

Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

W numerze:

Wokół kształcenia politechnicznego — str. 2
Najważniejsze zadania — str. 3
Wielki artysta i pedagog — str. 4
Dwa głosy o jednym wieczorze literackim — str. 5
Wśród radzieckich książek dla dzieci — str. 6

Nr 44

WARSZAWA 1 LISTOPADA 1953 R.

CEN 12

O wyższą jakość pracy szkoły i nauczyciela

Jak donosiłmy poprzednio, w Ministerstwie Oświaty odbyła się narada poświęcona walce o lepsze wyniki nauczania. Na naradzie tej Dyrektor Generalny Franciszek Bielecki wygłosił referat na temat: „Wytuczne do pracy wydziałów oświaty i szkół na podstawie analizy wyników nauczania w roku szk. 1952/53 oraz na podstawie oceny tegorocznych konferencji sierpniowych”. Poniżej zamieszczamy fragmenty referatu.

Próba analizy wyników nauczania w szkołach podstawowych i licealnych została oparta na materiałach zebranych przez pracowników pedagogicznych Ministerstwa Oświaty, CODKO i pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki oraz działaczy ZZNP i ZMP, profesorów szkół wyższych, literatów i dziennikarzy. Wykonano sprawozdania z konferencji sierpniowych, a ponadto bardzo obszerne zestawienia statystyczne, opracowane na podstawie arkuszy ocen ze wszystkich szkół w Polsce.

Dane liczbowe za rok 1952/53 dotyczące ilości drugorocznych — zmuszają do zastanowienia; okazuje się bowiem, że o ile liczba niepromowanych w kl. I, II i III zmalała, to w kl. IV—VII znacznie wzrosła w stosunku do roku poprzedniego, zwłaszcza w niektórych województwach.

Np. w kl. VI uczniowie niepromowani (bez egzaminu poprawkowego) w 1951/52 r. było 8,7%, podczas gdy w następnym roku stanowią oni już 10,9%, w kl. VII (1951/52) niepromowani 3,9%, a w 1952/53 — 5,5%. Charakterystyczne jest to, że odsetek niepromowanych zwiększył się szczególnie w tych województwach, które posiadają największy odsetek nauczycieli niewykwalifikowanych, osiągając w roku szk. 1952/53 w woj. kieleckim 11,2% (kl. VI), a w woj. olsztyńskim aż 15,7% (kl. VI). Niepromowanie uczniów bezprzecznie musi wywoływać następstwa takie, jak zwiększenie odsetku, co godzi w zasadę powszechności nauczania.

Przez odświeżenie rozumiemy całkowite przerwanie przez uczniów nauki bez usprawiedliwienia. Ogólnie odświeżyli 5,2% w 1950/51 r. do 5,8% w 1951/52 (za rok szkolny 1952/53 brak jeszcze podsumowania). Co prawda odświeżyli w klasach I—IV, ale znacznie wzrosło w klasach V—VIII. Zaznacza się przy tym poważna

różnica między województwami, podczas gdy odświeżyli w Warszawie wynosi 1,8%, to w woj. krakowskim już 4,1%, w olsztyńskim zaś 9,6%.

Analizując sprawę zwiększenia liczby uczniów niepromowanych trzeba zbadać, czy istnieje jest twierdzenie niektórych, że stało się to tylko na skutek zwiększenia przez szkoły wymagań przy wystawianiu ocen rocznych, na egzaminach.

Za miarę porównawczą dla ocen wystawionych przez szkoły przyjmujemy rezultaty badań przeprowadzonych przez Instytut Pedagogiki w wybranych szkołach na terenie całej Polski (po dwie w każdym województwie i we wszystkich szkołach ogólnokształcących w pow. Grodzisk-Mazowiecki). Przedmiotem badań były prace pisemne uczniów i wyniki egzaminów promocyjnych i końcowych.

Wszystkie prace uczniowskie ocenione już raz przez poszczególnych nauczycieli zostały przejrane w Instytucie Pedagogiki, gdzie oceniono je ponownie według jednolitych kryteriów.

Z reguły oceny wystawione przez Instytut różniły się od stopni wystawianych przez szkoły, które, jak się okazało, oceniały zbyt łagodnie.

Tylko w 3 szkołach na 63 badanych — warto je wymienić — (szkoła ćwiczeń w Grodzisku, Szkoła Podstawowa w Adamowicach, pow. Grodzisk, 11-letnia Szkoła TPD w Plocku) oceny Instytutu były wyższe od ocen szkolnych, a w 2 szkołach (Mydlniki, pow. krakowski, Wiskitki, pow. grodzisk) równe. We wszystkich innych szkołach nauczyciele oceniali za wysoko, przy czym przeciętna różnica przekracza niekiedy jeden stopień.

Gdy porównujemy oceny wypracowań z języka polskiego, stwierdzamy, że ocen

bardzo dobrych szkoły wystawiły 18,84%, zaś Instytut Pedagogiki tylko 9,71%, natomiast oceny niedostateczne wystawione przez szkoły stanowiły 7%, a przez Inst. Ped. — 14,99%.

Przy sposobności warto wymienić te szkoły, które w badaniach Inst. Pedagogiki otrzymały najlepsze oceny przeciętne (łącznie wypracowania i dyktanda). Są to na terenie powiatu grodzisk-mazowieckiego: 11-letnia Szkoła Ogólnokształcąca w Grodzisku Maz. (przeciętna ocena 3,95) i szkoła ćwiczeń w Grodzisku Maz. (3,78). Z terenu innych powiatów wyróżniły się dobrymi pracami egzaminacyjnymi: 1) Szkoła Podstawowa nr 10 w Stalinochorze (4,38), 2) Szkoła TPD nr 1 w Rzeszowie (4,18), 3) szkoła 11-letnia w Sandomierzu (4,09).

Dość znaczne na ogół różnice między ocenami szkoły a Instytutu Ped. wynikały i stąd, że niektórzy nauczyciele sprawdzając prace egzaminacyjne przepuszczali błędy ortograficzne. Np. w Wyszokach, pow. Grodzisk, nie „zauważono” tak rażących błędów, jak niedał, nato, ciecko (dziecko), zapaszał, zaczół. W innych szkołach zupełnie nie uwzględniono przy ocenie błędów w interpunkcji.

Były również szkoły, w których nauczyciele zwracali uwagę wyłącznie na treść i ortografię w wypracowaniu, a nie uwzględniali błędów stylu i języka. Tak np. w Szkole Podstawowej w Gnojnej, pow. grodzisk, postawiono ocenę dobrą uczniowi, który zrobił w swej pracy 23 błędy gramatyczne.

W wielu szkołach przeglądano prace bardzo niestarannie, nie zaznaczono błędów w sposób ogólnie przyjęty, nie uzasadniono oceny. W Szkole Podstawowej nr 85 w Warszawie nie wszystkie prace uczniów zostały przejrane i ocenione.

Należy jednak stwierdzić, że sposób poprawiania wypracowań w niektórych szkołach był bez zarzutu.

Z powyższych badań wysnuć można wnioski:

1) zwiększenie liczby niepromowanych nie świadczy o powszechnym zwiększeniu wymagań u nauczycieli, ale sygnalizuje, że poziom pracy wielu naszych szkół nie jest zadowalający.

2) realizację w ocenie wiadomości uczniów, z obniżaniem wymagań i podwyższaniem ocen.

Tematy polityczne były stosunkowo dobrze opracowane. Np.: Temat: „Wyjaśnij na przykładach słowa Bolesława Bieruta: „Polska przestała być krajem biednym, bezbronny i niezaradny” pisało ogółem 195 uczniów. Należy podkreślić, że poziom tych wypracowań był stosunkowo wysoki, treść była właściwa, forma budziła niewiele zastrzeżeń. Szczególnie daje się to wyraźnie zauważyć w szkołach powiatu grodziskiego.

Wydały się dość dziwne, że tylko 52 uczniów pisało na temat: „Jaką książkę ofiarowałbyś swemu koleźce na pamięć i dlaczego”. Fakt ten może nasuwać przypuszczenie, że uczniowie czytają niewiele, nie mają swych ulubionych książek. Analiza wypracowań potwierdza to przypuszczenie. Np. wśród 9 dzieci z pow. grodziskiego, które wybrały powyższy temat, troje pisał o „Płacówce” — B. Prusa, dwoje o „Marcie” — E. Orzeszkowej, dwoje o „Antyku” — B. Prusa, jedno o „Mendui Gdanskim” — M. Konopnickiej i jedno o „Janku Muzykancie” — H. Sienkiewicza. Jak widać z powyższego, zakres tytułów jest niewielki i bardzo nieznacznie wykracza poza ramy obowiązującej lektury.

To wszystko, jak i fakt, że powyższe wypracowania zawierają bardzo słabe uzasadnienie, dlaczego wybrano tę książkę, nie inna, świadczy o stosunkowo słabo rozwiniętych czytelnictwie na terenie szkół powiatu grodziskiego.

Znacznie lepiej opracowano ten temat w pozostałych szkołach. Uczniowie wymieniali wiele książek, uzasadniały, dlaczego wybrali taką a nie inną. Wyróżniały się tutaj uczniowie 11-letniej Szkoły w Sandomierzu.

Styl wypracowań jest na ogół nieudolny, zdania są źle budowane, długie, niejasne.

W wielu zdaniach użyto wyrazów lub wyrażeń w niewłaściwym znaczeniu.

Równie często można spotkać w wypracowaniach nonsensy i ogólniki, frazeologię. Np. „Życie chłopów było koszmarną kartą dziejów przeszłości”; „Szlachetne, pełne zrozumienia i bolesnej krzywdy, i oburzenia na barbarzyńskie poniżenie godności człowieka stanowisko poetki znajduje w tym utworze pełny wyraz”; „Ciełka doła czekała w dawnych czasach nowych noworodków”.

Zagadnienie ortografii w wypracowaniach przedstawia się bardzo różnorodnie. W niektórych szkołach, jak np. w Radziejowicach, Guzowie, Jaktorowie (pow. grodzisk), nr 5 w Białymstoku, Stąporkowie, Sominie, nr 10 w Stalinochorze, TPD nr 1 w Prudniku, TPD nr 1 w Rzeszowie, uczniowie pisali prawie bez błędów ortograficznych. W innych liczba błędów jest bardzo duża, dochodzi niekiedy do 12 w jednym wypracowaniu.

Najczęstszym błędem jest pisanie łączne „nie” z czasownikiem oraz źle użycie dużych i małych liter. Zdarzają się jednak błędy innego rodzaju, np. biąc (bijąc), dzieci, zbuł, w dowa, wutwoże (w utworze), tagrze, rzada i inne.

Wielu uczniów opuszcza również znaki diakrytyczne lub stawia je tam, gdzie nie potrzeba, „wsi”, „sąsiedzi”. W jednej ze szkół typowe były błędy na i, j, w sędział, wzięł, gdzie.

Ogólnie należy stwierdzić, że poziom ortografii jest jeszcze niezadowalający.

Analiza nadesłanych przez nauczycieli 21 ankiet w sprawie realizacji programu dostarcza ciekawego materiału. Nauczyciele jez. polskiego omawiały przyczyny, które im utrudniały realizację programu nauczania.

Nauczyciele z pow. grodziskiego zaznaczają przede wszystkim, że dzieci na wsi są przeciętnie przysposobieni, nie mają czasu na naukę. Poza tym wspomnieli również o niedostatecznej opiece ze strony władz oświatowych. Tylko jeden nauczyciel szkoły wiejskiej z pow. grodziskiego wspomina o hospicjach przedstawicieli PODO — widać, na ile jest zadowolony z pracy przedstawicieli Wydziału Oświaty.

Wielu z nich też cięsto przeprowadzały wykładki w okresie egzaminów promocyjnych i końcowych. Wydaje się słuszne to, co pisał np. nauczycielka z Kłodna, że jedyną w ciągu roku wizytacją lekcji przeprowadzona w czasie, gdy nauczyciel jest zaabsorbowany pracą przy egzaminach, może urobić fałszywy sąd o jego działalności.

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 10 w Stalinochorze, Stefania Sekowa, która uzyskała najwyższe wyniki, podkreśla, że w realizacji programu pomogła jej systematyczna współpraca z ośrodkiem metodycznym oraz śledzenie literatury pedagogicznej.

Znaczenie pomocy PODO czy WODKO docenia wielu innych produkujących nauczycieli języka polskiego, jak Dwornicka ze Szkoły 11-letniej w Kutnie, Aleksandra Gajda z 11-letniej Szkoły nr 8 w Poznaniu, Amelia Rosnowska z 11-letniej Szkoły nr 2 w Szczecinie, Maria Kokoszkiwicz ze Szkoły w Polczynie.

Produkujący nauczyciele podkreślają również duże znaczenie czytelnictwa oraz należyte wykorzystanie audycji radiowych i czasopiśm dziełczych. Wielu z nich pisał, że jednym z najważniejszych warunków osiągania dobrych wyników jest planowa i systematyczna praca nauczyciela.

Nauczyciele piszą, że program nie można przerobić dokładnie ze względu na obszerną tematykę, zwracają więc uwagę na konieczność zmniejszenia zakresu tematyki lub też zwiększenia ilości godzin języka polskiego.

W ankietach nadesłanych przez nauczycieli, którzy prowadzili lekcje matematyki przez cały rok, występuje wiele ciekawych uwag na temat trudnych partii materiału, jakich uczniowie nie mogą opanować. Należy tu zaznaczyć, że wszyscy zwracają uwagę na materiał z geometrii jako szczególnie trudniejszy od algebry. Zresztą zupełnie wyraźnie wystąpiło to i w pracach egzaminacyjnych. Z geometrii największą

trudność sprawiają uczniom zadania konstrukcyjne. Z algebry uczniowie mają także trudności w swobodnym operowaniu działaniami na liczbach względnych, w obliczaniu wyrażen algebraicznych, gdy występują w nich ułamki, w zastosowaniu równań do rozwiązywania zadań tekstowych. Duże trudności sprawia uczniom pojęcie funkcji. W wielu pracach piśmiennych uczniowie wykazali poważne braki w opanowaniu działań na ułamkach zwykłych, jak i dziesiętnych, w znajomości procentów oraz w używaniu liczb mianowanych.

O poziomie szkół licealnych świadczą wyniki egzaminów promocyjnych i maturalnych oraz wstępnych na wyższe uczelnie. Dane liczbowe wskazują, że wzrosł procent niepromowanych i poprawkowiczów, przy czym między poszczególnymi województwami zachodzą poważne różnice. Gdy porównujemy wyniki nauczania z poszczególnych przedmiotów w roku 1951/52 i 1952/53, widzimy, że w języku polskim i matematyce zwiększyła się liczba ocen niedostatecznych przy równoczesnym zwiększeniu ilości ocen dobrych i b. dobrych. W innych przedmiotach daje się zauważyć pewną poprawę.

Jak wykazały egzaminy, poziom prac piśmiennych z języka polskiego nie jest jeszcze zadowalający. Stwierdza się wprawdzie pewną ogólną poprawę w stosunku do lat ubiegłych, ale licznie przytaczane przykłady niedociągnięć w tej dziedzinie świadczą, że jest ona jeszcze mała. W województwie warszawskim np. ilość ocen niedostatecznych na egzaminie promocyjnym wynosiła w klasie VIII — 17,9%, w kl. IX — 16,1%, w kl. X — 6,2%.

W Raciażu w kl. VIII — 26,1% ocen niedostatecznych, w Pruszkowie w kl. IX — 46%, w kl. X — 37%, w Pułtusku w kl. X — 35%.

Powszechnie występujące braki, to: bezplanowość, chaotyczność, pisanie nie na temat, skłonność do frazesów i komunałów.

W pracach występują poważne błędy rzeczowe i polityczne. W liceach w Nysie w pracach maturalnych znalazły się takie zdania: „Państwo może być silne i potężne, kiedy panować będzie zgoda klasowa, np. jak u nas”. Dzięki pozytywnemu ustosunkowaniu się chłopów do hasła Frontu Narodowego powstają PGR”.

Zbyt często jeszcze w pracach piśmiennych występują błędy ortograficzne. Stan ortografii, mimo stwierdzonego na ogół pewnego postępu, ciągle jeszcze jest niezadowalający. Szczególnie występuje to w sprawozdaniach z województw: warszawskiego, zielonogórskiego, toruńskiego, rzeszowskiego. Trafiają się prace maturalne zawierające do 15 rażących błędów ortograficznych. Szczególnie szwankuje interpunkcja.

Forma prac niestaranna. Znajomość literatury do XVIII w. słaba (stwierdza się to powszechnie), zupełnie zadowalająca znajomość literatury nowszej, a zwłaszcza współczesnej, jak również radzieckiej. Namiętnie jawi się w odpowiedziach ustnych — to przerosł, „wstępów” ekonomiczno-społecznych zupełnie luźno związanych z właściwym zagadnieniem. To przesocjologizowanie połączone ze sloganowością i deklaratoryjnością było „zjawiskiem powszechnie stwierdzonym przez wszystkich prawie wyzyskatorów”.

Zagadnienie to, tak mocno wydobytę w artykule R. Karsta na łamach „Przeglądu Kulturalnego” jest niewątpliwie związane z przesocjologizowaniem naszej współczesnej krytyki literackiej, co znalazło również pełne odbicie w naszych podręcznikach, w których prawie całkowicie brak artystycznej i estetycznej analizy utworu literackiego.

Niedostateczna jest również znajomość tekstów literackich — duży procent uczniów opiera swe wiadomości na podstawie streszczeń i omówień.

Brak rzetelnej ugruntowanej wiedzy i odpowiedzialności w formułowaniu sądów i oceny. Forma wypowiedzi ustnych na ogół bardziej poprawna, zbyt często jednak występują jeszcze naleciałości gwarowe. Należy tu zwrócić uwagę na wyróżniającą się poprawność językową młodzieży miejscowego pochodzenia w woj. opolskim.

Czytelnictwo młodzieży ciągle jeszcze słabe — rzadko wykracza poza lekturę obo-

wiązującą. Są jednak szkoły, w których uczniowie mają także trudności w swobodnym operowaniu działaniami na liczbach względnych, w obliczaniu wyrażen algebraicznych, gdy występują w nich ułamki, w zastosowaniu równań do rozwiązywania zadań tekstowych. Duże trudności sprawia uczniom pojęcie funkcji. W wielu pracach piśmiennych uczniowie wykazali poważne braki w opanowaniu działań na ułamkach zwykłych, jak i dziesiętnych, w znajomości procentów oraz w używaniu liczb mianowanych.

Słabe wyniki w zakresie nanych przypisuje się zbyt małym, sprawdzającym (2 — 4 na rok). Poziom nauki o języku powszechnie b. słaby — występują kompromitujące braki.

Badań wyników nauczania wykazują, że poziom matematyki w szkołach nie jest wyrównany i istnieje jeszcze duże dysproporcje w tej dziedzinie oraz rażąca rozpiętość wymagań poszczególnych nauczycieli. Niemień poziom nauczania tych przedmiotów stale się podnosi i są nawet województwa, np. zielonogórskie, Łódź m., Stalinochor, Lublin, Opole, w których wyniki nauczania z matematyki były lepsze niż z pozostałych przedmiotów.

Występują braki w materiale z klas niższych (ułamki, procenty), zaniedbany w poważnym stopniu rachunek pamięciowy. Mimo pewnej poprawy rozwiązywanie zadań tekstowych sprawia jeszcze duże trudności.

Powszechnie stwierdza się nieumiejętność przeprowadzenia dowodu. Uczniowie nie umieją na ogół wybrać najkrótszej drogi rozwiązywania zadania, brak śmiałości i pewności w pracy.

Umiejętność graficznej ilustracji zjawiska oraz geometrycznej interpretacji rozwiązywania równań i układów równań występuje słabo. W wypowiedziach uczniów brak jeszcze ścisłości w formułowaniu myśli, język matematyczny nie wyrobiony.

Jeśli chodzi o egzaminy maturalne, daje się zauważyć nieznaczna poprawa:

w r. 1951/52 dopuszczalność do egz. dojrzałości było 96,0%, a w r. 1952/53 — 96,5% ilości uczniów w kl. XI;

w r. 1951/52 zdawało egz. dojrzałości 89,1%, a w r. 1952/53 — 89,9%.

Tegoroczne egzaminy wstępne na wyższe uczelnie świadczą o istnieniu wypadków rażącego liberalizmu w ocenie wiadomości uczniów w szkołach średnich. I tak np. absolwentka szkoły 11-letniej w Warszawie przy ul. Żelaznej 88, mająca ocenę dobrą na świadectwie dojrzałości, otrzymała na egzaminie wstępnym ocenę słabą, ponieważ nie odpowiedziała na pytanie z dziedziny biologii.

Przebieg egzaminu wstępnego na studiach biologicznych, absolwentów z liceum ogólnokształcącego w Warszawie przy ul. Smolnej, ani jeden nie zdał egzaminu wstępnego. Maturzysta z lic. ogólnokształc. w Nowym Sączu, podczas egzaminu wstępnego na AGH w Krakowie rozwiązuje równanie: $\sin x - 1 = 0$ w następujący sposób:

$$x = \frac{1}{\sin}$$

Szczególnie kompromitujące są fakty niedania egzaminu wstępnego przez tzw. przedmiotów nauki. Miało to miejsce np. w lic. ogólnokształc. w Ciechocinku, w lic. ogólnokształc. w Lidzbarku, w lic. nr 3 w Stalinochorze, w lic. nr 2 we Wrocławiu. Mieliśmy, oczywiście, i przykłady pozytywne całkowite odmienne od poprzednich. Np. Wydział Inżynierjno-Bud. w Politechnice Śląskiej sygnalizuje, że na 81 kandydatów ze Stalinochoru 28 złożyło egzamin z ocenami bardzo dobrymi i dobrymi, że na 18 kandydatów z Bytomia wszyscy zdali egzamin pozytywnie.

Wydział Inżynierji Politechniki Wrocławskiej stwierdza, że „szczególnie dodatkowo wyróżnili się na egzaminie wstępnym absolwenci lic. ogólnokształc. z Jarosławia, skąd na 8 kandydatów zdali egzamin wszyscy z wynikiem wyższym niż średni”.

Politechnika Łódzka pisze: „Z lic. ogólnokształcącego w Zgierzu zdawało 10 kandydatów — wszyscy zdali. Poziom prawie dobry, z chemii więcej niż dobry”.

2 absolwenci lic. ogólnokształc. w Stargardzie (woj. szczeciński) zdali bardzo dobre egzaminy wstępne na Wydz. Rolny WSR we Wrocławiu.

Politechnika Warszawska Wydz. Sprzętu Mech. donosi, że wysoki poziom przygotowania wykazali absolwenci szk. ogólnokształc. im. Kochanowskiego w Radomiu — 3 absolwenti o wybitnie dobrych wynikach. (Dokończenie na str. 2)

Przypomnienie: dziesięciolecie Polski Ludowej

WRZESŃSKA ROZWIA WSPÓŁZAWODNICTWO W REALIZACJI ZOBOWIĄZAŃ

Kierownicy szkół pow. wrzesińskiego (woj. poznański) dla uczczenia czynem dziesięciolecia Polski Ludowej na konferencji w dniu 8 października br. podjęli wezwanie kol. Hawlickiego oraz zaapelowali o współzawodnictwo między szkołami, które w dziedzinie produkcji pomocy naukowych przedstawia się następująco:

Każda szkoła wytwarza pomoce naukowe w ilości dostosowanej do lokalnych potrzeb — aż do pełnego zaopatrzenia w oparciu o możliwości własne, pomoc komitetów rodzicielskich i opiekuńczych oraz szkół zawodowych.

W pracy tej zainteresowane szkoły otrzymują wskazówki fachowe w poszczególnych przedmiotach od instruktorów PODOKO. Ilość i wartość pomocy naukowych wyprodukowanych przez szkoły ocenia komisja arbitrażowa wg ich przydatności w realizacji programu i ilości włożonej pracy w punktach (skala od 1—5).

Uchwalono skład komisji arbitrażowej, która dokona oceny kontrolnej w m-cu lutym i czerwcu 1954 r. oraz ostatecznego podsumowania na konferencji sierpniowej.

Kierownicy szkół pow. wrzesińskiego wzywają kierowników szkół pow. Gnieźno i innych do podjęcia podobnego współzawodnictwa celem ujęcia w ramy organizacyjne, rozwijającego się dotąd żywiołowo, ruchu zobowiązań.

Stefan Tuhy
kierownik PODOKO
członek Komisji Arbitrażowej
we Wrześni

NAUCZYCIEL MATEMATYKI

Zobowiązują się wykonać w ciągu roku szkolnego 1953/54: 20 modeli do twierdzeń z geometrii w kl. I i II i trygonometrii w kl. III, 20 modeli brył szkieletowych oraz założyć kółko matematyczne.

Mieczysław Wirkowski
nauczyciel Państw. Liceum Ped.
w Giżycku

PRZEWODNICZĄCY ZESPOŁÓW NAUKI O KONSTYTUCJI PODOKO W PUŁSKU

W związku z dziesięcioleciem Polski Ludowej przewodniczący zespołów nauki o Konstytucji

PODKO powiatu Busko-Zdrój, zebrani na konferencji w dniu 15.10.1953 r., zobowiązali się wykonać po 10 pomocy naukowych do tego przedmiotu (w sumie 40 pomocy), które jako modele zostaną udostępnione wszystkim szkołom w powiecie.

Józefa Kuzowa
instr. PODKO nauki o Konstytucji
w Busku Zdroju

ZOZ LICEUM W JELENIEJ GÓRZE

Podjęmując apel kol. Hawlickiego, członkowie ZOZ Szkoły Ogólnokształcącej st. podst. i lic. w Jeleniej Górze zobowiązują się wykonać następujące pomoce naukowe: huk wolty, mapki rozmieszczenia grodów prasłowiańskich, tablice układu okresowego, tablice z geometrii elementarnej, 10 wykresów obrazujących realizację Planu 6-letniego, kolekcję 20 minerałów oraz 19 tablic poglądowych do nauki o Konstytucji.

NAUCZYCIELKA JĘZYKA POLSKIEGO

Dla uczczenia X rocznicy istnienia Polski Ludowej wykonaliśmy już dotychczas tablice narządów mowy, mapę ilustrowaną podróży Adama Mickiewicza, tablicę rodzajów i gatunków literackich.

W klasach VIII—XI przystąpiliśmy do zorganizowania tzw. pracowni polonistycznych. Będą to stoiska z wykresami czytelnictwa, piśmem lektury obowiązkowej i dodatkowej, rozkładami materiału programowego oraz niezbędnymi do przeprowadzenia lekcji innymi pomocami, jak wybrane ilustracje i albumy, np. „Budowa Warszawy” czy „Rewolucja Październikowa”.

W dalszym ciągu zobowiązujemy się zrobić album poświęcony epoce Odrodzenia. Opracujemy projekty dekoracji do inscenizacji wybranych fragmentów dzieł literackich. Organizujemy konkurs na najbardziej pomysłowo urządzoną pracownię polonistyczną.

Irena Hernikowa
nauczycielka Liceum Ogólnokształc. w Kole

Ku czci epoki Odrodzenia

Dnia 25 października br. odbyło się uroczyste otwarcie Sesji Naukowej PAN poświęconej Odrodzeniu w Polsce. Dorobek naukowy sesji niewątpliwie pomoże w pracy nauczycielom historii i literatury ojczystej we właściwym omawianiu tego okresu wspaniałego rozkwitu naszej narodowej kultury i nauki.

„Naród nasz chce poznać i po raz pierwszy ma wreszcie możliwość... poznać wolną od przeinaczeń, zafałszowań i przemilczeń prawdę o tym wspaniałym okresie, o polskim Odrodzeniu w całym jego bogactwie i wielostronności, a przede wszystkim w tym, co dziś, bardziej niż kiedykolwiek, oświeca go światłością, z jego żywiołową odwagą myśli i czynów, śmiałością burzenia przesądów, śmiałością walki z krępującą myśl ludzką i czynny ludzkie okowami średniowiecza, feudalnymi okowami teologii panującej nad wszystkimi dziedzinami życia i krępującej ich rozwój...”

„Już dziś można powiedzieć, że Rok Odrodzenia w Polsce Ludowej stał się poważną inauguracją trwałych badań naukowych nad tym okresem, a także dzięki współpracy i zapożyczeniu niezliczonych rzesz prelegentów, popularyzatorów, a przede wszystkim nauczycieli pozwolił, aby cały naród, śledząc za wynikami pracy swoich uczonych, pisarzy i twórców, i przyswajając je sobie z pietyzmem — piękne dziedzictwo postępowych walk z uciskiem, wstecznością i reakcją w przeszłości ponosił w przyszłość, którą dzisiaj w zmienionych zwyczajach klasy robotniczej warunkach społecznych buduje własnymi rękami...”

(Z przemówienia tow. Józefa Cyrankiewicza na Sesji Naukowej PAN)



Na zdjęciu: Wiceprezes Rady Ministrów tow. J. Cyrankiewicz zwiedza wystawę Odrodzenia w Muzeum Narodowym w Warszawie.

CO SĄDZĘ O PROGRAMACH I PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

Poloniści oczekują pomocy

Nie ma chyba nauczyciela, który by nie edził pilnie i nie przejmował się dyskusją nad programami i podręcznikami.

Co ma robić nauczyciel - polonista, aby nie popełniać dotychczasowych błędów. Wskazane są błędy i programy, z których się ukazywać, zgodnie z zapowiedzią „Głosu Nauczycielskiego” w 1955 roku, do tego czasu?

„Nwa Kultura”, „Przegląd Kulturalny” czyta również niektórzy nasi uczniowie ich rodzice. Sądzę, że mają oni prawo do nauczyciela zmiany w jego dotychczasowej pracy nad językiem polskim. Czy pozwoli nauczycielowi na tę zmianę obowiązujący dziś program? Tak! Wzrost programu wyraźnie uwzględnił elementy teorii literatury, wyraźnie żądał od nauczyciela ukazywania wartości artystycznych utworu. Realizacji tych postulatów programu nie stoi również na przeszkodzie dobór materiału. Dyskutowanie pryncypów programowych, ale nie to, żeby ukazać uczniom piękno obrazu poetyckiego, żeby rozwinąć ich wrażliwość artystyczną, uczulić na to piękno — nie trzeba programu uzupełniać. Wszyscy wieszcie pisarze (może z wyjątkiem współczesnych) są w programie uwzględnieni. Chodzi jednak o to, że i ja, i prawdopodobnie większość moich kolegów nie umiemy przeprowadzić analizy artystycznej utworu.

W artykule wstępnym „Głosu Nauczycielskiego” (nr 42) mówi się, że „trzeba było samemu uczyć się... rzeczy nowych, do których nie przygotowały nas sanacyjne szkoły i uniwersytety”. Jest to słuszne nie tylko w odniesieniu do analizy treści i społecznej wymowy utworu, ale ma pełne zastosowanie w odniesieniu do analizy artystycznej w ujęciu marksistowskim. Jeśli jednak chodzi o treść, to nauczyciel został już w pewnym stopniu uzbrojony przez publikację IBL, podręczniki, rozprawy w „Polonistyce”, „Nowej Kulturze”, „Życiu Literackim”, ale w zakresie artystycznej analizy utworu — nie otrzymał prawie nic. Wydaje mi się, że jedynym wyjątkiem jest praca Szypora o Mickiewiczu. Pozostaje wobec tego pytanie, co ma robić w obecnej sytuacji nauczyciel? Czekając do 1955 roku czy — wracając do Mazanowskich, Górskich, Kleinerów?

Można by się — wobec tego — spodziewać, że w dniu 16.X na zorganizowanej przez WODKO konferencji sprawa naszych błędów w interpretacji literatury stanie się punktem centralnym obrad.

Tymczasem w referacie kier. sekcji I. polskiego na temat kształtowania naukowych światopoglądu przy omawianiu lektury — poświęcono tym sprawom jedno zdanie: „Należy również przy omawianiu lektury uwzględniać stronę artystyczną utworu”. Drugim zasadniczym punktem konferencji była rozprawa prof. Sawymowicza: „Jak należy interpretować „Kordiana” Słowackiego”. Prof. Sawymowicz na wstępie zaznaczył: „Ze względu na to, że w sprawie dyskusji należało by tego zadanie przejąć na temat, to, co z kolei zajmie tu i bez dalszych lekcji nauczycielowi, a S. i R. Łaski będzie miał okazję do nazywania „Nowej Kultury” nowego artykułu na temat — być może — „jak wygląda lekcja języka polskiego w klasie X poświęcona „Kordianowi” Słowackiego”.

Wydaje mi się, że trzeba natychmiast przyjąć z doradczą pomocą nauczycielowi. Trzeba pokazać mu konkretnie, jak należy właściwie analizować utwór literacki ze stanowiska jednostki formy i treści. Trzeba, żeby tocząca się dyskusja nabrała wyraźnie robocznego charakteru. Bez tego bowiem

wiem, nauczyciel, który nie chce czekać, może wyjąć dziecko z kąpieli, zapominając, że lekcja języka polskiego ma zawierać nie tylko artystyczną analizę, lecz jednocześnie wychowującą treść ideologiczną. Słowem — może popełniać nowe, niemniej szkodliwe błędy.

Wysuwam wobec tego następujące propozycje:

1. Trzeba, aby Ministerstwo Oświaty, nie czekając aż się urodzą w Instytucie Pedagogiki nowe programy, już teraz — najpóźniej w styczniu — jeszcze przed rozpoczęciem drugiego półrocza, ustaliło, które punkty obowiązującego programu mogą być pominięte, co skrócić, co opuścić w podręcznikach.

Jest to sprawa bardzo pilna, zwłaszcza w związku z egzaminami.

2. „Polonistyka” i „Nowa Kultura” powinny jak najszybciej rozpocząć omawianie utworów literackich uwzględniając w nich zasadę jednostki formy i treści. Winno to być prace o charakterze praktycznym, ukazane tak, aby nauczyciel mógł czerpać z nich gotowe wzory do swej pracy szkolnej.

3. WODKO, które zaplanowało następną konferencję na luty 1954 r. i ma zamiar

poświęcić ją twórczości Sienkiewicza według rozprawy Sandlera „Wokół Trylogii” (otrzymaliśmy nawet zalecenie przeczytania tej pracy), powinno zrezygnować z zamierzonego tematu w oparciu o wspomnianą rozprawę, w której „...artystyczne problemy twórczości Sienkiewicza, jako rzekomo bezsporne, zajmują pół stroniczki, gdy cała rozprawa ma 100 stron objętości” („Gł. Naucz.” nr 42 „Dyskusja w „Przeglądzie Kulturalnym”), a konferencję zwołać znacznie wcześniej i poświęcić ją wyłącznie zagadnieniom praktyki polonistycznej w oparciu o żądania wysunięte w toczącej się dyskusji.

4. „Głos Nauczycielski” powinien uwzględnić przede wszystkim konkretne próby, doświadczenia i osiągnięcia nauczycieli w zakresie właściwej realizacji postulatów, które wysuwa tocząca się dyskusja.

Nie należy rezygnować z dyskusji na temat programów i podręczników, ale nie wolno zapominać o nauczycielu, któremu w obecnej sytuacji trzeba przyjąć jak najszybciej z pomocą. Obok dyskusji „na długiej fali” trzeba koniecznie szukać doraźnych środków zaradczych.

J. MIŁOSZEWSKI
Mińsk Maz.

Uwagi do programu biologii w klasach licealnych

Zabierając głos w sprawie programu biologii chcę stwierdzić, że wypowiedź swoją oparłem na własnym doświadczeniu i obserwacji oraz na ankiecie przeprowadzonej wśród uczniów klas X i XI. Obecne programy biologii oparte na słusznych zasadach ideologicznych stanowią cenny doręcznik naukowy w wychowaniu nowego człowieka — budowniczego socjalizmu. Mimo to program pozostawia w przyrodniczej wiedzy ucznia niekiedy dość poważne luki.

Mam tu przede wszystkim na uwadze działki nauki o człowieku potraktowany w programie po macoszemu. Uczeń szkoły licealnej ma tylko przygodne wiadomości o człowieku na podstawie materiału przebranianego w klasie X i biologii ogólnej w kl. XI.

Szczupły zakres wiadomości o człowieku w klasach licealnych nie jest w stanie dać uczniowi konkretnych odpowiedzi na nurtujące go zagadnienia związane z procesem jego fizycznego dojrzewania i dlatego często w kl. XI nauczyciel musi więcej czasu poświęcić na wyjaśnianie problemów wysuwanych przez uczniów, aby określić pozycję człowieka na tle świata zwierzęcego.

Ani w klasie VII, jak to jest obecnie, ani w VIII — jak to proponują niektórzy koledzy biologowie — nie da się nauki o człowieku dostatecznie pogłębić ze względu na wiek i rozwój młodzieży.

Z tych względów uważam, że programy nasze winny uwzględnić naukę o człowieku w kl. X.

Program zoologii w kl. X mógłby być przeniesiony do kl. IX lub zredukowany w niektórych działach i od drugiego półrocza złączony z nauką o człowieku. Zainteresowanie młodzieży grapa zwierząt bezkręgowych jest stosunkowo małe. Dopiero typ „strunowców” daje szerokie możliwości stosowania ćwiczeń, sekcji, hodowli. Można by więc skrócić lub usunąć pewne partie materiału, a włączyć i poszerzyć naukę o człowieku.

★

Druga konieczna — moim zdaniem — zmiana programu wiąże się z dążką szkolną. W dzisiejszym programie nauczania podkreśla się słusznie rolę działki w nauczaniu biologii, jej znaczenie naukowe i wychowawcze dla młodzieży i najbliższego otoczenia. Jednak całkowite wykorzystanie działki szkolnej nawet przy dobrym jej prowadzeniu napotyka zasadnicze trudności, głównie z powodu braku doraźnego podsumowania prac na działce i ściślejszego powiązania z materiałem programowym.

Dlatego celową rzeczą byłoby wprowadzić, dla umożliwienia podsumowania prac na działce i wykorzystania wszystkich jej walorów wychowawczych, w klasie X w m-cu wrześniu przynajmniej 6 godzin botaniki. Mogłoby to być pogłębienie 16 tematu z kl. IX („Związek praktyki rolni-

czej z nowymi zdobyczami nauk biologicznych”), wyrażający się podsumowaniem prac kl. IX z ubiegłego roku, kontynuowanych podczas wakacji i kończących się z nowym rokiem szkolnym. Godziny te mogłyby być poświęcone zmuszeniu się kosztom redukcji działki zwierząt bezkręgowych, co nie przyniosłoby uszczerbku programowi zoologii, a dалоby następujące korzyści:

1. Zamknięłoby całość programu botaniki, co w obecnej chwili natrafia na duże trudności, gdyż praca na działce w kl. IX praktycznie biorąc urywa się z końcem roku.

2. W sposób naukowy i poglądowy wyraźnie wykaze związek praktyki rolniczej z teoretyczną budową.

3. Zmusi uczniów do kontynuowania prac na działce do samego końca, a więc i w czasie wakacji.

4. Da większe możliwości oddziaływania na otoczenie.

Równolegle na stopniu podstawowym podobny stosunek winien być między kl. V i VI.

Program nie ujmuje wyraźnie i zdecydowanie obowiązujących zajęć na działce, pozostawiając nauczycielowi dużą swobodę, która nie zawsze jest właściwie wykorzystana — tym bardziej że nauczyciel prowadzący działkę, która jest ogromnie pracochłonna, nie ma znikąd godzin ani wynagrodzenia za godziny nadliczbowe poświęcone pracy na działce. Sprawę tę należałoby unormować. Pożądane byłoby także, by programy wskazywały obowiązującą lekturę popularnonaukową i wyznaczały jej przerobienie odpowiednią ilość godzin.

Interesującą zbudowany program w obecnej klasie IX wymaga dobrego zaopatrzenia szkół w mikroskopy i inne pomoce naukowe oraz pracownię. Zaopatrzenie to stale się polepsza, ale jest jeszcze nie wystarczające i dlatego realizacja programu w kl. IX (i V) napotyka poważne trudności.

Na zakończenie słowo o podręczniku Feliksia dla klasy X. Moim zdaniem, podręcznik ten jest przeładowany materiałem rzeczowym, uczeń gubi się w drobniactwach, a nauczyciel musi wyłączać z całości to, co jest w programie obowiązujące.

Oczywiście, mam na myśli ogół uczniów wyklucając tych, którzy specjalnie się interesują biologią i mogą w kole biologicznym swe zainteresowania rozwijać. Podręcznik za mało uwzględnia momenty związane z naszym życiem gospodarczym, osiągnięciami naukowymi, planami gospodarczymi, co jest poważnym utrudnieniem dla ucznia i nauczyciela.

LEON CIEGLARZ

naucz. biologii Lic. Ogólnokształc. w Starożrebach, pow. plocki

W sprawie „Asa”

Z artykułu W. Janczewskiego („Głos Nauczycielski” nr 42 z 18.X) dowiedziałam się, że „Elementarz” Falskiego budził podziw gości zagranicznych. Cieszy mnie to bardzo, ale długoletnie doświadczenie przekonało mnie, że ten właśnie elementarz, a nie „Elementarz” Falskiego, jest trudniejszy. Np. na pierwszej stronie bez żadnych wstępnych przygotowań pokazuje się psa z podpisem „As”. Wyraz „As” nie jest na wsi bardzo rozpowszechniony i nazwa psa wydaje się dziecku wiejskiemu sztuczna. Ten sam wyraz powoduje także inną trudność: litera duża i mała. Nauczyciel wiejski musi więc sam na początku dobrać ilustrację i wyrazić znane dzieciom z własnych przeżyć i doświadczeń, a dopiero potem przejść do „Asa” i do dalszych stron elementarza.

B. MALIŃSKI

Błędów, pow. Płońsk

F. BIELECKI

O wyższą jakość pracy szkoły i nauczyciela

(Dokończenie ze str. 1)

AGH Wydz. Ceramiczny podkreśla, że „wysokie przygotowanie naukowe wykwalifikowanych lic. TPD w Ostrowcu”.

Uniwersytet Mikołaja Kopernika — Wydz. Humanistyczny pisze: „Absolwenci szkoły lic. im. Kopernika w Toruniu wykazali gruntowniejsze przygotowanie niż inne szkoły”.

Materiały przysłane nam przez Min. Szk. Wyższych są b. obzerne i b. szczegółowe. Po dokładnym przeanalizowaniu ich przesłaliśmy naszym szkołom opinie wyższych uczelni o ich absolwentach: dobre — jako wyraz uznania dla sumiennej pracy grona nauczycielskiego, złe — z prośbą o wyjaśnienie, dlaczego niedouczony uczeń otrzymał świadectwo dojrzałości.

★

Na zakończenie analizy wyników nauczania i wychowania należy scharakteryzować podstawowe braki, cechujące jeszcze wielu uczniów oraz niektórych nauczycieli.

Brak wiadomości lub słabo utrwalone wiadomości, nie w pełni zrozumiane, nie stają się trwałą własnością uczniów, bazą dla ukształtowania głębokiego przekonania o słuszności tych treści ideowo-politycznych, które są podstawą naszych programów i podręczników. Stąd pochodzi zjawisko — tak często obserwowane u naszych uczniów — powierzchowności, deklaratywności, sloganowości i frazesowości. Dlatego właśnie zachodzi konieczność

Z tym wiąże się brak aktywności i samodzielności w myśleniu.

Stwierdza się brak ukształtowania i utrwalenia zainteresowań i zamiłowań do nauki. Hamującą wpływa słaba dyscyplina w nauce i zachowaniu — w szkole i poza szkołą.

Poważną przeszkodę w pracy niektórych nauczycieli stanowi niski jeszcze poziom naukowo-pedagogiczny i ideologiczny. Słaba umiejętność realizowania celów wycho-

wania socjalistycznego w procesie nauczania. Słabe przygotowanie się do lekcji.

★

Musimy sobie zdawać sprawę, że nasze trudności w szkolnictwie są trudnościami wzrostu, trudnościami, które idą w parze ze wspaniałym, m. rozwojem naszego szkolnictwa. Nasze trudności polegają na niedostatecznym poziomie jakościowym w naszym szkolnictwie, na zbyt słabym rozwoju naszej sieci szkolnej, na wzroście ilości szkół 7-klasowych i ich absolwentów, na wzroście ilości młodzieży, która po ukończeniu szkoły podstawowej kształci się w szkołach zawodowych i ogólnokształcących (w r. szk. 1952/53 około 77% abs. klas siódmych).

Aby jak najszybciej zlikwidować to zjawisko niedostateczności, musimy skoncentrować wszystkie wysiłki nad dalszym ulepszeniem procesu nauczania i wychowania w szkole.

Dla podniesienia poziomu szkoły niezbędne staje się ulepszenie pracy tych podstawowych czynników, które kształtują proces dydaktyczno-wychowawczy, a mianowicie: kadry nauczycielskie, programy i podręczniki, wydziały oświaty.

W celu ulepszenia kadry nauczycielskiej, do której należy przede wszystkim kadra 4-letnich licea pedagogiczne, które kształcą przyszłych nauczycieli, należy przede wszystkim podnieść ich poziom naukowy i pedagogiczny. Do tego celu należy przede wszystkim podnieść ich poziom naukowy i pedagogiczny. Do tego celu należy przede wszystkim podnieść ich poziom naukowy i pedagogiczny.

Zanim jednak nowy system zostanie zre-

alizowany, musimy już teraz rozbudować system doskonalenia nauczycieli. W tym celu rozbudowuje się system ODKO i do 1955 r. wszystkie powiaty będą miały etatowe PODKO.

ODKO zorganizuje tzw. „małe wydawnictwa”, których zadaniem będzie pomóc nauczycielowi w prowadzeniu lekcji, w realizowaniu szczególnie trudnych partii materiału. Pociągają one do czytelnictwa wśród nauczycieli, szczególnie literatury pedagogicznej i czasopiśm przedmiotowych.

Równocześnie z walką o podniesienie poziomu naukowego i metodycznego nauczyciela musi iść w parze walka o podnoszenie świadomości ideologicznej. W tym celu winno nastąpić ściśle współdziałanie instruktorów ODKO z instruktorami samokształcenia ideologicznego i wizytatorami wydziałów oświaty.

Dodatkni wpływ wywrze także zahamowanie nadmiernego ruchu służbowego i równomierne rozmieszczenie nauczycieli wg kwalifikacji i doświadczenia pedagogicznego. Szczególną i wszechstronną opieką o toczy się „mistrzów” zawodu pedagogicznego, naszych nowatorów i racjonalizatorów.

W celu ulepszenia programów i podręczników wykorzystamy w pełni wnioski płynące z szerokiej dyskusji prasowej, która wskazała wiele braków i niedociągnięć. Pociągamy i rozszerzamy dyskusję, wśród nauczycieli.

może i winno wpłynąć na proces dydaktyczno-wychowawczy w naszych szkołach, jest praca wydziałów oświaty, w szczególności praca aparatu nadzoru pedagogicznego. Z przykrością musimy stwierdzić, że nasz aparat oświatowy, od Min. Oświaty począwszy, jeszcze nie wywodził się ze stylu administracyjno - organizatorskiego obciążonego niemalymi pozostałościami biurokratyzmu.

Zachodzi więc konieczność natychmiastowego rozpoczęcia i systematycznego prowadzenia akcji szkoleniowej, jak również wspólnych narad okresowych, poświęco-

nych omówieniu spostrzeżeń, wymianie doświadczeń i ustaleniu wytycznych do dalszej pracy.

Trzeba opracować nowe instrukcje wizytacyjne, które wskażą naszym pracownikom pedagogicznym, jak mają instruować i kontrolować szkoły i nauczycieli, jak mają uczyć organizować proces dydaktyczno-wychowawczy.

Na zakończenie należy stwierdzić, że mamy wszelkie dane ku temu, by szybko osiągnąć poprawę.

Jakie to okoliczności uzasadniają nasz optymizm?

Mamy coraz więcej produkujących nauczycieli, którzy są nowatorami i racjonalizatorami procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Mamy wspaniałą młodzież, ofiarną i batorską, żądną wiedzy i pełną uczuć patriotycznych — więcej opieki i pomocy dla organizacji harcerskiej i ZMP-owskiej, a naszymi wielką dźwignię — organizację młodzieżową — pierwszego pomocnika nauczyciela w walce o wyniki nauczania i wychowania.

Chętnie przychodzi szkole z pomocą komitety rodzicielskie i szkolne komitety opiekuńcze. Uczmy rodziców sztuki wychowywania.

Partia i Rząd szczególną troską otacza oświatę. Z roku na rok rosną wydatki na szkolnictwo. W szczególności troska oświaty, przedmiotem szczególnego zainteresowania związków zawodowych i całego społeczeństwa.

Rosnie i rosnąć będzie rola społeczna szkoły i nauczyciela w budowie socjalizmu w Polsce. Nie szczędźmy wysiłków, by przyspieszać ten proces.

Nie szczędźmy wysiłków, by szkoła nasza lepiej kształciła i wychowywała aktywnych działaczy rozwoju społecznego, budowniczych i obrońców Polski Socjalistycznej.

Wokół kształcenia politechnicznego

Prof. dr Ignacy Szaniawski

W zakresie wydawnictw poświęconych kształceniu politechnicznemu dzieją się u nas rzeczy karygodne. Doszło bowiem do tego, że próbuje się „uprawiać politechnizację” na lekcjach gramatyki, ortografii, w toku czytania bajek, poematów, wiersza lirycznego, nauczania historii „czystej i powszechnej”, uczenia się pieśni „dobrej i złej” (porównaj artykuł St. Doboszewicza w „Głosie Nauczycielskim” z 1952 r. z 25.11.1953 r. oraz „O konferencjach sierpniowych” F. Bieleckiego i B. Milewicz w „Głosie Nauczycielskim” nr 43).

OD NIEPOROZUMIENI TERMINOLOGII DO BŁĘDÓW IDEOLOGICZNYCH

Krytyka wydawnictw i artykułów poświęconych kształceniu politechnicznemu nie może mieć charakteru ogólnego. (Nie jest to zresztą zadaniem niniejszej notki). Konkretne natomiast analiza oddzielnie wziętych broszur, artykułów, prac zbiorowych winna wykazać genezę nieporozumień, rodzaje błędów, fałszywy kierunek wnioskowania i groźne polknięcia epistemologiczno-dydaktyczne. Takie stanowisko nie zwalnia jednak od pilnej konieczności przykładowo chociażby przytoczenia kilku przynajmniej błędów (różnego rodzaju i kalibru) zarówno „błahych”, jak i najbardziej ważkich.

Autorzy broszur i artykułów poświęconych kształceniu politechnicznemu powołują się przeważnie na Kalsznikową i Kairovą. Szanowni. Ale ani Kalsznikowa, ani Kairov nie mogą usprawiedliwić w aszej literaturze pedagogicznej pojęcia podstawowych pojęć. Pomieszano je: kształcenie politechniczne z kształceniem technicznym. Kształcenie techniczne (monotechniczne) zrównano z technologicznym. Politechnizacja przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno - przyrodniczego zastępuje de facto politechniczne kształcenie i z równa nie jest z tzw. nauczaniem politechnicznym j. ojczyźnie, j. obcego, śpiewu, ba, nawet pedagogiki (patrz „Problematyka kształcenia politechnicznego w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych”, PZWS, W-wa 1953).

Ale ani Kairov, ani Kalsznikowa nie mogą usprawiedliwić faktu, że cytaty, np. z Marksa, są przeinaczane, przeważnie dlatego, że pochodzą nie ze źródła, lecz wzięte są często z trzeciej ręki, że pomieszano nie tylko podstawowe pojęcia i problemy, ale podstawowe dokumenty (patrz np. „Kształcenie politechniczne i problematyka planu 6-letniego”, PZWS, 1952 — cały wstęp). Nie dość dziwnego, że „technological training” Marksa tłumaczy się jako „wychowanie (a bo kształcenie) tech-

niczne” i umiejscawia się je w rezolucji I. Międzynarodówki z 1866 r. (rezolucję zaś „mieszają się z „Instrukcją dla delegatów” — j.w. str. 6), „Politechnizację obuczenia” Stalina tłumaczy się jako „nauczanie politechniczne”. Wiadomo, że nauczanie politechniczne w szkole nie ma i być nie może, że rosyjskie „obuczenie” oznacza nie tylko „nauczanie”, ale „wyszkolenie”, „wywieszenie”. W połączeniu np. z pojęciem „politechniczne” czy np. z pojęciem „wowskowe” — „obuczenie” znaczy nie „nauczanie”, lecz właśnie „wyszkolenie”, „wykształcenie”, „wywieszenie”, a więc to samo, co miał na myśli Marks używając terminu angielskiego „training”, a czego odpowiednikiem w języku niemieckim jest „Ausbildung”, „Ausbildung”. Porównaj na przykład błędny, a więc do nieporozumień wiodący, przykład poważnego skądinąd artykułu Mielnikowa pt. „Nauczanie politechniczne w szkole średniej” („Nowa Szkoła” nr 1 z 1953, str. 54 i nast.). Tak samo tytuł artykułu Skatkina w przekładzie polskim: brzmiał: „O nauczaniu politechnicznym w szkole ogólnokształcącej”, choć wiadomo, że chodzi tu o kształcenie politechniczne, tym bardziej że taki tytuł nie zgadza się w ogóle z treścią samego artykułu i z ogólnym stanowiskiem Skatkina („Nowa Szkoła” nr 6, 1952).

W ten sposób, nieuzbrojonomu dostatecznie czytelnikowi, zamiast przedstawić w istocie swej harmonijne i de facto konsekwentne stanowisko klasyków marksizmu-leninizmu w sprawie kształcenia politechnicznego, podaje się w wyniku pomieszania pojęć i podstawowych źródeł, stanowiska pozornie rozbite, nawzajem się jakoby wykluczające, wręcz niezrozumiałe. Marks jakoby mówił o kształceniu „technicznym” (?), Lenin — o kształceniu politechnicznym, Stalin zaś o „nauczaniu” politechnicznym.

Powie ktoś: chodzi tu nie o literę, lecz o ducha marksizmu. Słusznie, ale w tym wypadku pomieszanie pojęć, ich zakresu i treści, pociąga za sobą pomieszanie przedmiotu spraw, to zaś wiedzie z kolei do zmieszania problemów, a więc do chaosu, nieporozumień i wypaczeń ideologicznych i merytorycznych.

Tak np. stawia się często znak równości między kształceniem politechnicznym a zasadą poglądową albo między aktualizacją nauczania a kształceniem politechnicznym. Inni w najlepszym wypadku rozpatrują stosowanie zasady poglądowości w szkole jako etap przejściowy do kształcenia politechnicznego. (Gdyby tak istotnie było, gdyby stosowanie zasady poglądowości w nauczaniu naprawdę wiodło do kształcenia politechnicznego, będącego wszak częścią istotną naukowego komunizmu i związanego z usunięciem przepa-

ści między pracą fizyczną a umysłową, szkoła amerykańska, szkoła szwajcarska, szkoła angielska czy szkoła belgijska, dawno zakazałyby już u siebie poglądowego nauczania).

Tak np. mówi się na zjeździe pedagogicznym, że nauka klasyków marksizmu-leninizmu o kształceniu politechnicznym to tylko ogólne tezy (I). (Patrz „Nowa Szkoła” nr 4, 1953, str. 393).

Tak np. miesza się znaczenie realne słowa „technika” z jego znaczeniem przenośnym. Tu tkwi genealogia błędów i stąd właśnie zrodziło się u niektórych nauczycieli przeświadczenie, że „technika” śpiewu solowego i „technika” układania listów ortograficznych, „technika” pisania listów i „technika” rachunku pamięciowego, „technika” uczenia się na pamięć i „technika” pomiaru, dlatego że to właśnie „technika”, stanowi tym samym element kształcenia politechnicznego (patrz „Głos Nauczycielski” nr 32-33 z 1952 lub „Kształcenie politechniczne i problematyka planu 6-letniego w nauczaniu chemii”, PZWS, 1953 r., str. 14).

Tak np. zatarło się różnicę między przedmiotem wykształcenia ogólnego a przedmiotem kształcenia politechnicznego. To wielkie nieporozumienie związane jest nie tylko z niedokładnym wykorzystaniem źródeł (klasyków marksizmu-leninizmu), ale oczywiście, z niewystarczającym dokładnym uwzględnieniem elementarnych faktów z historii szkolnictwa radzieckiego. Wreszcie zbagatelizowanie podstaw teorii nauczania nie pozostało tu bez znaczenia.

Tak na przykład głosi się, że w średnio-wieczu i później „...rzemieślnicy pracowali przy pomocy energii zwierząt: pociągających”. („Kształcenie politechniczne i problematyka planu 6-letniego w nauczaniu chemii”, str. 9). Takie sformułowanie nie znajduje potwierdzenia nigdzie, ani w „Kapitał”, ani w „Ekonomicznych problemach socjalizmu w ZSRR”. ba, nie znajduje potwierdzenia w żadnym podręczniku burżuazyjnej ekonomii politycznej. Krawiec czy stolarz, zegarmistrz czy fryzjer, introligator czy cieśla, bednarz czy szewc, rymarz czy blacharz nie mogą powiedzieć o sobie, iż pracują przy pomocy energii zwierząt pociągających, nie mogą też powiedzieć tego o swoich zawodowych poprzednikach. Takich przykładów jest bardzo dużo. Można by je mnożyć. Ramy artykułu w „Głosie” nie zezwalają na to.

I jeśli ktoś powie, że we wszystkich tych pracach zbiorowych, broszurach i artykułach jest idea kształcenia politechnicznego, należy na to odpowiedzieć:

Owszem „idea” tam jest, ale w tym samym znaczeniu, w jakim się mówi, że w piśmie lustrzanym jest idea pisma normalnego. Należy oczekiwać, że autorzy i faktyczni wydawcy prac o kształceniu politechnicznym dojdą do wniosku, że błędy i pomyłki, braki i niedociągnięcia przeważnie trzeba jawnie, publicznie, w ostrej, merytorycznej dyskusji, a nie metodą zacieraania własnych poślonek, błędów i nieporozumień.

KONIECZNE ETAPY REALIZACJI Kształcenia POLITECHNICZNEGO

Do największych jednak nieporozumień, wypaczających ideologicznych i dydaktycznych, które już pociągnęły za sobą nieporozumienia i błędy w praktyce szkolnej naszych nauczycieli, zaliczyć należy: po pierwsze — zatarcie różnicy między adaptacyjnym i antycypacyjnym charakterem kształcenia politechnicznego (przed czym tak konsekwentnie i wyraźnie przestrzegał Lenin, m.in. np. w pracy „Dziecięta choroba lewicy w komunizmie”) i po drugie — wywołanie przeświadczenia, że mniej lub bardziej poprawna politechnizacja przedmiotów ogólnokształcących, a de facto u nas mówienie o produkcji na lekcjach fizyki czy chemii, już jest kształceniem politechnicznym, że uprawianie werbalizmu (mówienie samo o współczesnej technice) zastępuje w sposób zadowalający pracę manualną dzieci i młodzieży, że zwalnia od elementarnej i nieuchronnej konieczności opanowania przez uczniów elementów technologii i umiejętności posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy.

I w tym względzie również powoływano się na Kairovą i Kalsznikową. Będzie więc rzeczą słuszną i pilną poinformować naukowców polskie o stanowisku obu wybitnych przedstawicieli pedagogiki radzieckiej i radzieckiej polityki oświatowej zarówno w kwestii adaptacyjnego i antycypacyjnego charakteru kształcenia politechnicznego, jak też w kwestii systematycznego uczenia młodzieży umiejętności posługiwania się podstawowymi narzędziami w pracy ręcznej. Informacja ta będzie tym bardziej skuteczna i pouczająca, że sformułowanie obu stanowisk jest daty bardzo świeżej, związanej nie z okresem poprzedzającym XIX Zjazd KPZR, lecz z sytuacją wytworzoną po XIX Zjeździe.

W dniu 10 sierpnia 1953 r. na naradzie ministrów oświaty republik autonomicznych i kierowników wydziałów oświaty wygłosił Kairov referat o aktualnych za-

daniach szkół i administracji szkolnej z punktu widzenia i w świetle uchwał XIX Zjazdu („O zadaniach szkół i organów narodowego obrazowania w 1953 — 1954 uroczennym godu w świetle rozszerzenia XIX zjazdu KPSS” — „Uczciwiskajaja gazeta” nr 65 z dnia 15 VII 1953 r. oraz fragmenty w polskim przekładzie drukowane w „Głosie Nauczycielskim” nr 36 z dnia 6 IX 1953 r.).

Kairov poruszył, oczywiście, m. in. także kwestię kształcenia politechnicznego. Podsumowując przebieg ożywionej dyskusji, która rozwinęła się na łamach czasopiśm radzieckich i w środowiskach pedagogicznych w związku z XIX Zjazdem, zwracając uwagę na najbardziej w tym względzie charakterystyczne stanowisko oraz kwestie w nich otarte, Kairov kategorycznie podkreślił, że nikt, a więc nawet ci, którzy sprzeciwiają się wprowadzeniu do planu szkoły ogólnokształcącej zasad techniki czy maszynowni, a także i ci, którzy sprzeciwiają się połączeniu nauczania z pracą produkcyjną nauczania temu podporządkowaną, nie rewidują i nie mają zamiaru rewidować stanowiska klasyków marksizmu — leninizmu czy uchwał Partii w kwestii kształcenia politechnicznego. Zwolennicy politechnizacji przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno - przyrodniczego, których reprezentantem jest m. in. Kairov, weale nie twierdzą, że szkoła nie powinna dawać uczniom możliwości opanowania podstawowych narzędzi, nie twierdzą też, że wykształcenie ogólne, nie powinno być powiązane z pracą produkcyjną młodzieży.

Nie twierdzą wreszcie, że nie jest konieczne wobec tego nauczanie na specjalnie wydzielonych godzinach planu szkolnego pracy ręcznej. Nie. Twierdzą oni tylko, że wśród nich także i Kairov, że na obecnym etapie wprowadzania w życie zasad kształcenia politechnicznego zgodnie z formułą klasyków marksizmu — leninizmu oraz wykonanie uchwał XIX Zjazdu wymaga — jak powiada Kairov — „poważnego przygotowania” (podkreślił, moje — I. S.) i wnikiwego podejścia, że nie można złać na prostu struktury nauczania w szkole radzieckiej bez zastąpienia jej nową, bardziej doskonałą.

Znaczący to, że teraz, obecnie, na współczesnym etapie politechnizacji przedmiotów ogólnokształcących cyklu

Dwa głosy o jednym wieczorze literackim

Kol. R. — nauczycielka kl. IX

„Wieczornica zorganizowana przez kl. IX b naszego Liceum Ogólnokształcącego poświęcona była dyskusji nad książką M. Brandysa „Dom Odzyskanego Dzieciństwa”.

W godzinach pozalekcyjnych odbył się z klasą dwa zebrania, na których ustaliliśmy, jaki charakter powinna mieć wieczornica. Chodziło o to, czy należy się ograniczyć do dyskusji, czy też powiązać ją z częścią artystyczną, by mocniej jeszcze wystąpiły pewne momenty obrazujące bohaterską walkę Korei, by po prostu wieczornicę nasycić dużym ładunkiem emocjonalnym. Wszystkie prawie uczennice wypowiedziały się za drugą koncepcją. Odnosnie do samej dyskusji klasa po dosyć szerokokich wypowiedziach przeanalizowała zasadnicze elementy powieści i uzgodniła problematykę, która powinna być wystąpić na wieczornicy.

Zaprotestowaliśmy przeciwko lekcyjnemu sposobowi przygotowywania dyskusji, a już kategorycznie sprzeciwiliśmy się tak często praktykowanemu postępowaniu się kartkami.

Nie było to spotkanie zamierzone i zaplanowane na wzór typowych wieczorów autorskich, na których inicjatywa i sam sposób mobilizowania dyskusji pozostają wyłącznie w rękach nauczyciela.

Pod zupełnie innym kątem pomyślana była nasza wieczornica. Młodzież zobowiązana była do przeczytania książki, sama miała kierować dyskusją i wysnuwać wnioski, autor zaś był słuchaczem i upragnionym gościem.

Należy podkreślić, że tzw. w języku nauczycielskim cel poznawczy i wychowawczy, tak bardzo istotny z punktu widzenia szkoły, został na płaszczyźnie dyskusji całkowicie zrealizowany.

Z ciekawych wypowiedzi należy podkreślić wypowiedź uczennicy M., która wydatniła znaczenie internacionalizmu — wielką troskę i miłość, z jaką dzieci koreańskie spotykały się w „Domu Dziecka”, to dowód, jak głęboko polscy wychowawcy i cały personel w Gołotczyźnie współczuli małym wygnancom i jak dobrze rozumieją, że każde dziecko na kuli ziemskiej powinno nam być bliższe i drogie bez względu na kolor skóry i narodowość.

O stosunku Polski Ludowej do dzieci Korei mówiła inna uczennica klasy IX: „Polska Ludowa tak jak cały obóz pokój przeciwstawia się wojnie w Korei — pragnąc pomóc dzieciom koreańskim przyjechała 200 dzieci bezdomnych, wyrwanych z gardzieli wojny, by powrócić im choć w części szerokie dzieciństwo. Wielu spośród Koreańczyków pragnie się uczyć na technikum, górnikach, inżynierach i innych. Wzmagają swe wysiłki, by zdobyć zawód i pracować w swej ojczyźnie. Zawarty rozumiem jest dla dzieci tych wezwaniem do nauki i wysiłku.”

Uczennica W. mówiła o miłości dzieci koreańskich do Kim Ir-sena, podkreślając mocno rozpacz ich, gdy po zdemolowaniu świetlicy nauczyciel Chan rzucił zamiast słowa: „Nie jesteście godni, by portret Kim Ir-sena wisiał w waszej świetlicy”.

Wysunęły się jeszcze inne zagadnienia, jak „Bohaterska walka młodzieży koreańskiej z okupantem”, „Patriotyzm dzieci koreańskich”, „Przyjaźń i miłość między młodzieżą całego świata”, „Stosunek autora

do dzieci koreańskich”, „Młodociany bohater Li Ho-sik” i wiele innych spraw.

Wniosek najbardziej istotny, który dyskusjanci wysunęli, to konieczność bezwzględnej oddania się sprawie pokoju i nieustająca o nią walka, „by nigdy czternastoletnie dziecko nie musiało błągać o śmierć, jak słusznie zaakcentowała jedna z uczennic, i by żadne dziecko na świecie nie przeżyło tak tragicznej wędrówki z własnej ojczyzny do dalekiego, nieznanego kraju, jak sieroty z Korei”.

Po dyskusji pisarz został wzięty dosłownie w jasyr i wątplie, czy nadażył odpowiadać na huragan pytań, których się tak domagał. Porozumienie w każdym razie zostało, przypięczone wiazącym przyrzeczeniem, że M. Brandys nie zapomni o kl. IX b, odwiedzi ją i napisze „reportaż”.

Na zakończenie chcę jeszcze przytoczyć wypowiedź uczennicy z wypracowania szkolnego na temat „Co dało mi spotkanie z M. Brandysem”.

„Urządzący wieczorek dyskusyjny nad książką „Dom Odzyskanego Dzieciństwa” nie byliśmy pewni, czy autor przyjedzie. Przyjrzawszy sobie bardzo nas ośmiesili. Już podczas dyskusji stwierdziliśmy, że Marian Brandys jest bardzo wesoły. Przekonaaliśmy się, że wszystkie osoby w tej książce są prawdziwe (wierzylimy w to, ale nie zupełnie). Przekonał nas, że ponieważ autor pokazywał nam listy małych Koreańczyków i ich fotografie. Spotkanie z Brandysem było naszym pierwszym spotkaniem z autorem. Jesteśmy wdzięczni M. Brandysowi za jego książkę, która wzbudziła w nas tyle uczuć w stosunku do naszego kraju i do Korei. Przeczytawszy tę książkę staraliśmy się zdobyć o tym bohaterskim kraju jak najwięcej wiadomości. Książka Brandysa zaczęła w nas przyjaźń między dziećmi polskimi i koreańskimi, i między Koreą a Polską”.

Od Redakcji

Niepokoi nas to, że koleżanka R. ocenia wieczer literacki klasy IX jako udany, podczas gdy autorowi przyniosł on gorzkie rozczarowanie.

Podzielamy zdanie M. Brandysa: Istotnie, taka metoda dyskusji, z przygotowywaniem z góry problemów — jak o tym pisze koleżanka R. — oraz referatowe, mechaniczne, „obkute” wypowiedzi powinny być teponie przez nauczycieli. Szkoda jednak, że Brandys, potępiając te niestosowne formy, nie ocenił należyście wielkich i istotnych wartości naszej szkoły, tego, że — trawstując słowa poety — równoleżnik 38 przebiega przez serca naszej młodzieży i że jest to rezultat wychowawczej pracy nauczycieli.

Zgadamy się też z Brandysem, że „młodzież szkolna zaraziła się od dorosłych” tą chorobą sztympy językowej. Dodamy jednak, że ani wynalazcami tej metody „organizowanej” dyskusji, ani twórcami tego szablonoowego języka nie są nauczyciele.

Jesteśmy przekonani, że nauczyciele wypowiedzieli temu złu nieubłaganą walkę. Ale walki tej nie wygrają dopóty, dopóki nasza publicystyka, opracowania krytyczne i cza-

Przed kilku dniami uczennice IX klasy jednego z podwarszawskich liceów ogólnokształcących zaprosiły mnie na dyskusję nad moją książką „Dom Odzyskanego Dzieciństwa”, opowiadającą o życiu sierot koreańskich w polskim Domu Dziecka.

Dyskusja odbyła się w uroczyste przystrojonej świetlicy szkolnej, w obecności około dwustu uczniów i uczennic. Referat „zapoznający zebranych z treścią książki „Dom Odzyskanego Dzieciństwa” wygłosiła piętnastoletnia uczennica IX klasy Liceum — miła dziewczynka o rozumnej twarzy i bystrych oczach. Słuchając tego referatu o własnej książce, przeżywałem uczucia, opisane przez Mickiewicza w „Powrocie Taty”. Z początku porwał mnie śmiech pusty, a potem litość i trwoga. Referat o „Domu Odzyskanego Dzieciństwa” nie miał nic wspólnego z „Domem Odzyskanego Dzieciństwa” ani w ogóle z literaturą. Był to obszerny zlepek ogólnikowych frazesów o wojnie koreańskiej, zacierpniętych z najgorszej publicystyki. Z grozą słuchałem o „bohaterkim narodzie koreańskim, który pokrzyżował plany nikczemnych agresorów” i o „nigdy niesytych krwi handlarzach broni, którzy popadają w śmierćne osamotnienie”. Z grozą patrzyłem na piętnastoletnią i z pewnością bardzo inteligentną dziewczynkę, która z wprawą rytowanego mówcy trzepała wykute na pamięć zdania złych „wstępniaków”, nie starając się dodać do nich ani jednej — ale to absolutnie ani jednej — własnej myśli. Referat trwał około piętnastu minut. Samej książce poświęcono w nim tylko

ustęp ostatni, który zatytułował sprawę z trawającą lapidarnością: „Wszystkie powyższe problemy omówił Marian Brandys w swej książce „Dom Odzyskanego Dzieciństwa”. Powieść ta jest atrakcyjna i autentyczna”.

Po referacie wstępnym rozwinęła się właściwa dyskusja. Zabierały w niej głos niemal wszystkie uczennice IX klasy. Wypowiedzi dyskusji były podobne do referatu wstępnego jak do starszego brata. Szyte wszystkie jedną i tą samą igłą, ograniczały się do streszczenia politycznego sensu kolejnych fragmentów książki, używając przy tym słownictwa, zaczerpniętego najwidoczniej z satyr na tzw. „styl” dziennikarski.

Oto początkowe strzępy „głosów w dyskusji” o książce „Dom Odzyskanego Dzieciństwa”:

Koleżanka A. z IX klasy: „Nawładując do referatu, chętnie pokrótkę omówię sprawę Korei. Jak wiadomo, imperialiści napadli na bezbronną naród koreański...” itd. itd.

Koleżanka B. z IX klasy: „W książce Brandysa na szczególną uwagę zasługuje fakt, że słuszna sprawa musi zwyciężyć, gdyż bohaterzy Koreańczycy, napadnięci przez agresorów, walczą w obronie swojej ojczyzny...” itd. itd.

Koleżanka C. z IX klasy: „Chętnie poruszę kwestię patriotyzmu koreańskiego. Jak wiemy, patriotyzm dzieci koreańskich jest wielki. Gdy agresorzy amerykańscy napadli na Koreę...” itd. itd.

Koleżanka D. z IX klasy: „Z książki „Dom Odzyskanego Dzieciństwa” najbardziej

trwającą lapidarnością: „Wszystkie powyższe problemy omówił Marian Brandys w swej książce „Dom Odzyskanego Dzieciństwa”. Powieść ta jest atrakcyjna i autentyczna”.

Po referacie wstępnym rozwinęła się właściwa dyskusja. Zabierały w niej głos niemal wszystkie uczennice IX klasy. Wypowiedzi dyskusji były podobne do referatu wstępnego jak do starszego brata. Szyte wszystkie jedną i tą samą igłą, ograniczały się do streszczenia politycznego sensu kolejnych fragmentów książki, używając przy tym słownictwa, zaczerpniętego najwidoczniej z satyr na tzw. „styl” dziennikarski.

Oto początkowe strzępy „głosów w dyskusji” o książce „Dom Odzyskanego Dzieciństwa”:

Koleżanka A. z IX klasy: „Nawładując do referatu, chętnie pokrótkę omówię sprawę Korei. Jak wiadomo, imperialiści napadli na bezbronną naród koreański...” itd. itd.

Koleżanka B. z IX klasy: „W książce Brandysa na szczególną uwagę zasługuje fakt, że słuszna sprawa musi zwyciężyć, gdyż bohaterzy Koreańczycy, napadnięci przez agresorów, walczą w obronie swojej ojczyzny...” itd. itd.

Koleżanka C. z IX klasy: „Chętnie poruszę kwestię patriotyzmu koreańskiego. Jak wiemy, patriotyzm dzieci koreańskich jest wielki. Gdy agresorzy amerykańscy napadli na Koreę...” itd. itd.

Koleżanka D. z IX klasy: „Z książki „Dom Odzyskanego Dzieciństwa” najbardziej

o tych niepokojących nas problemach. Byliśmy niejednokrotnie świadkami wzruszających momentów, gdy delegacje dzieci wracały wesoło, barwnie, z fanfarami i kwiatami na salę zjazdową, kongresową, konferencyjną. Wzruszenie i entuzjazm dorosłych przyskakiwał jednak w momencie, gdy ledwo odrosły od ziemi mowca zaczął wygłaszać lub — co gorzej — odczytywać z kartki nienaturalne, napuszone, sloganowe przemówienie. My, pedagogi, odczuwaliśmy i przykrość i wstyd. Czego dowodziły takie przemówienia? Uczymyśmy dzieci „występować”, wygłaszać cudze, dobrze wyuczone na pamięć słowa, ale czy uczymy się w własnym słowem wypowiadać własne uczucia i myśli?

Mamy nadzieję, że opublikowane przez nas wypowiedzi zmuszą każdego nauczyciela do przeanalizowania swojej dotychczasowej pracy, a literatów i krytyków zobowiążą do udzielania jak najlepszej pomocy nauczycielom, którzy — może czasem błędnie, ale zawsze gorliwie i szczerze — zaszczerpiają młodzieży kuli dla literatury pięknej, dla słusznych idei, dla szlachetnych ludzkich dążeń.

dział zainteresował mnie problem stosunku demokracji ludowych do Korei...” itd. itd.

Koleżanka E. z IX klasy: „W książce Brandysa najbardziej zainteresowała mnie miłość dzieci koreańskich do Kim Ir-sena. Po wyzwoleniu przez Armię Radziecką Korei powstała Koreańska Republika Ludowa, na czele której...” itd. itd.

Koleżanka F. z IX klasy: „Chciałabym szerzej omówić zagadnienie stosunku Polski Ludowej do demokratycznej Korei. Polska wraz z całym Obozem Pokoju i Demokracji przyszła z pomocą nieszczęsnemu ofiarom wojny koreańskiej. My, Polacy, jesteśmy dumni z tego, że potrafiliśmy...” itd. itd.

Małeńka, może jedenastoletnia delegatka szkoły podstawowej zakończyła dyskusję słowami: „książka Mariana Brandysa wzbudziła w naszych młodych sercach współczucie dla tych nieszczęśnych małych istot koreańskich”.

Wszystkich tych sztucznych zwrotów, wyraźnie zapożyczonych i rażąco nie odpowiadających wiekowi mówiących — słuchałem jak w złym śnie. Przypomniały mi się słowa z listu, który przed dwoma miesiącami napisała do mnie pewna nauczycielka z Poznania: „Najcenniejszą zaletą książki „Dom Odzyskanego Dzieciństwa” jest to, że mówi o rzeczach wielkich bez nadużywania wielkich słów, że nie agituje a wzrusza, że wzrusza czytelnika samą mową drobnych konkretnych przeżyć swoich małych bohaterów, nie naprzekrząc się ogólnikowym frazesem”.

O, nałwa czytelniczko z Poznania, proszę przyjechać tu, do podwarszawskiego liceum ogólnokształcącego, a zobaczy pani, jak łatwo tę najcenniejszą w pani łaskawych oczach zaletę książki unicestwić, jak łatwo siłę wzruszeniową zawartą w przeżyciach małych bohaterów książki zamieścić w ustach małych czytelników w pustej, blaszanej dziurce frazesu!

Dyskusja zgnębiła mnie, ale nie załamała. Zwróciłem się do sali i poprosiłem, aby młodzi czytelnicy powiedzieli mi jeszcze raz w własnym słowem, co w książce „Dom Odzyskanego Dzieciństwa” im się podobało, a co się nie podobało.

Niedawni dyskusjanci przyglądali mi się sploteni i milczeli. W ich oczach czytałem zdziwienie pytanie: czego on jeszcze od nas chce, czy nie powiedzieliśmy o książce wszystkiego, co było do powiedzenia, czy nie powiedzieliśmy wszystkiego, co powinniśmy powiedzieć?

Wówczas sięgnąłem po środki ostateczne. Wyjałem z teczek kilka listów, pisanych niedużą polszczyzną, które otrzymałem

od koreańskich bohaterów mojej książki — i posłałem je obiegiem po sali.

Upragniony cud nastąpił. W jednej minucie sztywne audytoryum nych dyskusjantów — przekształciło się w bandę rozkrzyczanych, rozgorączkowanych uczniów. Zapłoneły oczy i twarze, siatkę rąk wyciągnęły się drapieżnie. Na stu świetłach papieru łapczywie adresy. A więc było miłym. Te sztuczne, oklepane, których wystukiwałem przez swoje kłapy w sobie pustki uczniowej i jej jednolitości. To była tylko niewłaściwa, szła dawa przesłona szczerch, szlachetny uczeń młodzieńczy. Ci młodzi uczniowie naprawdę sercem przeżyli losy bohaterów książki. Naprawdę kochali napędzanych, naprawdę nienawidzili agresorów. Odwyzczali się tylko od wyrażania tych pięknych uczuć swoimi własnymi słowami. Dopiero teraz rozegrała się przed moimi oczami prawdziwa, szczerza dyskusja nad „Domem Odzyskanego Dzieciństwa”. Lecz o wyniki tej dyskusji już nie pytałem, gdyż obawiałem się, usłyszę w odpowiedzi: „Te listy wzbudziły w naszych młodych sercach...”. Dla nieszczęśnych i bohaterskich ofiar wojennej agresji imperialistycznej, wyrażają nieograniczoną wdzięczność wobec Polsce, która razem z całym światem Walki o Pokój i Demokrację...” itd. itd.

„Ale żartami zbywać tej sprawy nie można. Opisaną wyżej metodą prowadzone dyskusji nie jest wypadkiem osobistym i nie ogranicza się do „spotkań literackich”. Obrzydliwy nawyk zastępowania szczerzych własnych wypowiedzi w sprawach zasadniczych oficjalnymi „referatami” — panoszą się wśród młodzieży w sposób zastraszający. Młodzież szkolna zaraziła się od dorosłych najbardziej kiepskiej „językiem politycznym” kiepskiej akademii okolicznościowej i — co gorzej — jest najgłębiej przekonana, że tylko w takim języku można i należy wypowiadać się na wszystkie tematy zasadnicze.”

Sądzę, że wszyscy nauczyciele, którym leży na sercu dobro młodzieży, powinni wypowiedzieć najostrejszą walkę temu złemu, szkodliwemu nawykowi. Nie można gościć się na to, aby młodzieży swój stosunek do najważniejszych spraw kwitowała gotowymi, mechanicznie opowanymi formułkami. Nie można przyglądać się spokojnie rozdrożeniu języka młodzieży na „język prywatny”, którym rozmawia się na własny użytek, i „język oficjalny”, którym wygłasza się referaty. Należy bacznie pilnie, aby młodzież i na tematy zasadnicze wypowiadała się naturalnym, odpowiadającym swemu wiekowi językiem. Niech będzie to język szorstki i najbardziej nieporadny — byle był własny i samodzielnie przemyślany. Nastroj kłopotliwej akademii trzeba przepędzić ze szkół na cztery tryty. I należy się z tym śpieszyć. Bo pranie można długo wyrażać bezkarnie. Bo nym, nieprzemysłanym słowem. Bo szlachetniejsza prawda — zbywana z kłamstwem — staje się z cz...

Organizacja harcerek — pierwszym pomocnikiem nauczycieli

Kleksy

Znajomość terenu

KIEROWNIK WYDZIAŁU OŚWIATY czyta referat: „Należy podkreślić pozytywne wnioski kol. Skromnickiego ze wsi Pięchutów, który uzyskał doskonałe wyniki uczyć w starszych klasach języka polskiego...”

KOL. SKROMNICKI DO SASIADA: Co do licha! Nigdy nie uczyłem języka polskiego, a od dwóch lat już nie pracuję w Pięchutach...

SASIAD: No, przecież musiał kogoś za coś pochwalić! Tego wymaga instrukcja Ministerstwa...

(nadesłała kol. Joanna Kura z Nysy)

TYM, CO CHWAŁA...

Był cichy, co pracował, lecz o tym nie gadał, Był znów, co mało robił — więcej opowiadał. Pierwszy zbierał krytykę — drugi wyróżnienia, Drugi żył w blasku chwały — pierwszy wpadł w zwątpienie. Jest w tej frazce nauka — tym, co wyróżniał: Szukał tych, co pracują, nie tych, co gadają! (nadesłał kol. W. Janas z Ptaszkowej)

Kilka lat pracy naszego nowego harcerstwa przyniosło mu poważne organizacyjne i wychowawcze osiągnięcia. W ogromnej większości szkół wyżej zorganizowanych i w znacznej liczbie szkół o 2 i 3 nauczycielach pracują już drużyny harcerskie. Biorą one czynny udział w wielkich wydarzeniach politycznych w naszym kraju i w życiu szkoły, walczą o lepsze wyniki w nauce i w pracy społecznej, o aktywny udział młodzieży w masowych akcjach i imprezach wychowawczych, takich jak konkursy czytelnicze i techniczne, gryziska zimowe i letnie, festiwal zespołów artystycznych, wycieczki krajoznawcze i in.

Wielu przewodników drużyn, wybiła się w pracy wychowawczej zaskakując siebie miłością i zaufaniem uczniów i zdobywając uznanie kolegów — nauczycieli.

Harcerstwo nasze stanowi już wielką siłę, której działanie jest widoczne w szkołach. Duża i skuteczna jest pomoc, którą harcerstwo niesie nauczycielstwu w jego pracy nad wytworzeniem i umocnieniem w szkołach atmosfery zainteresowania dla wiedzy, atmosfery patriotycznego entuzjazmu dla spraw Polski, gotowości do uczestnictwa w każdej wielkiej pracy społecznej. Ale nie można tego powiedzieć o wszystkich drużynach harcerskich. W wielu je-

szcze szkołach — zwłaszcza wiejskich — drużyny zapadają w dłuższe śpiączki po okresie jesiennych lub wiosennych zrywów. W wielu drużynach praca wychowawcza kuleje, bo ich przewodniczący i aktywi zaraził się chorobą formalizmu: zamiast prowadzić pracę metodami harcerskimi zamieniają zbiórki harcerskie na patetyczne akademie lub źle prowadzone lekcje.

Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że zainteresowanie sprawami organizacji harcerskiej, opieka nad nią i pomoc w jej pracy ze strony wydziałów oświaty, kierowników szkół i wychowawców klasowych była i jest wciąż jeszcze niewystarczająca.

Organizacja harcerska wyrosła i окреpla dzięki wytrwałej pracy aktywów ZMP-owskiego. Wziął on na siebie główny ciężar prac organizacyjnych: rozbudowę drużyn, prowadzenie wielkich akcji masowych, szkolenie przewodników drużyn, wydawanie czasopism „Świat Młodych” i „Drużyna”. W wydziałach oświaty i w szkołach zrozumienia, a nawet zainteresowania tymi wielkimi pracami ZMP było dotychczas za mało.

Aby przełamać brak zainteresowania sprawami harcerstwa w wydziałach oświaty, Ministerstwo poleciło na tegorocznych konferencjach sierpniowych przygotować i przeprowadzić narady przewodników drużyn — kierowników referatów szkolnictwa podstawowego jako odpowiedzialnych z ramienia władz oświatowych za pracę wychowawczą w szkole podstawowej. Zobowiązało ich do niesienia pomocy harcerstwu i do mobilizowania nauczycielstwa do pracy z organizacją harcerską.

Tylko nieliczne wydziały oświaty wykazały zrozumienie dla tych założeń Ministerstwa i podjęły konkretną pracę nad podniesieniem poziomu działalności wychowawczej harcerstwa na ich terenie.

Wydział Oświaty w Ostródzie np. zorganizował kontrolę pracy drużyn i na naradzie kierowników szkół omówił działalność organizacji. Zrobili to również niektóre wydziały oświaty w woj. warszawskim.

Częściej spotykamy się z dobrym zrozumieniem intencji Ministerstwa wśród kierowników szkół i nauczycieli.

W wielu szkołach kierownicy szkół i nauczycielstwo zapoznali się z listem ZG ZMP do przewodnika drużyny — na radach pedagogicznych analizowano pracę harcerstwa, podejmowano odpowiednie uchwały. Rada pedagogiczna szkoły w Dobrym Mieście, pow. Lidzbark, już na początku września postanowiła włączyć się do pracy organizacji harcerskiej. We wrześniu wychowawcy klasowej uczestniczyli w zbiórkach zastępów, zainteresowali pracą harcerską rodziców. W Szkole Podstawowej nr 3 w Wałbrzychu na początku września odbyło się posiedzenie rady pedagogicznej, poświęcone wyborom do władz drużyny — ustalono zadania nauczycieli, podzielono się pracą. W szkole 11-letniej w Belchatowie nad dobrą początkiem roku szkolnego w drużynie harcerskiej pracowali od początku września

dyrektorka szkoły, a wraz z nią całe grono nauczycielskie i szkolna organizacja ZMP. W tych szkołach drużyny harcerskie pracują dobrze. Ich zbiórki są z wielkim przeżyciem dla harcerzy, a nie raz i dla zaproszonych na nie rodziców.

W większości jednak wydziałów oświaty sprawy harcerstwa są zaniedbane. Najczęściej uważa się, że należą one do wyłącznej kompetencji zarządu powiatowego ZMP, najchętniej się o nich nie mówi, a w razie konieczności — brak rozważania w pracy drużyn pokrywa się frazesem „o docenianiu pracy harcerstwa”. Na wydziałach oświaty ciążyą tu stare błędy, wytknięte wielokrotnie przez Ministerstwo Oświaty: tendencje do izolowania się, nieumiejętność organizowania współpracy z organizacjami masowymi. W związku z tym w wielu powiatach nie układa się dobrze współpraca między zarządem powiatowym ZMP i wydziałem oświaty.

Alle podstawową przyczyną zaniedbań w pracy wydziałów oświaty w dziedzinie harcerstwa jest niedocenianie roli organizacji harcerskiej w kształtowaniu atmosfery wychowawczej w naszej szkole, w walce o wyniki nauczania i wychowania. W większości powiatów kierownicy wydziałów oświaty i podinspektorzy nie ukazują kierownikom szkół nowego oblicza ideowego naszego harcerstwa i zadań stojących przed organizacją, nie zapoznają z nowymi metodami wychowawczymi, stosowanymi przez nią, nie stawiają przed kierownikami szkół, przed ODKO i przed zespołami metodycznymi konkretnych zadań w zakresie opieki nad harcerstwem.

Te zaniedbania wydziałów oświaty znajdują swoisty wyraz w pracy szkół. Oto kilka sygnałów: kierownik szkoły w Rosnachu, pow. Garwolin, był zdania, że organizacja harcerska tylko mu czas niepotrzebnie zabiera. Nauczyciele szkoły 11-letniej w Namysłowie zapraszani na zbiórkę sprawozdawczo-wyborczą drużyny oświadczyli: „Od tych spraw jest przewodnik”. W szkole nr 15 w Gdyni kierownik nie wiedział o przeprowadzonej w jego szkole akcji wyborczej do rady drużyny.

W niektórych szkołach kierownicy i nauczyciele nie wiedzą, że harcerstwo jest samorządną organizacją dziecięcą, że harcerze sami planują swoje zajęcia, realizują plany, oceniają swoją pracę, sami też wybierają aktyw, kierujący życiem zastępów i drużyn. Zdarza się, że kierownicy szkół i nauczyciele zapominają, iż powinni pod względem wychowawczym kierować organizacją harcerską, co nie ma nic wspólnego z komenderowaniem.

W Szkole Podstawowej nr 33 w Krakowie wybory do rad zastępów odbywały się w wielkiej, nieudokorowanej sali gimnastycznej. Dzieci przychodziły nie ubrane po harcersku. Nie zaczynało zbiorów od raportów, nie oceniano pracy zesłorocznej. Przystąpiono wprost do wyborów — przy czym nazwiska funkcyjnych podawała kierowniczka szkoły przekreślając inicjały w dzieci.

W szkole nr 6 w Sopocie nauczycielka prowadząca zbiórkę sama wysunęła kandydaty na ogniowych, na które dzieci

nie zgodziły się. Porządek na zebraniu zaprowadziła przez postawienie jednej harcerki „do kąta” i przez wyrzucenie ogniowej za drzwi pod pretekstem, że się źle zachowuje.

W takich warunkach nie rozwinię się praca organizacji harcerskiej. Są to błędy osłabiające jej oddziaływanie na młodzież, paczące linie jej działalności.

Wiele wydziałów oświaty nie wykazywało dotychczas zrozumienia dla roli przewodników drużyn harcerskich w szkole nie interesowało się ich pracą, nie zapewniało im dostatecznej opieki pedagogicznej ze strony kierowników szkół.

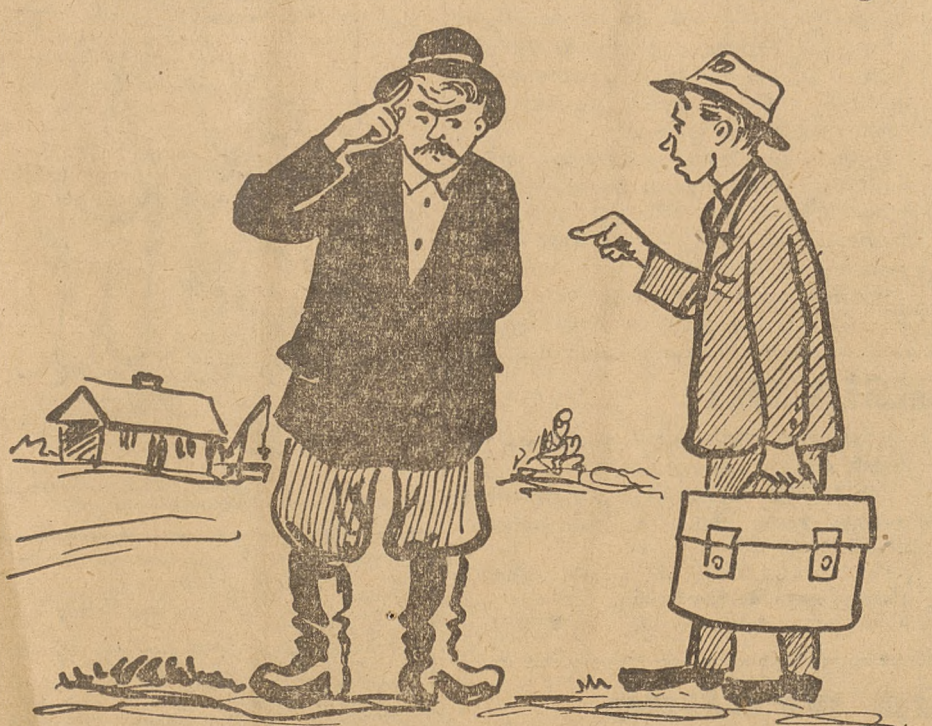
Przewodnik drużyny mógł liczyć na pomoc, rady i wskazówki ze strony ZP ZMP i stamtąd je najczęściej otrzymywał. Nie znajdował natomiast oparcia dla swojej pracy w wydziale oświaty i u kierowników szkół. A przecież był nauczycielem, pracował z uczniami, potrzebna mu była pomoc nauczycieli. Gdy natrafiał na duże trudności, a trudności tych nie oszczędzały mu elementy reakcyjne, wrogo nastawione do harcerstwa — przewidywał je za pomocą „pracowitości”. Gdy nie był za przygotowany lub zahartowany — załamywał się. Trzeba z tym wiazać fakty dość licznych rezygnacji przewodników z pracy w harcerstwie lub odejście w ogóle z zawodu nauczycielskiego na skutek niepowodzenia w pracy, braku zrozumienia dla swego wysiłku i zachęty do wytrwania ze strony władz oświatowych.

Aby organizacja harcerska mogła normalnie pracować w szkole, musi mieć dla siebie pracę zrozumienie, musi mieć dla kmi u kierownika szkoły. Powinno pomagać przewodnikowi drużyny — na powołaniu pracy, w przygotowaniu posłannych zajęć, przy wciąganiu nauczycieli w pracę drużyny harcerskiej, w ukazywaniu dorobku drużyny i umacnianiu jej w u m na młodzież. On powinien inicjować na posiedzeniach rad pedagogicznych skusie nad pracą drużyny harcerskiej, powinien przychodzić z pomocą drużynie w zdobywaniu przez nią fanfar i weblu, tablicy na gazetkę drużyny, dekoracji izby harcerskiej, sprzętu sportowego i technicznego. Fundusze szkoły i pomoc finansowa komitetu rodzicielskiego winny być przez niego uzyskane do zapewnienia organizacji harcerskiej bazy lokalowej i materialnej dla jej działalności.

Jeśli wydziały oświaty i kierownicy szkół otacza harcerstwo opieką i zainteresowaniem, jeśli pomogą mu w rozwiązywaniu zadań, jeśli rozumieją, że są odpowiedzialni za wyniki jego pracy, organizacja harcerska w oparciu o polityczne kierownictwo ZMP będzie szybciej niż dotąd rosnąć organizacyjnie, będzie w coraz większym stopniu umacniać swój autorytet i wpływ na młodzież, stanie się w większym niż dotychczas stopniu pierwszym pomocnikiem nauczyciela w walce o wyniki nauczania i wychowania.

STANISŁAW DOBOSIEWICZ

Przed wyborami do Komitetu Rodzicielskiego...



Kierownik szkoły: Przeprowadzaj Was, sołtysie! Ale czy to nie W waszym czasie Jesteście przewodniczącym Komitetu Rodzicielskiego w mojej szkole?... Sołtys: Nie wiem! (po chwili namysłu) — Zaraz, zaraz, panie kierowniku, a może i faktycznie ja?

Kierownik (uszcześliwiony): No, widzieli, nareszcie znalazłem przewodniczącego... Przyjdzie koniecznie jutro na zbiórkę do szkoły! Sołtys: A, bo co?

Kierownik: Jutro zebrane sprawozdawczo-wyborcze... Wyberzemy Was na rok następny! (pomysł satyry nadesłał kol. Jan Sander z Medyni Głogowskiej, pow. Łańcut)



Rada drużyny szkoły w Sopocie ukladaj plan rocznej pracy

Wśród radzieckich książek dla dzieci

Literatura piękna dla dzieci i młodzieży w Związku Radzieckim wzbogaciła się w ostatnich latach cennymi utworami, których część została już przetłumaczona na język polski.

Oto niektóre z nich:

„Szpak ptak wiosenny” — S. Mstisławski (Wyd. „Książka i Wiedza” 1951 r.) — to jedna z najlepszych książek historycznych, jakie się dotychczas ukazały. „Szpak” — to pseudonim wybitnego rewolucjonisty, Mikołaja Bauman (1873 —

Bogactwo scen i uwydatniająca się poprzez żywe, obrazowe siły moralne walczących o sprawiedliwość społeczną porówna czytelnika. Książkę tę przeczytała, jednym tchem zarówno młodociany, jak dorosły czytelnik i nierzadko do niej powróci.

Wciąż żywa jest pamięć o tych, którzy w latach panowania okrutnego reżimu carskiego odważyli się przeciw niemu podjąć walkę. Zdecydowanymi wrogami cara w latach trzydziestych XIX wieku byli dekabryści, którym wspaniały hold złożył

pisarz radziecki **Golubow** w książce „Iskry rozgorzłe płomieni” („Nasza Księgarnia” 1952 r.).

Skupiona wokół poety Rylejewa grupa ludzi, w oderwaniu od mas ludowych, chciała podjąć walkę ze zniechęconym caratem. Czytelnik jest świadkiem najpierw ich gorących dyskusji i sporów co do wyboru środków walki, a potem — zbrojnego wystąpienia na placu Senackim w dniu 14 grudnia 1825 r. Czyn ten jedni przypisali życiu, inni długoletnią katorgę czy zesłaniem.

Na tle różnych wydarzeń społecznych autor pokazuje wzruszające dzieje poety — „pięknego Aleksandra Odojewskiego”, syna okrutnego księcia, oraz jego miłość do aktorki Nastienki, która umiera na skutek podłych intryg. Książka przedstawia głęboką doznającą przyjaźń A. Odojewskiego z Gribiedowem, autorem słynnej sztuki „Madre mu bida”.

Tragiczne koleje życia dekabrystów przedstawione przez autora na szerokim tle politycznym i obyczajowym wstrząsają i dziś każdego czytelnika.

Dla młodego czytelnika, któremu chcemy pokazać życie współczesne młodzieży radzieckiej, warto polecić książkę do szkoły „Dom na wzgórzu” Musatowa („Nasza Księgarnia” 1953 r.). „Od szkoły jak żywe nitki ciągną się we wszystkie strony udeptane nogami dzieci białe ścieżki do Wysokowa, Liptowki, Począjewa, Sokołowski i innych wsi” — pisze autor, wyrażając w tym jednym zdaniu myśl przewodnią książki: szkoła prowadzi do życia.

Problem powiązania wykształcenia szkolnego z praktyką przyszłych budowniczych komunizmu wysuwają same dzieci. Jeden z młodych bohaterów książki „buntuje się przeciwko temu, aby, młodzieży uczyć się przysięgi na roli, prowadząc zajęcia jedynie na działce szkolnej. Z jego inicjatywy powstaje brygada szkolna przy koczach, który powierza jej pewne prace.

Przez całą książkę przebiega konflikt między Witką, chłopcem rozpętanym przez swego ojca, a Kostką Ruczymowem, sierotą wychowanym przez roztępnego starszego brata. Powieść kończy się zawarciem przyjaźni przez obu chłopców.

Książka zainteresuje nie tylko młodych czytelników, ale i nauczycieli.

Długa książka o szkole jest „Młodość Maszy” („Nasza Księgarnia” 1953 r.) Bohaterką powieści jest najpierw młoda studentka komсомolka, która potem zostaje nauczycielką. Akcja toczy się w czasie wielkiej wojny narodowej, Masza nie zna dzieci, popełnia wiele błędów, ale jej dobry stosunek do uczniów zjednywa ich. Przykrości przysparza kierownik szkoły, bezlistny biurokrata. Masza staje na posiedzeniu Rady Pedagogicznej jako oskarżona o złe prowadzenie lekcji. Obronę Maszy podejmuje inspektor i koleżanka nauczycielka. „Młodość Maszy” opisuje w sposób realistyczny wielki, patriotyczny zryw młodzieży radzieckiej w okresie wojny narodowej. Autorka kończy książkę słowami: „Wszystco nie jest za gorami. Wiem, wojna przerwała naszą młodość, ale młodość wróci do nas. Młodość nie kończy się nigdy.” (et)

Porady prawne

W związku z zapytaniami nauczycieli powołanych do służby wojskowej wyjaśniamy:

Pracownik powołany do odbycia zasadniczej służby wojskowej zachowuje prawo do ostatniego pobieranego uposażenia lub wynagrodzenia do końca tego miesiąca, w którym rozpoczął odbywanie tej służby (§ 4 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 17.6.1950 r. Dz. U. Nr 26, poz. 236).

Pracodawca na żądanie pracownika powołanego do odbycia zasadniczej służby wojskowej obowiązany jest udzielić mu bezpłatnego urlopu okolicznościowego na okres od 1 do 3 dni, a w wyjątkowych wypadkach, uzasadnionych szczególnymi warunkami danego pracownika, na okres do 7 dni.

Pracownikowi, który przed powołaniem go do odbycia zasadniczej służby wojskowej nie mógł korzystać przysługującego mu w danym roku kalendarzowym urlopu wypoczynkowego, należy się ekwiwalent za niewykorzystany urlop w wysokości ostatniego pobieranego uposażenia lub wynagrodzenia (uchwała RN 616 Prezydium Rządu z 18.8.1951 r. Monitor Polski A-77, poz. 1070). Przepisy dekretu z dnia 6.9.1951 r. (Dz. U. Nr 46, poz. 339) zapewniają ponadto szczególne uprawnienia i ulgi dla żołnierzy kadrowej służby wojskowej i dla ich rodzin. Przede wszystkim więc okres odbytej przez żołnierza kadrowej służby wojskowej zalicza się na równi z okresem pracy w wypadkach, gdy szczególnie obowiązujące przepisy uzależniają wysokość wynagrodzenia lub wysokość zaopatrzenia emerytalnego albo też wymiar urlopu wypoczynkowego od ilości lat pracy w zakładzie pracy lub w zawodzie, pod warunkiem zgłoszenia się do pracy w ciągu 30 dni po zwolnieniu ze służby wojskowej.

Zakład pracy, który zatrudniał pracownika w chwili powołania go do służby wojskowej, obowiązany jest po odbyciu służby przyjąć go z powrotem do pracy, pod warunkiem zgłoszenia się do pracy w ciągu 30 dni od zwolnienia ze służby wojskowej.

Na podstawie przepisów powołanego wyżej dekretu i rozporządzenia wykonawczego Rady Ministrów z dnia 20.2.1952 r. (Dz. U. Nr 11, poz. 70) członkom rodziny żołnierza przez czas odbywania przez niego kadrowej służby wojskowej przysługują następujące uprawnienia i ulgi:

1. bezpłatne korzystanie ze znajdujących się na terenie danego powiatu urządzeń pomocy lekarskiej i opieki nad matką i dzieckiem, jeśli uprawnienia te nie przysługują im z innego tytułu, np. własnej pracy.
 2. Nieusuwalność z mieszkań wynajętych na podstawie umowy najmu, jak i z przydzielonych mieszkań służbowych, a w wypadkach konieczności usunięcia członków rodziny żołnierza z zajmowanego mieszkania ze względu na ważny interes publiczny, prawo do mieszkania zastępczego.
- Jeśli nauczyciel powołany do wojska prowadził równocześnie własne gospodarstwo rolne, to jego rodzinie w okresie odbywania przez niego służby wojskowej przysługują ulgi w podatku gruntowym oraz w wykonywaniu świadczeń w naturze na niektóre cele publiczne.

Ulgi te nie mogą przekraczać rocznie w podatku gruntowym — 900 zł, w świadczeniach w naturze — 9 dniówek pracy niewykwalifikowanej. Ulgi stosuje się na podstawie zaświadczenia dowódcy jednostki wojskowej, stwierdzającego odbywanie przez żołnierza kadrowej służby wojskowej oraz daty, od której służbę odbywa i na podstawie danych zebranych przez prezydium gminnej lub miejskiej rady narodowej.

Dlaczego...

„Urząd Pocztowy w Jeleniej Górze mimo kilkakrotnej interwencji nie dostarcza czasopism pedagogicznych i przedmiotowych dla Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego.”

„Dyrektor Liceum Pedagogicznego w Brzegu n/Odrę nie przesłała dotąd świadectwa ukończenia liceum, kom. Bronisławie Tarnawskiej, pomimo iż kilkakrotnie zwracała się ona listownie w tej sprawie?”

„GRN w Iwoniczu Zdroju nie przydzieliła dotąd mieszkań nauczycielom nowozaangażowanym do pracy w tamtejszym liceum ogólnokształcącym. Czy Prezydium RN w Iwoniczu nie wie, że jeden z nauczycieli mieszka wraz z całą rodziną w sali lekcyjnej?”

„Dyrektor Zasad. Szkoły Zawodowej w Szebrzeźnie nie wypłacił pensji Marianowi i Marii Kowalikom, mimo że obaj byli na liście plac (październikowej) tej szkoły?”

dowej co do okoliczności uzasadniających przyznanie ulgi.

Za członków rodziny, o których mowa wyżej, uważa się: żonę, dzieci, także dzieci przysposobione, pasierbów oraz rodziców niezdolnych do pracy zarobkowej lub mających ukończony 60 rok życia — ojciec oraz 50 rok życia — matka, jeśli wymienione osoby w chwili powołania żołnierza do służby pozostawały z nim we wspólnym gospodarstwie domowym i w przeważającej mierze były na jego utrzymaniu.

KOL. TADEUSZ LUBASKA, TUSZÓW NARODOWY Ustawa z dnia 6 lutego 1951 r. o podatkach terenowych (Dz. U. Nr 14, poz. 110) w artykule 12 ustala, że do ulaszczania podatku od lokali obowiązuje za należymy, za których uważa się wszystkie osoby zajmujące lokale za opłatą czynszu lub bezpłatnie, we własnym lub cudzym budynku, bądź też lokale służbowe. Stąd wniosek, że kolega winien również uiścić podatek.

KOL. ZOFIA MACHOWSKA, PIASZCZYN — Stosownie do artykułu 15 Ustawy z dnia 2 lipca 1924 r. o pracy młodocianych i kobiet (Dz. U. Nr 65, poz. 638) przerwy w pracy na karmienie dziecka wlicza się do godzin pracy.

KOL. ADAM SAWICKI, NIETKOWICE, KOL. WŁADYSŁAW KESY, ŚWIECIECHÓW — Wyjaśniamy, że jeśli zwolnienie z pracy nastąpiło na własną prośbę, prawo do zasiłku rodzinnego będzie przysługiwało w nowym miejscu pracy po upływie trzech miesięcy.

F. NIZYŃSKI radca prawny ZZNP

Nasi czytelnicy i korespondenci piszą

JAK KOMITETY OPIEKUŃCZE POMAGAJĄ SZKOŁOM

Dwa przykłady z terenu szkół zawodowych w Wadowicach wskazują, że problem współpracy komitetów opiekuńczych ze szkołą jest coraz lepiej rozumiany przez zakłady pracy.

Nad Zasadniczą Szkołą Metalową w Wadowicach, szkolną ślusarzy maszynowych, objęła opieka Andrzejska Fabryka Maszyn. Zakład dostarcza warsztat szkolnym sprawdzianów, wypożycza brakujące narzędzia, a robotnicy AFM pomagają uczniom przy remoncie maszyn i przy sporządzaniu dokumentacji technicznej.

„Młodzież nasza — mówi kier. warsztatów szkolnych, ob. Faron — zdaje sobie sprawę z pomocy, jaką uzyskuje od AFM i ocenia należycie ogromny wkład pracy w swoje kształcenie — starszych kolegów z produkcji.”

Dobrze układa się również współpraca Technikum Handlowego z PZGS Wadowice. W roku ubiegłym współpraca PZGS ze szkołą przebiegała się przede wszystkim w ciągłym kontakcie nauczycieli przedmiotów zawodowych z pracownikami księgowości, obrotu towarowego i działu organizacyjnego. Wykładowcy więc uzupełniali swoje wiadomości teoretyczne — praktycznymi wskazówkami i instrukcjami — pracownikami PZGS.

Dyrektor PZGS podczas wakacji przysłał z dużą pomocą szkole przy remoncie.

Na pewno dalsza współpraca ze szkołą obydwu wymienionych komitetów opiekuńczych w roku bieżącym zacieśni się jeszcze bardziej.

Maksymilian Kamiński Wadowice

NAJSTARSZA SZKOŁA POLSKA NA ŚLĄSKU CIESZYŃSKIM

Pierwsza polska szkoła ludowa na Śląsku Cieszyńskim, założona przed 160 laty w Końskiej, była wyrazem dążeń chłopów pańszczyźnianych do wychowania swych dzieci w języku ojczystym. Stanowiła ona zarazem tamę przeciwko zakusom germanizacyjnym, przejawiającym się na owe czasy w polityce rządu austriackiego. Nie pomogły jednak żadne nakazy, szkoła w Końskiej, nazywana także „chłopską szkołą”, rozwijała się pomyślnie — ku niezadowoleniu władz.

OSTRYM Piórem

Wizytacja z przeszkodami

Rano do szkoły podstawowej Nr 1 w Cieszynie spieszyli nauczyciele. Już w szatni jakiś małeć anonsował każdemu po kolei:

— A u nas dziś będzie wizytacja — przyszedł inspektor — aha!

— Do licha — pomyślał nauczyciel Iksiński — nie zrobiłem konspektu. Może nie zauważy?

— Nareszcie sam Zwierzchni, kierownik Wydziału Oświaty! — westchnął Igrekiewicz. — Tyle czasu czekam na ocenę mojej pracy!

— No — naszyły się Zetowski — powiem mu wreszcie o wszystkim, co mnie boli! Ach te programy!

Dzwonek. Lekcja. Nauczyciel Igrekiewicz zrobił apel, wpisał się do dziennika i zaczął sprawdzać domowe ćwiczenia, z radością i dumą stwierdzając, że jego uporczywe wysiłki dają coraz lepsze wyniki. Niechże przyjdzie wreszcie ten kierownik wydziału oświaty, niech zobaczy!

Przyszedł. Szczęknęły pulpity, dzieciaki zerwały się z miejsc. Staś rozlał atrament, Zosi wypadła na podłogę teczka. Kierownik wydziału usiadł na ostatniej ławce, koło Józia, a Karolek przesłodził się do Janka i Micia — pochnął ich — spadła książka — usiadł. Igrekiewicz zaczął sprawdzać domowe ćwiczenia.

Pukanie. Uchyliły się drzwi. Woźny nieśmiało wsunął głowę i wychrypił głosem szepem:

— Telefon do pana kierownika Zwierzchniego! Z Wydziału Oświaty. Kierownik wydziału podniósł się. Szczęknęły pulpity, dzieciaki zerwały się z miejsc. Staś stracił teczkę, Zosia rozlała atrament, Karolek pokazał Język Jankowi i wrócił na swoje miejsce do Józia. — Zwierzchni wyszedł.

Igrekiewicz uspokoił gwar, westchnął i zaczął sprawdzać ćwiczenia domowe. Otworzył się drzwi — Zwierzchni wrócił. Szczęknęły pulpity, dzieci zerwały się z miejsc. Karolek pobiegł do Janka, Janek uszczypnął go mściwie, komus spadła książka, ktoś rozlał atrament.

Igrekiewicz odczekał, aż klasa się uspokoiła i zaczął sprawdzać ćwiczenia domowe.

Pukanie. Woźny wsuwa głowę do klasy i wola:

— Telefon do pana kierownika z Prezydium Rady Narodowej. Kierownik wydziału podniósł się. Szczęknęły pulpity, Karolek dał sółkę w bok Jankowi i pobiegł do Józia, Staś... itd. itd.

Nieszcześnie Igrekiewicz zaczął sprawdzać ćwiczenia domowe...

Kierownik wrócił. Szczęknęły pulpity itd. — Igrekiewicz zrezygnował ze sprawdzania ćwiczeń i przystąpił do wyjaśniania nowej lekcji.

Z trzaskiem otworzyły się drzwi i woźny wrzasnął:

— Telefon do pana kierownika! Zetempie!

Zwierzchni podniósł się. Szczęknęły pulpity itd. Igrekiewicz zwinął Janka za to, że wydarł Karolkowi klak włosew, odesłał do umywalni zalaną atramentem Zosię, pomógł dzieciom pobierać z podłogi rozsypane książki i zeszyty — wreszcie z trudem uspokoił klasę, westchnął i przystąpił do wyjaśniania nowej lekcji.

Wrócił Zwierzchni. Zaszczękały pulpity itd. Znowu wpadł woźny:

— Telefon z tepeperu!

— Telefon z elpezetu!

— Telefon z komisijskiej Oświaty!

— Telefon z zetempie!

— Telefon z teupeu!

Wchodził. Wychodził. Wchodził. Wychodził. Dzieciaki podskakiwały jak wańki-wstańki — Igrekiewicz uciszał, zaczął lekcję, przerywał, znowu zaczynał.

Wreszcie Zwierzchni zrezygnował z wizytacji i pobiegł do Prezydium Rady Narodowej, do ZMP, do TPP-R, do LPZ...

Igrekiewiczowi lekarz kazał pozostać przez 3 dni w domu z powodu lekkiego rozstroju nerwowego.

Zetowski nie omówił dręczącej go sprawy programów. Iksiński dotąd nie przystępuje do konspektów.

Te opowieści o osobliwych warunkach wizytatorskiej pracy kierowników wydziałów oświaty — dedykujemy radom narodowym i organizacjom społecznym nie tylko w Cieszynie.

ANDRZEJ DRZAZGA

Z Manifestu III Światowego Kongresu Związków Zawodowych



III Światowy Kongres Związków Zawodowych w Wiedniu. Z obrad III Światowego Kongresu Związków Zawodowych w Wiedniu. Sekretarz Generalny SFZZ Louis Saillant (w środku) w rozmowie z Lomasejczem, przewodniczącym Konfederacji Mas Pracujących Ameryki Łacińskiej (z prawej) i W. Kłosiewiczem, przew. CRZZ.

III Światowy Kongres Związków Zawodowych uchwalił następujący manifest:

ROBOTNICZY I ROBOTNICZE PRACOWNICY FIZYCZNI I DRODZY TOWARZYSZE I PRZYJACIE!

Przybyliśmy do 79 krajów na III Światowy Kongres Związków Zawodowych, który Kośmy 88 600 tys. zorganizowanych pracowników umysłowych i fizycznych, wszystkich przekońców politycznych, wyznających rasy, narodowości i religii. Na największym w historii ruchu robotniczego międzynarodowym zjeździe związków zawodowych omówiliśmy nasze postulaty naszej walki, nasze plany i nadzieje.

W krajach pozostających pod jarzmem wielkiego kapitału, masy pracujące nie chcą już dłużej żyć w nędzy, w niepewności i głodzie, nie chcą bezrobocia, ucisku i przed wojną. Masy pracujące jednomyślnie i walcą o lepsze warunki bytu, o walkę w obronie swych praw, o utrwalenie pokoju. Miliony robotników francuskich, włoskich zjednoczyły się i przeprowadzi strajki, których czas trwania i zasięg nie miały dotychczas precedensu. Miliony robotników angielskich domagają się dziś podwyżki płac. Również w Indiach, w Brazylii i w Iranie odbyły się wielkie, masowe strajki. W znacznej części Afryki, dzięki wspólnej walce robotników, zmuszono kolonizatorów do wprowadzenia w życie ustawodawstwa pracy; jednocześnie na całym kontynencie afrykańskim rozwija się walka przeciwko dyskryminacji rasowej.

We wszystkich krajach świata kapitalistycznych, we wszystkich krajach kolonialnych, w Stanach Zjednoczonych, w Japonii, w Grecji, w Hiszpanii, w Indonezji, w Maroku oraz we wszystkich krajach Środkowego Wschodu i Ameryki Łacińskiej wrażliwa olbrzymia fala walki robotników o swe prawa.

Ruch narodowo-wyzwoleńczy wznosi się w krajach kolonialnych i zależnych. Wyzwala się stopniowo Azja, która od wielu wieków znajdowała się pod jarzmem białych sił. Powstało nowe, wielkie mocarstwo — Chłńska Republika Ludowa, która wraz ze wszystkimi milijonami pokój sił świata broni wielkiej sprawy pokoju, bezpieczeństwa międzynarodowego i niezawisłości narodowej. Narody Wietnamu, Japonii, Malajów i Indonezji, Bliskiego Wschodu, Afryki i Ameryki Łacińskiej walczą odważnie o swą wolność i niezawisłość.

LUDZIE PRACY WSZYSTKICH KRAJÓW! MĘŻCZYZNI I KOBIETY!

Od was, od waszej jednolitości, od waszej walki zależy poprawa warunków bytu prochu ludzi, zależy utrwalenie pokoju na całym świecie, pomnożenie osiągniętych przez was sukcesów. Wytrwała walka naprzeciwko pokroju dała już pierwsze wyniki. Od teraz przeliewa się krew. Setki milionów męczyzn i kobiet odpowiadają na apel Zarządu Rady Pokoju w sprawie pokojowego rozwiązania wszystkich sporów między narodami.

Są jednak na świecie siły, które przeciwstawiają się odprężeniu międzynarodowemu. Pokój nie jest im na ręce. W pogoni za maksymalnymi zyskami stawiają one na nowe zastrzeżenia napięcia w stosunkach międzynarodowych, stawiają na wojnę. Siły te uzbierają Niemcy zachodnie oraz ich zatańczają je w główne ognisko agresji.

W Europie i chca udaremnienie pokojowe uregulowanie problemu koreańskiego. Odbudowa one potęgę militarną Japonii, która staje się największą bazą wojenną na Dalekim Wschodzie. Prowadzą one ofensywę przeciwko stopie życiowej klasy robotniczej i wzmagają wysiłek zbrojny, który ciąży coraz dotkliwiej na brzemiem na barkach mas pracujących.

III Światowy Kongres Związków Zawodowych wykazał, że możemy wszyscy się zjednoczyć, my — wszyscy ludzie pracy — i wszystkie związki zawodowe, wszystkich rodzajów i wszystkich kierunków, aby walczyć:

- O podwyżkę płac, zmniejszenie podatków i zlikwidowanie bezrobocia.
- O wcielenie w życie zasady „za równą pracę — równa płaca”, niezależnie od płci, rasy, narodowości i wieku.
- O zniesienie nieludzkiego tempa pracy.
- O wprowadzenie jak najszerzego systemu ubezpieczeń społecznych.
- O zniesienie ustaw antyrobotniczych i o zagwarantowanie praw związków zawodowych.
- O zmniejszenie wydatków na zbrojenia i o zużytkowanie uzyskanych w ten sposób sum na cele pokojowe, na rozwój gospodarki i kultury.
- O to, aby Organizacja Narodów Zjednoczonych przetrzeć drogę postanowień swych Karty wrociła do swej właściwej roli, do wykonywania swych zadań, polegających na popieraniu pokojowej współpracy między narodami.

Przywrócenie jednolitości ruchu związkowego w skali międzynarodowej będzie miało olbrzymie znaczenie. Jedność ta przyczyni się do dalszego zmniejszenia napięcia w stosunkach międzynarodowych, do zahamowania wysiłku zbrojnego oraz do rozwoju przyjaznych stosunków gospodarczych i kulturalnych między państwami, należącymi do różnych systemów społecznych. Przyczyni się to do rozwoju budownictwa pokojowego, do zmniejszenia bezrobocia, do wzrostu dobrobytu narodów.

ROBOTNICZY I ROBOTNICZE WSZYSTKICH KRAJÓW I WSZYSTKICH ZAWODÓW!

Nie zapominajmy o ciężkim doświadczeniu drugiej wojny światowej.

Zacisnąćmy jednoś naszych szeregów.

Przywróćmy jednoś ruchu robotniczego w skali ogólnokrajowej i międzynarodowej. Wykujmymy tę jednoś w zakładach pracy i w biurach, tworzącmy zjednoczony front dla obrony żądań robotniczych. Demaskujmy politykę rozłamową tych, którzy — tak jak przywódco amerykańskiej Federacji Pracy i Kongresu Przemysłowych Związków Zawodowych w Stanach Zjednoczonych — usiłują przeszkodzić tej jedności.

Domagajmy się wszędzie, aby każda organizacja związkowa i aby władze Międzynarodowej Konfederacji Wolnych Związków Zawodowych przyjęły propozycję Światowej Federacji Związków Zawodowych w sprawie jedności akcji.

Niech żyje niewzruszona jednoś ludzi pracy całego świata!

Niech żyje Światowa Federacja Związków Zawodowych, walcząca zdecydowanie i nieustannie o trwały pokój, o przyjaźń między narodami, o świetlaną przyszłość całej ludzkości!

Wiedeń, 20 października 1953 r.