gdy pewna część spo-łeczeństwa była już zaangażo-wana w różnych organizacjach antyhitlerowskiego podziemia. Fakt ten determinował od razu ogromne trudności kadrowe, przed którymi stanęło Dowództwo Główne GL. Brak było komendantów na dowódców oddziałów partyzanckich, instruktorów wyszkolenia bojowego i pracowników sztabowych.

Aby zaradzić brakom, Dowództwo Główne GL sięgnęło przede wszystkim do tych byłych członków KPP i KZMP, którzy odbyli służbę w WP i posiadali zamilowanie do roboty wojskowej.

Pomysł okazał się słuszny i z tych to ludzi wyrosli w toku bojów tak wybitni dowódcy i organizatorzy wojny ludowej jak: Mieczysław Moczar, „Mietek” — ko-lejny dowódca łódzkiego, lubelskiego i kieleckiego Obwodu GL i AL, Jan Na-lazek „Waska” — dowódca GL na Ma-zowszu i w Kieleckim był Michał Wol-towicz, „Zygmun” — organizator i do-wódca GL na Lubelszczyźnie. Niektórzy, jak Józef Jarosz „Wicek” — dowódca radomskiego Okręgu GL, założyciel ZRCh, przysięgli do Gwardii Ludowej z prze-perowskich organizacji podziemnych.

GWARDIA LUDOWA wychowała także wielu wybitnych dowódców spośród młodych chłopców, którzy wprost z rodzinnych domów poszli do jej szeregów. Warto tu wymienić choćby pod-poruczników GL: Mikołaja Melucha „Kol-kę” i Edwarda Gronczewskiego — „Prze-piórkę” na Lubelszczyźnie, czy Czesława Boreckiego — „Brzoze” w Kieleckim.

Przez pewien czas działała pod Warsza-wą w Chylicach szkoła partyzancka GL, którą prowadził oficer artylerii z kam-panii wrześniowej Janusz Zarzycki „Wol-tek”.

Duży wkład w powstanie i rozwój GL wnieśli oficerowie i żołnierze radzieccy zbiegli z obozów jeńческих. Dokumenty GL mówią z wielkim uznaniem o Teodo-re Albiecie „Fied” — starszym lejtnancie Armii Czerwonej, który po ucieczce z nie-woli był pierwszym szefem sztabu lubel-skiego Obwodu GL. Lejtnant Aleksiejew na Mazowszu, major Lemchow w zachodniej Lubelszczyźnie, lejtnant „Leg” w Opocznie, i wielu innych uczyli Gwardistów, jak walczyć ze wspólnym wrogiem.

Brak broni był przez cały prawie okres istnienia GL jej zasadniczą bolączką. Do-piero w ostatnim kwartale 1943 r. zaczął on łagodnie dzięki zdobyczy i zrzu-tom

ślazą najlepiej założenia i cel działań bo-jowych GL.

Opracowując wytyczne partyzanckiej wojny ludowej — Dowództwo Główne GL się-gnęło pełną garścią do dorobku Dąbrow-szczaków, doświadczonych kampanii wrześniowej 1939 r., a nawet nauk powstania styczniowe-go. „1863 rok jest dla nas całą kopaliną do-swiadczeń, jeśli chodzi o walkę partyzancką” — pisał „Gwardysta” 10.VI. 1942 r.

Operacje bojowe chciało oprzeć Dowódz-two Główne GL na niewielkich początko-wo oddziałach partyzanckich, grupach wypadowych i dywersyjnych, działających zarówno w terenie, jak i w miastach. GL, w odróżnieniu od AK, nie myślała trzy-mać się kurczowo sprzyjających warun-ków terenowych, ale dążyła także do wyjścia na tereny bezelne. Doświadcz-e-nia walk oddziałów GL „Wilka” i „Pe-pika” w Grójce, a „Kuby” w Łowickim — udowodniły, że operatywny, dobrze dowodzony oddział partyzancki może w praktyce działać wszędzie. Po-dobny wniosek pozwolił wyciągnąć uda-ne akcje zamachowe w Warszawie, Kra-kowie i Radomiu.

Natomiast z żelazną konsekwencją pil-nowało Dowództwo Główne GL oraz do-wództwa poszczególnych obwodów i okręg-ów, aby oddziały partyzanckie stosowa-ły jak najbardziej ruchliwą metodę wal-ki. Narzucało to zresztą i samo życie, bo przecież tylko dzięki niezwykłej opera-tywności mogli oddziały GL im. Mickiewi-cza wyjść w grudniu 1942 r. z kotła w Lasach Parczewskich. „Gwardysta” sta-łe podkreślał, że: „Partyzant musi umieć za-skoczyć nieprzyjaciela nie tylko wtedy, kiedy ma czas dokładnie przygotować za-skoczenie” i że: „Prawdziwa samoobrona to atak, to uderzenie tam, gdzie wróg naj-mniej się tego spodziewa”. Niesłychana agresywność, dążenie do bezustannego atakowania okupanta — oto zasadnicze ce-chy, które Dowództwo Główne GL potra-fiło w stosunkowo krótkim czasie zaszczepić swoim oddziałom partyzanckim.

W YPRACOWUJĄC założenia walki zbrojnej Dowództwo Główne GL stawiało przed swoimi oddziałami jako główne zadania taktyczne: odwet po-legający m. in. na likwidacji posterunków policji i żandarmerii, odbijaniu więźniów i zapobieganiu grabieżom wsi oraz walkę z transportem.

„Przez Polskę idą główne linie dróg ko-łowych” — podkreślało w czerwcu 1942 r. Dowództwo Główne GL polecając oddzia-łom partyzanckim i grupom wypadowym wzmocnić walkę ze zdrajcami na front wschodni transportami dla Wehrmachtu.

Pierwszy rozkaz dowództwa Głównego GL wydany 15.V. 1942 r. do wyruszającego w La-sy Spalskie oddziału „Małego Franka” mówi m. in.: „Bezpośrednia nasza rezerwa i zaple-cie jest cały naród polski. Jest każdy ucze-szy Polak spotyka na drodze naszej wal-ki. Idźcie zgodnie do walki z każdym, kto jej szczerze pragnie!”.

Gwardziści starali się wszędzie realizo-wać zawartą w rozkazie myśl, która wy-pływała z wysuwanej przez PPR — od chwili jej powstania — koncepcji ogólno-narodowego frontu walki z okupantem. Stąd ścisła współpraca Grupy Operacyj-nej GL im. Tadeusza Kościuszki z Bata-llionami Chłopskimi podczas obrony Za-myślowa, a oddział GL im. Ziemi Kieleckiej z placówkami AK w Końskich, Starachowicach i Skarżysku.

Powstanie 20 lat temu Polskiej Partii Robotniczej i Gwardii Ludowej stało się punktem zwrotnym w wywołanej walce narodu polskiego. Zapoczątkowana zo-stała na ziemiach polskich epopea party-zanckiej wojny, która wniosła poważny wkład w zwycięstwo narodów sprzymie-rzonych nad faszysmem.

WOJCIECH SULEWSKI

Moje spotkanie z Władysławem Broniewskim



Z Tumskiej spoglądam Góry na Królewski Las, zacieram kontury czas... Starzę się, jak płocki dąb, silny podobnie, z czasem i losem zażab, i nie podchodzę wy do mnie! A kiedy runę, to na ziemię, którą kośmam, i ciebie, pieszku, też pogrzebamy z ostatnim szlochom

Foto: Cz. Górski

Czy można się uczyć w czasie snu?

Metoda to nie nowa. Nie wiadomo tylko, kto pierwszy zaczął ją stosować. Czy pisanie, uczenie psaki w czasie ich snu wynasza ludzkie słowa, czy chiński honorowiec, który zep-cze do uszu swych uczniów teksty z ksiąg świętych wyuczył ich na pamięć olbrzymich wersetów.

Pierwszym w naszych czasach eksperymen-tatorem był oficer bazy morskiej w Pensacola na Florydzie, który w 1922 r. wypróbował tę metodę na trzech śpiących uczniach. Wyuczali się oni na pamięć w czasie snu wielu formuł morskiego kodu, przekazywanych mikrofonem przez słuchawkę, które trzymały na uszach.

Z równie dobrym skutkiem zakończył się w trzydziści lat później próba takiego nau-czania, stosowane na pilotach bazy morskiej w Caen we Francji. Podobnym powodzeniem zakończyło się nadawanie przez trzy tygodnie co noc, po kilka razy dźwięki tekstu, prze-cież w języku włoskim, których słuchała w czasie snu pewna aktorka francuska nie znająca tego języka.

Omawiana metoda nazwana została hypno-pedią. Ma ona na celu dotrzeć do ludzkiej pod-swiadomości i kilkakrotnie w ciągu nocy nad-awaniem tekstu utrwalać jego zapamiętanie. Technika nadawania jest prosta. Wystarczy po-słać magnetofon wyposażony w przyrząd automatyczny, który włącza i wyciąga jego pra-cę na sygnał elektrycznego zegara. Tekst audycji nagrany przed snem powinien być wygłoszony spokojnym ale akcentującym gło-siem, bez zmiany tonu. Tekst należy nadawać 10-20 razy w ciągu nocy.

Hypnopedia jest już stosowana z powodze-niem przez uczących się obcego języka jako niezastąpioną pomoc w zapamiętywaniu w krótkim okresie czasu akcentu, słówek i gramaty-ki. Na koniec — najwłaściwsze — „nocni uc-zniowie” nie czują się zmęczeni po takich lek-acjach.

W. MŁ. (Science et Vie" nr 51)

Nie dadzą się „zagiąć”

N A budowie — pamiętam — znalazłem się po raz pierw-szy już z dyplomem w kie-szeni, cały nasażerowany książkową mądrością. Inżynier. I dopiero tam zorien-towałem się, że całe te zdobyte w czasie studiów wiedzy jakoś nie bardzo po-trafię zastosować w praktyce. Pierwszy lepszy majster mógł mnie, jak się to mó-wi, „zagiąć” na łada drobiazgu. Sporo czasu minęło, zanim człowiek nabrał pewności siebie — opowiada znajomy, bardzo zdolny i wysoko dzisiaj ceniony, inżynier.

Czy on jeden tak niemile wspomina pierwsze dni pracy?

Mówi absolutnie Technikum Elektro-techniczne: „Po ukończeniu szkoły za-angazowałem mnie Instytut Elektrotechniki; moja pierwsza praca miała więc charak-ter naukowo-badawczy. W ten sposób unikaliśmy trudności, na jakie natknęli się moi koledzy zatrudnieni bezpośrednio na budowie przy montażu urządzeń elektrycznych. Mieliśmy wprawdzie w szkole zajęcia warsztatowe, pracowaliśmy na bu-dowie — mimo to, kiedy przyszło do sa-modzielnej pracy, jakoś nie bardzo się wiedzieliśmy, od czego zacząć”.

Przeżył? Stabo, zwłaszcza w pierwszych latach po wyzwoleniu, wyposażone warszaty, przestarzały park maszynowy, brak nauczy-cieli-fachowców, niewłaściwa organizacja praktyki.

A dzisiaj? Wyposażenie warsztatów wzbo-gaciło się w szybkie tempo, w dalszym ciągu jednak mimo wydatnej pomocy zakładu pra-cy niewspółmierne do postępu techniki, motoryzacji, automatyzacji urządzeń. Problem nie-latwy do rozwiązania, zwłaszcza że ów długi postęp nauk technicznych zmusza do tworze-nia nowych specjalności, doskonalenia i uspra-wienia już istniejących. Wzrost np. budowni-cownictwa ulegał nieustannej modernizacji. Tu zapotrzebowanie na siły fachowe jest ogromne.

Na tym le chciałabym pokazać szkołę budowlaną, która potrafiła wypracować solidny system szkolenia odpowiadający wy-mogom życia.

Ale po kolei. Adres: Zasadnicza Szkoła Budowlana nr 1 Zjednoczenia Budowni-ców Warszawa. Specjalności: murarz, tynkarz, stolarz-cieśla, cieśla, murarz, montażysta budownictwa przemysłowo-go, posadzkarz. Metody: zaczerpnięte z wzorów NRD. Nauka trwa 2-3 lata. Wa-runkiem przyjęcia jest świadectwo szkoły podstawowej i ukończony 16 rok życia. Górna granica wieku: 18 lat. To są tzw. młodociani.

Cztery dni w tygodniu uczęć spędza na budowie, 2 dni w szkole. Korelacja ideal-na z tym, czego nauczają się w szkole. Ani cienia werbalizmu, pogładowość i jeszcze raz pogładowość.

Drugi typ ucznia — to uczeń pełno-letni, który ukończył 18 lat. Ci cały ty-dzień pracują na budowie; lekcje teoretyczne mają 4 razy w tygodniu w godzi-nach wieczornych. Poza tym program i metody pracy jednakowe.

Wiemy — powiecie — jak często wy-głada ta praca na budowie. Ot, pętają się uczniowie, obijają boki i uczą nie tyle fachu, co dosadnych wyrażań. Może gdzie indziej istotnie tak bywa. Tu — nie.

Przed wszystkim szkoła otrzymuje wyświe-śnione budowy, podlegające Zjednoczeniu, na których nie ma w ogóle robotników. Młodzież sama buduje powierzonej jej obiekt od fun-damentów aż po ostateczną kosmetykę. Każda grupa (15 uczniów) pracuje pod okiem instruk-tora, który jest równocześnie wykładowcą jed-nego z przedmiotów teoretycznych. Uczeń widać wiec maksimum wysiłku i uwagi. Jest to bowiem sprawdzian umiejętności zasto-sowania teoretycznego materiału w praktyce.

Dobre strony tego systemu nie ogra-niczają się zresztą do osiągnięcia pomysły-nych wyników nauczania, choć to jest najistotniejsze. Przynoszą wcale niemałe korzyści materialne. Pozwólmy przemówić wcale nie bagatelny liczbom.

W r. 1961 oddano do użytku ok. 600 lat mieszkalnych budynków wyłącznie przez uc-zniów tej szkoły. Wartość przerobowa wyko-na-nej pracy zamyka się sumą ok. 35 milionów. Ponadto otynkowano wiele innych budynków

D. B.



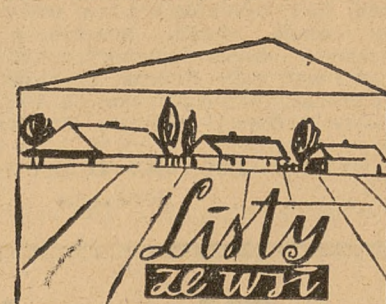
Grupa partyzantów GL. Siedzą od lewej: Karol Hercenberg — „Lemleszewski”, Grzegorz Korczyński — „Grzegorz”, Jan Wyderkowski — „Grab”. Zdjęcie wykonane latem 1943 r. w Puszczy Solińskiej (Lubelszczyzna).

Wybitną rolę w powstawaniu i rozwoju GL odegrali Dąbrowszczacy, których po-cząwszy od lata 1942 r. przerzucała z Francji do Polski Tajna Organizacja Po-mocy Ojczyźnie. Dosyć wymienić, że wśród Dąbrowszczaków, którzy przyje-chali walczyć do Polski, znaleźli się: Grze-gorz Korczyński — organizator GL w za-chodniej i południowej Lubelszczyźnie, „Czarny Antek” (Antoni Grabowski) — kolejny dowódca kieleckiego i krakow-skiego Obwodu GL, czy Józef Spira, „Jó-zek” — k nisarz Grupy Operacyjnej GL im. Tadeusza Kościuszki.

W szeregach GL znalazło się sporo byłych oficerów i podoficerów WP — zarówno za-wodowych, jak i rezerwy. Należeli do nich między innymi ppłk. Jan Strzeszewski „Wiktor” — b. rotmistrz szwoleżerów, dowódca Spec-jalnej Grupy Dowództwa Głównego GL. Zbie-rzili z Ofiary porucznik Tomczak „Bugański” — był zastępcą dowódcy sławnego oddziału GL im. Ziemi Kieleckiej, a jednym z najśla-sniejszych partyzantów Polski Walczącej był kapitan GL — Józef Roguski „Wilki” — b. starszy wachmistrz i pułku szwoleżerów.

radzieckim. Początkowo jednak 80% Gwardzistów nie posiadało odpowiedniej szpręty i uzbrojenia. Dlatego też np. wykołajano pociągi w 1942 r. przede wszystkim stosując rozkręcanie szyn, czy wbijając w odstępy między nimi żelazne kliny. Używano także w oddziale „Wilka” drewnianych imitacji karabinów tzw. „ka-drow” do terroryzowania napadniętych policjantów. W tym samym czasie KG AK Stąd ścisła współpraca Grupy Operacyj-nej GL im. Tadeusza Kościuszki z Bata-llionami Chłopskimi podczas obrony Za-myślowa, a oddział GL im. Ziemi Kieleckiej z placówkami AK w Końskich, Starachowicach i Skarżysku.

Te dwie wypowiedzi „Gwardysty” okre-



Gdyby Pan Kierownik...

z winem, tym mocniejsze, im więcej ma lat) przychyliło się do katastrofy z chwilą odejścia kierownika na wyż-sze stanowisko. Wiesz, żyjąca w prze-konaniu, że sama nie potrafi nie zdzi-chać na polu społecznym, popadła w głęboką niemoc. Jeśli nawet ktoś ją uzdrowił, będzie miał niemało roboty z uprowadzeniem innego stylu pracy.

Działacz społeczny powinien być przede wszystkim dobrym organiza-torem. Wiara w siły i zdolności innych ludzi pozwala znaleźć pomocników, którzy podejmą część zadań. Przecież każdy z nas musi mieć czas również dla siebie, na rozmowę z własnymi dziećmi, na przeczytanie książki czy pójście do teatru. Inaczej — życie po-stawi nas w obliczu niezwykle trud-nych sytuacji.

No bo możemy np. konkurs recytator-ski. Jak pomóc ludziom w doborze re-per-tuaru, przy opracowaniu tekstu, jeśli samemu wyszło się niedaleko po-za Konopnicką. Albo sprawa telewi-zyji. Jeśli szkoła ma być ośrodkiem ży-cia kulturalnego i powiat ofiarował jej telewizor — to nie po to, by mieszkający wsi siedzieli przed ekr-a-nem od ukania się syrenki aż do usmiechnięcia: „dobranoc państwu”.

Trzeba wywiesić np. w sklepie ko-munikat o wartościowych pozycjach repertuaru telewizyjnego albo zapro-sić na rodziców poprzez dzieci. No tak, ale które to są te wartościowsze pozycje? Jak je przybliżyć wiejskiemu odbiorcy? Co by należało na ten te-mat powiedzieć? Jeszcze pół biedy, gdy w programie jest Zeromski czy Molier, ale już wiele kłopotu nastre-cza nazwisko Dürrenmatta, Sarajana, Dygata, czy Kruczkowskiego.

A malarstwo? Co to doradzić zło-ci-com na miejsca landszaftów w rze-zych ramach? Poprosić plastyka na zebranie? Warto. Ale plastyk pojedzie, a nauczyciel zostanie i zostanie troska

o kształcenie smaku estetycznego dziecka. Dlatego trzeba również znać ABC i tej dziedziny.

Muzyka — terra incognita dla wielu z nas. Opracowujemy na lekcjach czy-tanki o małym Fryderyku, jeżdżymy z dziećmi na wycieczkę do Żelazowej Woli, i... zamykamy radio, kiedy spi-kerka zapowiada koncert szopeno-wski. Bacha, Mozarta, Haydna, Men-delssohna, znamy częściej tylko naz-wiska. Czy możemy coś z tego całego bogactwa przekazać wsi, jeśli sami jesteśmy tak ubodzy?

Może mi koleżanki i koledzy zarzu-cicie, że zbyt wiele od nas żądam. Nie, nie chodzi o to, abyśmy byli ko-neserami sztuki, lecz o to, abyśmy by-li przygotowani do jej odbioru, abyś-my odczuwali potrzebę kontaktu z pięknem.

Na wycieczce do NRD, organizo-wanej przez Zarząd Główny ZMW dla młodych nauczycieli, grupa koleżanek i kolegów prosiła kierownika o zwol-nienie z oglądania galerii dreźnieńskiej. Powód owej prośby: zakupy. Niedaw-no jeden z inspektorów opowiadał mi, że musiał odwołać autokar i darmowe bilety do opery, które zamówił z o-kazji Dnia Nauczyciela, ponieważ by-ło za mało chętnych.

Ale po cóż mnożyć przykłady? Fak-tem jest, że większość nauczycieli wiejskich nie korzysta w takim stop-niu z dóbr kulturalnych, w jakim po-winno. Powiecie, że główną przyczyną takiego stanu rzeczy są niedostateczne warunki materialne. Na pewno tak — ale nie tylko one.

Sporo winy jest i po naszej stro-nie. Trzeba umieć i chcieć: znaleźć sobie czas na bogacenie własnego in-telektu i psychiki. W przeciwnym ra-zie nasza działalność kulturalno-o-światowa na wsi będzie się krećć wo-kół utartych, przestarzałych form i treści.

Mimo rosnącej liczby inteligencji wiejskiej my, nauczyciele, stanowimy, i sądzę, stanowić będziemy nadal czo-łową grupę działaczy oświatowych. Dlatego trzeba bronić się przed nad-miarem obowiązków. Dlatego trzeba znaleźć w środowisku ludzi, którzy potrafią nam pomóc, a często i za-stąpić.

Dlatego trzeba ograniczyć ilość ze-brań, a wręcz do reki książkę czy „Przegląd Kulturalny”.

Przydałaby się też dyskusja z inny-mi na temat sztuki, literatury, czy za-gadnień politycznych. Gdzie pójść na taką dyskusję? O właśnie, znowu na-suwa się nowy temat: Kluby Inteli-gencji Wiejskiej. Ale o tym to już in-nym razem.

M. ŁOPATKOWA

Towarzyszka Irena Sawicka — „Stefa — Teresa”



Nie biegała ani też troska o byt pchnęły Irenę Sawicką na drogę walki rewolucyjnej, walki o zmianę ustroju społecznego. Decydujący wpływ na jej ścieżkę zespoleń się z ruchem robotniczym, z Komunistyczną Partią Polski, miały wypadki rozgrywane się na Wotyniu, których Irena była świadkiem.

Brano ona wtedy udział w archeologicznych pracach wykopaliskowych w Grodku pod Równem, przy odnajdywaniu cmentarzysk prehistorycznych.

Była świadkiem niebawym nędzy i tragedii wsi polskiej „B”. Chłopskie demonstracje głodnych, narastający ruch rewolucyjny i narodowowyzwoleńczy na kresach — były tepeone w barbarzyński sposób drogą krwawych pacyfikacji. Do ludzi strzelano jak do dzikich zwierząt, wściekała podpalano wraz z chłopskimi dobytami.

Irena szukała cmentarzysk prehistorycznych, a znajdowała świeże trupy bestialsko zamordowanych ludzi i pogorzeliska domostw. Złienawiżliwa rząd sanacyjny i ustrój społeczny, w którym dążyły się takie rzeczy. W ten sposób ukazywała się wola czynu. I tak jak inne jednostki z postępowej inteligencji stanęła do walki marnie w ramieniu z rewolucyjnym proletariatem.

Po powrocie do Warszawy Irena wstąpiła w szeregi Komunistycznej Partii Polski; od tej pory jej życie było nierozdzielnie związane z rewolucyjnym nurtem mas pracujących. W tym czasie uzupełniała swoją wiedzę z dziedziny marksizmu-leninizmu.

Z pracy w dziedzinie archeologii przenosi się do pracy pedagogicznej. Przy pomocy i udziale postępowego grona profesorów — uczniów i współpracowników Spasowskiego, organizuje Uniwersytet Spasowski i wieczorową szkołę powszechną dla dorosłych przy Zarządzie Miejskim w Warszawie — popularnie wówczas zwanych III Ogniskiem, którego zostaje kierownikiem. Słuchaczami III Ogniska była młodzież robotnicza.

W pracy ideologicznej pomagała grupie członków Komunistycznego Związku Młodzieży, organizującą bibliotekę, a w jej księgozbiórze znajdowały się pisma rewolucyjne i postępowe, pisma polityczne, literackie, a nawet sporo dzieł klasyków marksizmu. Istniała też kółka: socjologii, literackie, przyrodnicze.

W pracy ideologicznej pomagała grupie członków Komunistycznego Związku Młodzieży, organizującą bibliotekę, a w jej księgozbiórze znajdowały się pisma rewolucyjne i postępowe, pisma polityczne, literackie, a nawet sporo dzieł klasyków marksizmu. Istniała też kółka: socjologii, literackie, przyrodnicze.

W pracy ideologicznej pomagała grupie członków Komunistycznego Związku Młodzieży, organizującą bibliotekę, a w jej księgozbiórze znajdowały się pisma rewolucyjne i postępowe, pisma polityczne, literackie, a nawet sporo dzieł klasyków marksizmu. Istniała też kółka: socjologii, literackie, przyrodnicze.

Konkurs recytatorski

Centralne Biuro Wystaw Artystycznych i Kwartalnik „Ziemia” organizują na Wystawie Książki i Ilustracji w „Zachęcie” KONKURS RECYTATORSKI dla młodzieży szkół podstawowych (V, VI, VII klasy) oraz szkół średnich wszelkiego typu.

Konkurs jest imprezą artystyczną, mającą na celu: zainteresowanie młodzieży polskiej sztuką literacką i ilustracją, podnoszenie kultury mowy, odczytanie przez budzenie zainteresowania do czytelnictwa i recytacji artystycznej.

Eliminacje rozpoczyna się w dniu 5 marca br. w gmachu „Zachęty”, zakończenie konkursu nastąpi między 15-20 marca br.

WARUNKI KONKURSU:

Kandydaci do konkursu powinni obeznać wystawę Książki i Ilustracji w „Zachęcie”, aby wybrać teksty, związane z ilustracją, obojętnie, czy do utworu, który będą recytować (utwory proza lub poezja).

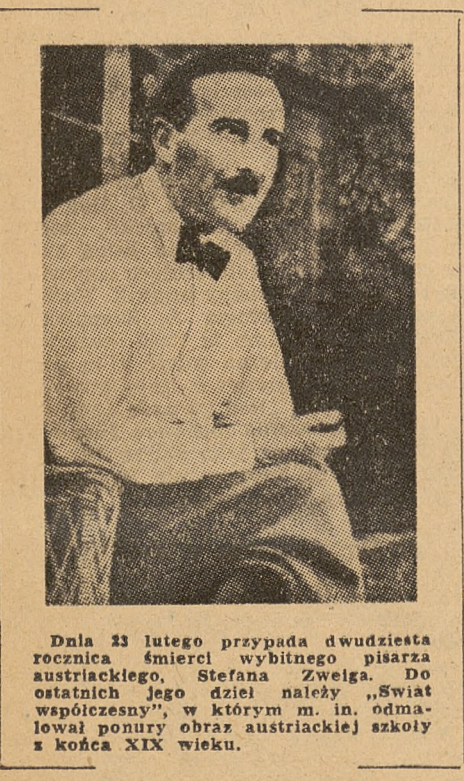
Udział w konkursie może wziąć nie więcej niż dwóch uczniów z jednej szkoły.

Kandydatów do konkursu zgłaszają kierownicy szkół do dn. 1 marca br.

Czas trwania recytacji nie powinien przekraczać 15 minut.

Dla zwycięzców organizatorzy konkursu przewidują liczne i cenne nagrody. Najlepsi recytatorzy wystąpią w studiu telewizyjnym w specjalnej audycji poświęconej wystawie Książki i Ilustracji.

EMILIA SKOWROŃSKA



„Jeśli mam być szczery, wszystkie lata szkolne były dla mnie niczym innym, niż jedną ustawiczną i uprzykrzoną nudą; z roku na rok coraz niecierpliwiej pragnąłem uwolnić się od tego kiaratu. Nie przypominam sobie, żebym kiedykolwiek zaznał „radości” czy „szczęścia” w owych latach monotonnej, bezdusznej, martwej szkoły, która zepsuta nam doświadczenia niepojętymi, niewolodnym dzieciom rozwijała się o wiele swobodniej i szczęśliwiej — przynajmniej się, że dziś jeszcze im tego zazdrościmy. Trudno mi po prostu uwierzyć, że mogą rozmawiać z nauczycielami swobodnie i prawie jak z równymi, że bez bojaźni biegają do szkoły (nie tak jak my trapieni poczu-

Warszawiacy budują szkoły swym dzieciom

W CIĄGU trzech lat mieszkańcy stolicy wpłacili na budowę szkół 226 888 000 zł. Dzięki tym funduszom część młodzieży Warszawy mogła wyjść z ciasnych i zatłoczonych izb starych budynków i baraków do obszernych, wygodnych sal 13 szkół Tyśiąclecia. Nie wszystkie jednak młodzież stolicy uczy się w podobnych warunkach. Obciążenie na izbę szkolną jest nadal wysokie.

Stołeczny Komitet Frontu Jedności Narodu i Społecznego Funduszu Budowy Szkół apelują więc do warszawiaków o dalszą ofiarność w zbiorce na budowę nowych szkół. Świadczenie na SFBS — powiedział Władysław Gomułka — „jest najcenniejszym wianem, jakim możemy wyposażyć nasze dzieci, naszych spadkobierców, naszą Ojczyznę na drogę przyszłości”.

Aktywiści Stołecznego Komitetu FJN i SFBS stawiają społeczeństwu Warszawy ambitne zadanie: wybudowania w bieżącym 5-leciu około 50 szkół Tyśiąclecia na terenie stolicy.

Wł.

„Plomyk” pomaga szkole

Platy numer „Plomyka” (1-15.III.62 r.) otwiera historyczne opowiadanie pt. „Nie wymówione imię” — ukazujące bohaterów walki „Za Naszą i Waszą Wolność”.

Jak będzie wyglądała kolej najbliższej przyszłości, informuje artykuł „Szybciej, taniej, wygodniej”.

Tematykę przygodową i podróżniczą reprezentują w tym numerze: reportaże „Przygoda w dżungli”, dalszy odcinek na pokładzie M/S „Matko do Japonii” i wesołe opowiadanie „Numer z pomidorem”. Poza tym „Karnawałowe obrázky” z różnych krajów i stałe porady.

Szesty numer „Plomyka” (15-31.III.62 r.) jest numerem jedynym: Opowiadanie „Dziś i jutro”, reportaże „Zrązy z Białowieży”, „Kramik przyrodniczy”, „Im dalej w las, tym więcej”, „skarby” jest tylko częścią różnorodnego, bogato ilustrowanego materiału poleconego sprawom lasu. Poza tym pożyteczni nauczyciele i uczeń znajdują inne ciekawe informacje.

Zuchy proszą o pomoc

W ZHP prawie 40 proc. wszystkich drużyn zuchowych prowadzi młodzież niepełnoletnia. Aby mogła we właściwy sposób realizować zadania, jakie przed nią stawia organizacja, musi mieć odpowiednią opiekę wychowawczą, nauczycielską.

Jakiej szczególnej pomocy młodzież drużynowa oczekuje od swych opiekunów? Pytanie takie zadaniem ponad dwustu drużynowym (uczniom szkół średnich), zebranych w pierwszym w tym roku kursie w Cieplicach.

Przeczytanie dwustu wypowiedzi zajęłoby zbyt wiele miejsca. Spróbujmy więc omówić ogólnie najczęściej powtarzające się życzenia drużynowych kierowane pod adresem opiekunów.

Duża ilość wypowiedzi dotyczy udzielania drużynowym pomocy w kontaktach ze szkołą, jej kierownikiem i radą pedagogiczną.

16-letni chłopiec czy dziewczynka nie zawsze potrafią zająć właściwe stanowisko, nie zawsze prawidłowo rozstrzygnięcia właściwe granice samodzielności w stosunku do kierownictwa, ale również nie zawsze potrafią przekonać starszych o potrzebach swej drużyny.

W bardzo wielu wypowiedziach przewija się problem pomocy w uzyskaniu pomocy zbiórek drużyny w dni niepożądane. Drużyna zuchowa musi mieć swój kąt, choćby przydzieloną na stałe klasę, gdzie znalazłaby się mała szafka dla potrzeb drużyny. W tej sprawie pomoc opiekuna może być bardzo przydatna.

Dyskusja szkodliwa i krzywdząca

BYWAJĄ dyskusje konstruktywne i dyskusje szkodliwe, demobilizujące. Do tych ostatnich należała „święta wojna” przeciw SN podjęta niedawno przez redaktorów „Życia Warszawy”. Sprawa ta zeszła już wprawdzie ze szpalt prasy i nie powracałabyśmy do niej, gdyby nie jej liczne reperkusje, które teraz dopiero w różnej formie dochodzą do redakcji.

O cóż chodzi? O krzywdę mimowolnie (zakładając, oczywiście, dobrą wolę autorów) wyrządzoną ludziom najmniej na tę krzywdę zasługującym.

Autorzy wspomnianych artykułów podjęli atak na SN z pozycji owej przyszłociowej ciotki „co to siedzi na kanapie i ma za złe”. Autorzy właśnie mają „za złe” SN. Co? I programy, i metody, i brak drożności, i to, że nie przygotowują absolwentów do pracy, i... Jednym słowem — wszystko. Te zarzuty, nie pozabawione zresztą słuszności, stawiane były wielokrotnie i na naradach, i na łamach „Głosu” czy innych pism fachowych. O toż własnie, rzecz w tym, że fachowych, a więc przeznaczonych dla studentów wąskiego i jednolitego kręgu czytelników i to czytelników doskonale znających zagadnienie, rozumiejących, iż pomimo licznych niedostatków studia te spełniają niemiernie ważne i pozytywne zadanie umożliwiające nie tylko częściowo choćby zaspokojenie wciąż rosnących potrzeb kadrowych szkolnictwa, ale i podnoszenie kwalifikacji nauczycieli już pracujących.

Tym razem SN poddane zostały druzgocącej krytyce w piśmie docierającym do szerokiego rzeszy czytelników w wieksości absolutnie nieobeznanych z problemem, którzy gotowi byli każde oświadczenie autorów, poparte licznymi argumentami (o jakie wobec wspomnianych już istotnych mankamentów SN ostatecznie nie trudno), przyjąć jako „prawdę objawioną” i ostateczną.

Rezultaty? Gdybyż ograniczały się do satysfakcji niektórych rodziców mogących teraz westchnąć z ulgą: no, jeśli taki nauczyciel uczy moje dziecko, to cóż się dziwić biedactwu... Niestety. Konsekwencje są o wiele poważniejsze i chyba nie takie, o jakie chodziło autorom.

Spróbujmy jednak obiektywnie podkreślić plusy i minusy wspomnianej dyskusji.

Wystarczy przeczytać nadesłane do redakcji listy, porozmawiać z młodymi czy

skusji. A więc najpierw pozytywne: Ministerstwo Oświaty i wszystkim zainteresowanym czynnikom przedstawiono wady i niedostatki systemu kształcenia nauczycieli. Fakt niewątpliwie korzystny.

Minusem natomiast jest podważanie samego sensu istnienia SN, wiadomo bowiem, iż braki kadrowe w szkołach — obecne i w najbliższych latach — nie pozwolą na likwidację tych uczelni. Przeciwnie, SN zajmą niebawem pozycję dominującą w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli szkół podstawowych. I z tego punktu widzenia dyskusja zawisła w próżni.

A zatem korzyść wyniesiona z przeprowadzonej dyskusji nie równoważy pożytków szkół. Podkreślmy natomiast zranienia bezbronnych. I to zranienia bolesne.

Wiadomo, że wszyscy, którym wychowanie młodzieży leży na sercu, starają się autorytet nauczyciela umocnić. Artykuły w „Życiu Warszawy” nie przyczyniły się do tego na pewno. Wręcz przeciwnie. Utrwały krytyczną ocenę społeczeństwa, ocenę nie raz bardzo pojęciową i przekonującą, że przy obecnym systemie kształcenia nauczyciel nie może być dobrym pedagogiem, choćby nawet nie miał jak bardzo się starał. Że tak nie jest — wiemy wszyscy. Mamy tysiące przykładów wzorowej pracy młodych nauczycieli.

A zastanawiamy się, jak czują się obecnie młodzi, początkujący nauczyciele wobec tak publicznego „ujawnienia” ich rzekomo niskiego przygotowania i — co z tego wynika — niewielkiej przydatności w pracy. Spróbujmy wczuć się w ich położenie.

„Życie Warszawy” czytają nie tylko starsi, czyta je i młodzież w wieku szkolnym. Ileż razy usłyszały nauczyciele w klasie złośliwy szept: „E tam, dużo on wie, skończył tylko SN, a ważniaka udaje”. Ile razy w oczach rodziców wychowawcy pobliżają ironię albo przynajmniej będzie im się wydawało, że w taki właśnie sposób przyjmowane są ich uwagi? Ileż razy wreszcie wstrzymują się od wygłoszenia swego zdania na zebraniu komitetu rodzicielskiego lub rady pedagogicznej pomni tego, że są nie tylko niedoświadczeni, ale i „niedouczeni”? Łatwo sobie wyobrazić.

Wystarczy przeczytać nadesłane do redakcji listy, porozmawiać z młodymi czy

nawet z tymi spośród starszych nauczycieli, którzy pamiętają własne pierwsze kroki w pracy zawodowej i wiedzą, jak ciężko zdobyć uznanie uczniów i szacunek rodziców. Są nawet i tacy, którzy pod wpływem chwilowego, młejmy nadzieję, rozgorączczenia mówią o porzuceniu zawodu. Istnie niedziwiedza przysięga wyrzucenia z uczeloni.

Kozakiewicz i Gotowski napisali w „Życiu” kilka artykułów i sprawę „odfajkowali” uważając ją za zamkniętą. Dla wielu jednak spośród tysięcy młodych nauczycieli, a także dla tych, którzy zdobywają kwalifikacje w zaocznych i eksternistycznych SN, problem pozostał otwarty. Wielu z nich zadaje sobie teraz dopiero jedno z najbardziej demobilizujących pytań: Po co się tak męczyć, dla zdobycia tych „mizernych” kwalifikacji?

Istnieje jeszcze jeden aspekt zagadnienia. Dyskusja o SN przeprowadzona została z początkiem drugiego półroczu, a więc w okresie, kiedy młodzież klas najstarszych praktycznie podejmuje decyzję o wyborze przyszłego zawodu (po tem myśli się już tylko o maturze). Nie wiem, czy wielu z czytelników „Życia” bez wahania poradzi swym dzieciom podjęcie nauki w SN i czy wielu młodych będzie miało ochotę złożyć podanie w tak dyskryminowane uczeloni.

Czy więc takie dyskusje nie są potrzebne? Daleka jestem od podobnego twierdzenia. O systemie kształcenia nauczycieli trzeba mówić, więcej nawet niż dotychczas. Trzeba ukazywać jego niedostatki, źródła błędów i ewentualne możliwości ich naprawienia. Ale nie wszystkie rodzaje pism nadają się do tego i nie każdy krag czytelników jest przygotowany do obiektywnego rozpatrzenia wszystkich „za” i „przeciw” tak już, bądź co bądź, ściśle fachowych problemów, mimo że (a może właśnie dlatego) za przygotowanie do generalnej oceny wszystkiego, co wiąże się z pracą nauczyciela, uważa się nieomal każdego, kto ma dziecko w wieku szkolnym.

KRYSTYNA ROGALSKA

Nowe książki

- Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza:
- Władysław Machajek — „Od Moskwy do Piłenowej”, 19;
 - Dyma Gaj — „Aktywność społeczno-gospodarcza chłopów”, 25;
 - Jan Kaczor — „Wspomnienia ludowego starosty”, 14;
 - T. Tomasz Jęz — „Nad rzekami Babilonu”, 21;
 - A. Bardach i St. Herbet — „Kultura Polska”, 47;
 - Młoda Włóczyca — „Almanach”, 17;
 - Mieczysław Lepecki — „Po bezdrożach Brazylii”, 30.
- Ossolineum:
- „Wprowadzenie do Archeologii” zeszyt II, 30;
 - „Studia socjologiczne” nr 3, 26.
- P. Z. W. S.:
- Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905-1914, 37;
 - T. Nowogrodzki — „Psychologia rozwoju”, 21;
 - „Próby politeczniczne — szkoła, życie i praca” — opracował T. Nowacki, 10,50.
- Wiedza Powszechna:
- Zdzisław Grot — „Działalność postów polskich w wojnie w latach 1918-39”, 30;
 - „Dzieje Pomorza Zachodniego” — praca zbiorowa pod redakcją Henryka Lesińskiego, 24.
- Wydawnictwa Związkowe:
- „Podstawowe zagadnienia pracy kulturalno-oświatowej” — praca zbiorowa pod red. Romana Rutkowskiego, 25.
- Państwowy Instytut Wydawniczy:
- Antoni E. Odyń — „Listy z podróży, t. I i II, 50-”.
- Wiedza Powszechna:
- Maria Janion — „Zygmunt Krasiński — debiut i dojrzałość”, 38-”.
- Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych:
- Jerzy Niebojewski — „Urządzący prawność do zajęć partyjnych”, 12,50
 - Jadwiga Stepienowa — „Jan Matejko”, 5,50
- Ossolineum:
- Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych. Materiały do dziejów oświaty w okresie okupacji hitlerowskiej (1939-1945) na terenie dystryktu krakowskiego, 20-”.

W rocznicę śmierci Stefana Zweiga

„Nie pamiętałem twarzy żadnego nauczyciela...”

Walczyliśmy ten zapach „komiśnym”. Była to pomieszana woń przegrzanych, przepiętnych, nigdy dobrze nie wietrzonych, izb — przesiąknięta nią najpierw odzieżą, a potem duszą. Siedzieliśmy parami, jak więźniowie na galeriach; od niskich ławek garbiły się grzbiety, a od długiego siedzenia aż w kościach łamało. W zimie niebieskawy plomyk gazu bez koszułki migotał nad książkami, w lecie natomiast okna były starannie zasłonięte, żeby czasem oświeła nie rozmarzyły się na widok kwadraska błękitnego nieba. Tamto stulecie nie odkryło jeszcze, że młode, nieufornowane ciała potrzebują powietrza i ruchu. Dziesięć minut pauzy na zimnym, ciastym kory-

tarzu uważano za wystarczający wypożyczek w czasie czterech czy pięciu godzin nieruchomego siedzenia w ławce. Dwa razy na tydzień prowadzono nas do sali gimnastycznej; deptaliśmy bezmyślnie dookoła przy szczerle zamkniętych oknach, wzbijając za każdym krokiem tuman kurzu. Tym oto sposobem czyniono zadość wymaganiom higieny; państwo wypełniało wobec nas swój „obowiązek” w myśl dewizy: *Mens sana in corpore sano*. Jeszcze po latach przechodząc obok tego ponurego, beznadziejnego gmachu, doznawałem uczucia ulgi, że nie muszę już wchodzić do więzienia naszej młodości. Kiedy z okazji pięćdzie-

kiedy dzwonek w południe oznajmiał wywołanie dla nich i dla nas. Nie kochali nas ani nie darzyli nienawiścią; jest to zresztą zrozumiałe, nie o nas nie wiedzieli. Po paru latach pamiętałem nazwiska już tylko nielicznych uczniów. Zgodnie z ówczesną metodą nauczania obowiązkowi ich ograniczaliśmy się do stwierdzenia, ile błędów zrobił uczeń w ostatnim zadaniu. Oni siedzieli na katedrze, wyżej, a my na ławkach, niżej; oni pytali, a my musieliśmy odpowiadać — po za tym nie nas nie łączyło. Albowiem pomiędzy nauczycielem a uczniem, pomiędzy katedrą a ławką, pomiędzy widoczną „górą” a widocznym „dołem” stała niewidzialna bariera „autorytetu”, uniemożliwiająca wszelki kontakt. Traktowanie ucznia jako indywidualności, wymagającej szczególnego wnikańia, w odrębne cechy charakteru i umysłu, czy też — jak to się dziś praktykuje — pisanie o nim „raportów”, a więc wyniki swych spostrzeżeń, w owych czasach wykraczałoby nie tylko poza uprawnia, ale i możliwości nauczyciela. Z drugiej strony prywatne rozmowy obniżyłyby jego autorytet, gdyż stawiałby nas „uczników”, z nim „przełożonym”, na jednej płaszczyźnie.

O całkowitym braku spójni zarówno duchowej, jak i umysłowej między nami a naszymi nauczycielami najdobitniej świadczyć może fakt, że nie pamiętałem ani jednego nazwiska, ani jednej twarzy.

Z fotograficzną ostrością zachowuje moja pamięć tylko obraz katedry i dziedniaka szkolnego, do którego zawsze starałem się zerknąć, gdyż zawierały nasze stopnie. Widzę jeszcze młody czerwony notek, w którym nauczyciel notował sobie oceny, widzę krótki czarny ołówek wpisujący stopnie do dziennika, widzę moje własne zeszyty usiane poprawkami czerwonym atramentem, ale nie widzę żadnego nauczyciela — może dlatego, że zawsze staliśmy przed katedrą ze spuszczonej lub obłąkami oczyma.

Nie tylko odczuwaliśmy do zniechęcenie do szkoły. Wszyscy koledzy narzekali, że ich zainteresowania i najlepsze intencje tłum, przytłacza i zamienia w nudę ten

klarat. Dopiero znacznie później uświadomiłem sobie, że bezdusna, zimna metoda wychowywania młodzieży wynikała nie z niedbalstwa władz państwowych, lecz reprezentowała określone i, co więcej, starannie ukrywane zamiary. Świat dookoła nas czy też nad nami, kierujący wszystkie myśli wyłącznie na fetyzacja bezpieczeństwa, nie lubił młodzieży, a raczej odnosił się do niej z nieufnością. Społeczeństwo burżuazyjne, dumne ze swego ustroju i systematycznie rosnącego „postępu”, głosiło umiarkowanie i stateczność we wszystkich formach życia jako jedynie skuteczne cnoty ludzkie; pośpiech w prowadzeniu nas naprzód był więc niewskazywany... Młodzież, która instynktownie pragnie zawsze zmian szybkich i gwałtownych, była uważana za element niepożądany; dlatego należało trzymać ją w karbach i nie dopuszczać do aktywności, jak długo się da. Nie było więc powodu uprzyjemniać nam lat szkolnych; musieliśmy najpierw zasłużyć sobie na awans — we wszelkiej postaci — przez cierpliwe oczekiwanie. Wskutek tego ustawicznego hamowania sprawa wieku miała zupełnie inny aspekt niż dzisiaj. Osiemnastoletniego gimnazjalistę traktowano jak dziecko, karano, gdy został przypiany z papierosem w rękę, musiał posłusznie podnieść dwa palce w górę, kiedy chciał wyjść za naturalną potrzebą...

„Do czternastego czy piętnastego roku życia jeszcze czuliśmy się w szkole znienawidzonymi. Podpikowaliśmy z belfrów i uczylimy się lekcji z obłąką ciekawością. Ale przyszedł moment, kiedy szkoła zaczęła nas nudzić. Niepostrzeżenie nastąpiło dziwne jawisko: przysłaliśmy do gimnazjum jako dziesięcioletni chłopcy, a już w ciągu pierwszych czterech z czekających nas ośmiu lat nauki prześlęgnęliśmy szkołę umysłowo. Czuliśmy instynktownie, że nie nauczamy się już w szkole niczego istotnego i że z niektórych nas interesujących przedmiotów umiemy nawet więcej niż nasi nieszczerzy preceptorzy, którzy od swych czasów studenckich nie otworzyli nigdy książki dla własnej przyjemności”.

