



Na Festiwalu Artystycznym zespół młodzieży ze szkół zawodowych Białegostoku wykonał staroruski taniec „Bieriozka“

O problemach szkół wiejskiej

Na horyzoncie — klasy łączone

MIMO zmniejszenia się ilości szkół z klasami łączonymi problem ten jest nadal aktualny i będzie takim nawet po zrealizowaniu założonego szóstoletniego. Pozostanie bowiem jeszcze w małych miejscowościach na wsi kilka tysięcy szkół, w których pracować będzie jeden, dwóch lub trzech nauczycieli, a więc w których organizować się musi klasy łączone.

Mimo jednolitości naszej szkoły, programów nauczania oraz celów dydaktyczno-wychowawczych nie można nie widzieć pewnych specyficznych warunków pracy w klasach łączonych. Mamy tu do czynienia z całym szeregiem zagadnień organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych, które wymagają odrębnego opracowania i popularyzowania wśród nauczycieli. O jednym z takich zagadnień pisał „Głos Nauczycielski“ w numerze 35 z dnia 29 sierpnia 1954 roku.

Zagadnienie organizacji lekcji w klasach łączonych i ekonomii czasu lekcyjnego nie jest dostatecznie znane nauczycielom. Za mało przejawia się troski o wykorzystanie każdej minuty czasu lekcyjnego nauki głosnej, a zwłaszcza nauki cichej. Zbyt często nie wykorzystuje się czasu nauki cichej na zorganizowanie kształcenia i wartościowej pracy samodzielnej uczniów. Zbyt powszechnie jeszcze spotyka się zamiast intensywnej i produktywniej pracy samodzielnej uczniów mechaniczne „zajęcia“ ciche, nie dające ani korzyści dydaktycznych, ani wychowawczych. Często też uczniowie jednej z klas są krócej lub dłużej bezczynni, nauczyciel nie potrafi na czas zorganizować pracy cichej lub uczniowie za przedko wykonują zadana pracę.

Spotyka się często nauczycieli, którzy są znakomitymi metodami w części głosnej lekcji, lecz zalamują się, gdy przechodzą do cichej pracy z uczniami. Bezstronnie trzeba się zgodzić, że praca w klasach łączonych jest wyjątkowo trudna i wymaga dwójnego wysiłku ze strony nauczyciela, gruntownej znajomości metod pracy, znajomości materiału nauczania, wyjątkowej sumienności, drobiazgowo i subtelnie planowanej i organizowanej pracy na lekcji. Mniejsza niż w normalnych klasach liczba uczniów w klasach łączonych, realizuje d w a z a programy nauczania, prowadzi jednocześnie d w i e lekcje, realizuje d w a normalne tematy.

Są w klasach łączonych pewne wyjątkowo trudne do rozwiązania problemy. Taką jest np. szczególnie praca w tzw. okresie wstępnym w klasie I połączonej z klasą II. Mimo że oba boryka się z tą trudnością kilka tysięcy nauczycieli, nie pomyślano dotąd o centralnym opracowaniu tego zagadnienia, by w ten sposób przyjąć im z pomocą. Podobnie duże trudności ma nauczyciel historii w klasie IV połączonej z klasą V. Musi on tu planować na każdą lekcję w obu klasach normalny temat. Jak przebrać przez te trudności, gdy w klasie IV trzeba kształtować pierwsze pojęcia historyczne, jak wykorzystywać naukę cichą na produktywną pracę samodzielną uczniów? Należałoby tu dać nauczycielowi cykl opracowanych lekcji, w oparciu o które będzie on mógł następnie sam już przygotowywać dalsze tematy.

Trudne jest również w klasach łączonych sporządzenie miesięcznych planów z języka polskiego. Należy tu uwzględnić możliwości organizowania wspólnych lekcji, wspólnych ćwiczeń, wspólnych wycieczek. Już w planach miesięcznych trzeba wskazać na różnorodność i bogactwo treści i form samodzielnej pracy uczniów. Zagadnienia wychowawcze w szkołach z klasami łączonymi mają swoje specyficzne oblicze. Mamy tu do czynienia nie z bardzo małym zespołem uczniów, w tym małym zespole zróżnicowanym pod względem wieku dzieci i ich rozwoju należy uruchomić wszystkie ogniska wychowawcze jak samorząd, drużynę harcerską, kół-

Advertisement for 'MASILA' series of books. Text: 'Na przykładzie Białej Podlaskiej Dyskutujemy na temat samokształcenia', 'Przeciw werbalizmowi i schematyzmowi w nauczaniu literatury', 'Korzystamy z doświadczeń radzieckich', 'Uczę historii w klasie czwartej', 'List nr 31'.

Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 37

WARSZAWA, 12 WRZEŚNIA 1954 R.

CENA 30 GR

Niezapomniane spotkania z przyjaciółmi

Z ZEBRANIAMi bywa różnie. Niekiedy zdarza się, że zebranie rozpocznie się zaledwie z półgodzinnym opóźnieniem, czasami bywa, że nawet część uczestników jest przygotowana do obrad i wówczas rozpala się żywa dyskusja, w której każdy broni swojego stanowiska. Ale tylko raz widziałem takie zebranie, na którym uczestnicy wszyscy co do jednego byli dokładnie przygotowani już na parę godzin przed wyznaczonym terminem, z niecierpliwością czekali na rozpoczęcie zebrania, co więcej, każdy z nich niepokoił się serdecznie o to, czy aby coś nie przeszkodzi i czy zebranie na pewno dojdzie do skutku.

Czytelnika może zainteresować, jakie to było zebranie, które tak dalece odbiegało od szablonu licznych, niestety, u nas zebrani związkowych. Odpowiadam więc: było to zebranie, na którym uczestnicy wycieczki nauczycielskiej do ZSRR mieli ustalić jej program. Jeszcze w Warszawie każdy z nas gorąco przeżywał emocje wyjazdu do Kraju Rad. Wszyscy byli zaintrygowani, co przyniesie nam ta wycieczka? Jaki będzie wynik konfrontacji naszych wyobrażeń i przedstawień o Związku Radzieckim z oglądaną z bliska rzeczywistością radziecką?

NAMIĘTNE dyskusje i żywiołowe spory towarzyszyły nam w całej podróży, przerwała je dopiero zapowiedź speakera, który przez głośniki zainstalowane w przedziałach naszego pociągu poinformował nas, że zbliżamy się do Moskwy. Już w kilka minut później na Dworcu Białoruskim jesteśmy serdecznie witani przez gospodarzy i już wówczas rejestrujemy w pamięci pierwsze wrażenia.

Dworzec jest uderzająco czysty, starannie utrzymany. Mimo bardzo ożywionego ruchu nie widać przepychania się, nie ma krzyku, rwetu, hałasu. Pasażerowie płyną jak dobrze uregulowana rzeka. Kiedy później wygodne samochody wiozą nas ulicami Moskwy do hotelu, spostrzegamy wszędzie ten sam ład i porządek. Regulacja ruchu na kłopotliwych zwojach arteriach wielkiego miasta jest wzorowa. Patrząc na gmachy i tłumy ludzi staramy się odgadnąć oblicze dnia codziennego mieszkańców stolicy ZSRR. Interesuje nas wszystko i już w samochodach zaczynamy wypytywać gościnnych gospodarzy. Towarzystwo radzieckie usmiechając się i cierpliwie odpowiadając na te pytania, na które mogą tak na gorąco odpowiedzieć. Na inne mówią nam uspokajając — nie tropiliśmy — zdając wszystko zobaczysz, wszystko wam pokażemy, co tylko będzie wam interesowało.

POWITALNY bankiet dobiegał końca. Przyjacielską, serdeczną atmosferę pierwszego wieczoru spręgałami wiadomości, że następnego dnia będziemy gościem ministra Kairowa. Nie znaleźmy go dotąd osobliście. Każdego z nas łączyła z nim jednak żywa i sympatyczna i wdzięczność za jego podrocznik, który dla nas, nauczycieli polskich, był pierwszym źródłem poznania nowej socjalistycznej pedagogiki. Ilekroć do godzin i nocy przeszliśmy nad „Pedagogiką“ Kairowa, a oto już jutro mamy się z nim zetknąć osobliście. Minister Kairow, który serdecznie nas przywitał, już we wstępnym przemówieniu charakteryzując zasady organizacji radzieckiego szkolnictwa, rozwijał wiele wątpliwości i odpowiadał na szereg nurtujących nas pytań.

Potem stawiano ministrowi liczne pytania dodatkowe. Odpowiadał na nie cierpliwie, rozumiał widocznie, że wszystkie one wyrażały nurtujące nas problemy, że za wieloma z nich kryła się jakaś trudność, której jeszcze nie potrafiliśmy rozwiązać w Polsce, a która w naszym kraju była jeszcze nieraz przedmiotem ożywionej dyskusji i nawet sporów.

Wystarczy wspomnieć, że z isieie dziesięciu niecierpliwości już pierwszego dnia chcieliśmy mieć wyczerpującą odpowiedź na pytanie, jak kształtować podstawy światopoglądu naukowego, wiedzieć dokładnie, czy

Komsomol istotnie pomaga w pracy, w szkole i jakie są jego kompetencje, czy szkolne komitety opiekuńcze przejawiają efektywną działalność itp. Za każdym z tych pytań wyczuwało się nasze polskie trudności i niedostatki oświatowe. Towarzystwo radzieckie byli nieustraszeni, wyjaśniali także sprawy interesujące indywidualnie poszczególnych nauczycieli jak np. sponjonujący koleżankę L. problem: czy język łaciński jest zupełnie wyrugowany ze szkoły radzieckiej. Na wszystkie te pytania uzyskaliśmy nie tylko oficjalną odpowiedź, ale mieliśmy również możliwość sprawdzić ją w bezpośrednich obserwacjach na terenie szkół, wyjaśniając sobie jednocześnie wiele wątpliwości.

WĄTPLIWOŚCI tych było niemało. Weźmy taki z dawna byłoby się drobnym szczegółem. Ze względu na wybitnie oświatowy charakter naszej delegacji oraz surową zimę utrudniającą dojazd do dalszych wsi — w planie wycieczki było zwiedzenie tylko jednego kolchozu w okolicach Kijowa. Fakt ten nie dawał spokoju niektórym kolegom. Czy też zobaczymy typowy kolchoz? Czy nie pokażą nam kolchozu reprezentacyjnego? Wszystkie te wątpliwości nieoczekiwanie rozwił przypadek. Przypadek bowiem zdarzył się, że autokar, którym udaliśmy się do szkoły leśnej w Tuczkwie (80 km od Moskwy) w drodze powrotnej ugrzązł w śniegu na bocznej szosie, trwającą zaś kilka godzin akcja ratownicza umożliwiła nam nieprzewidziane programem zwiedzenie pobliskiego kolchozu. Ujrzenie w nim dostatecznie zabudowaną, schludną domy kolchoźników były zamownie umeblowane, wszystko świadczyło o dobrej gospodarce i dużych możliwościach zaspokajania potrzeb materialnych kolchoźników. Radiodziennik i domowa biblioteczka, własne pianino, na którym ćwiczył 10-letnia Lidoczka, córka przyjmujących mnie gospodarzy, wymowne i do wszelkich słów świadczą o tym, że także życie kulturalne kolchoźników stoi na wysokim poziomie. A przecież był to zgoła przypadkowy kolchoz, którego nie mieliśmy żadnego zamiaru ani planu odwiedzać.

Jeśli już mówimy o wątpliwościach to trzeba stwierdzić, że nie brakło ich również w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nawet doświadczony pedagog kolega L. K. podejrzliwie obserwował fakt, że we wszystkich odwiedzanych przez nas szkołach i placówkach oświatowych młodzież radziecka jest wzorowo zdyscyplinowana, dobrze się uczy, że zachowaniem swoim i postawą wykazuje wysoki poziom ideowy i moralny. Dobre wyniki nauczania kolega ten był skłonny przypisać świetnemu wyposażeniu oglądanych szkół. Wątpliwości te rozwiał miły, 45 lat pracujący w zawodzie nauczycielskim, geograf ze szkoły nr 315 w Moskwie. Dysponując on co prawda bogato wyposażonym w pomoce naukowe gabinetem, ale jakby odpowiadając na wątpliwości kolegi J. zademonstrował nam świetną lekcję, na której posługiwał się jedynie mapą i tablicą. Po mistrzowsku kreślił na niej kolorową kredą pomysłowe ilustracje przerażające przerażającymi zjawiskami geograficznymi. My, doświadczeni nauczyciele, siedzieliśmy jak urzeczeni słuchając doskonale, żywej lekcji na od dawna nam przecież znany temat. I tu właśnie między innymi zrozumieliśmy, że wzbudzenie zainteresowania młodzieży nauką, zachęcenie do solidnej nauki wiąże się nierozdzielnie z gruntownym opanowaniem zawodu nauczycielskiego, mistrzostwem pedagogicznym. Samo wyposażenie szkoły na pewno nie wystarczy.

W tejsz szkole z trudem tylko uwierzyliśmy dyrektorowi Pawłowi, że idealnie czyste ściany w salach szkolnych i niekniecie ręką uczniów lśniące lampy w korytarzach odnawiane były ostatnio w 1948 r. Zdaniem dyrektora, jest to zjawisko zupełnie normalne, jeśli tylko w procesie wychowania uda się uszkaltować właściwy stosunek do własności społecznej, między innymi poprzez systematyczną pracę z rodzicami dla ujednolicenia oddziaływania wychowawczego

go szkoły i domu. Oczywiście poważną pomoc w pracy szkoły niesie organizacja młodzieżowa.

O tym wiedzieliśmy, ale jak ta organizacja pracuje w szkole radzieckiej, kto do niej należy? W. O. pyta o stan liczebny organizacji młodzieżowej w szkole. Dyrektor zmieszany „gesto tłumaczy się“, że na ponad 1000 uczniów tej szkoły jeszcze 12 nie należy do organizacji, gdyż złe postępy w nauce nie zakwalifikowały ich jeszcze do zaszczytnego tytułu komsomolca.

NIERAZ obserwacje ze szkół radzieckich były przychylną wesołych nieporozumień. Po zwiedzeniu kilku szkół kolega B. U. zwierzył się nam wzdychając boleśnie, że miał zamiar w Związku Radzieckim skopiować sobie kilkanaście aktualnych hasel zawieszonych w klasach, gdyż w jego szkole wiszą stare nieaktualne i mało oryginalne hasła. Tymczasem o drożo, w żadnej klasie w zwiedzanych szkołach nie dostrzegłem ani jednego hasła. Na nasze pytanie dlaczego nie ma papierowych dekoracji i hasel w klasach, towarzysze radzieccy dyskretnie maskując zdziwienie odpowiedzieli pytaniem, czy nie uważamy, że liczne hasła i inne nie zawsze estetyczne dekoracje są w gruncie rzeczy zbiornikami kurzu, że odwracają one uwagę ucznia od zajęć w czasie lekcji? Wielu z naszych kolegów chciało odpowiedzieć twierdząco, ale autorytatywna interwencja pewnego kolegi z administracji szkolnej, że jesteśmy „na innym etapie“ powstrzymała zapędy śmiałkow.

TRZEBA nadmienić, że wśród uczestników wycieczki było tylko trzech przedstawicieli naszej administracji szkolnej. Dlatego też większość przyjęła bez entuzjazmu zaproszenie do leningradzkiego wydziału oświaty, tym bardziej, że poprzednio zwiedzaliśmy już wydział moskiewski. Okazało się jednak, że najskrupulatniejsze notatki w czasie tego spotkania robił właśnie nauczyciel. To, czego tutaj się dowiedzieli, przywracało im spokój ducha i napawało ufnością na przyszłość.

Przy niektórych pytaniach było sporo kłopotu, gdyż towarzysze radzieccy nie zawsze rozumieli, o co nam chodzi. Dopiero później wyjaśniliśmy sobie, że w praktyce naszych wydziałów oświaty istnieją takie fakty i zjawiska, które nie mają odpowiednika w praktyce radzieckiej — i odwrotnie. Np. na pytanie: ilu nauczycieli przeniesiłeś z urzędu — usłyszeliśmy odpowiedź: w swojej długoletniej praktyce nie miałem jeszcze takiego wypadku. Przeniosłem jedynie na własną prośbę i tylko w uzasadnionych wypadkach.

Pytanie: czy interweniujecie, jeśli nauczyciel odrywa się od zajęć szkolnych? Odpowiedź: a kto go odrywa? Nie znam wypadku przeszkadzania komukolwiek w pracy a tym bardziej nauczycielowi — odpowiedział dwadzieścia parę lat pracujący w zawodzie kierownika wydziału.

— Jak przewidywacie nieufny stosunek nauczycieli do nadzoru pedagogicznego?

— Ten problem nie istnieje. Świadczą o tym liczne próby i listy nauczycieli, którzy pragną przyspieszyć wyzycięcie.

— Jak to się dzieje? — Pewnie dlatego, że pracę naszą traktujemy jako konkretną i wszechstronną pomoc pracującym nauczycielom — pada prosta odpowiedź. Nasi koleżdy z administracji westchnęli żalownie, ale zarazem pośpieszyli się przypominając sobie, że to przecież „nie ten etap“.

UPLYNĘŁO już wiele miesięcy od naszego pobytu w ZSRR. Wspomnienia przebytej tam chwili są zawsze żywe, chętnie do nich sięgamy przy każdej okazji. Doświadczenia radzieckich przyjaciół dobrze służą nam, naszej Ojczyźnie. Wórczo stosowane niech pogłębi przyjaźń między naszymi narodami.

STANISŁAW MACH

Prawo do ziemi krwią okupione

(W X rocznicę reformy rolnej)

REFORMY rolne były rozmaite w zależności od tego, kto je głosił i kto je realizował. Uchwale w sprawie niłby reformy rolnej podjął już 10 lipca 1919 roku Sejm Ustawodawczy. Co wypłynęło na podjęcie tej uchwały? — Odpowiedź możemy znaleźć w artykule Z. Ludkiewicza, uważanego przez burżuazję za autorytet w dziedzinie polityki agrarnej, który pisze: „Wszystkie niemal stronnictwa, chcąc pozyskać głosy wsi przy wyborach do sejmu, musiały wstawić do swych programów hasła młbiej lub więcej radykalne przeprowadzenia reformy rolnej. („Polityka agrarna“ 1921 r.) Warto przypomnieć, że uchwała ta nie została nawet wydrukowana w Dzienniku Ustaw, a więc nie nosiła charakteru ustawy i formalnie nie była dla nikogo obowiązująca.

Po raz drugi sprawa reformy rolnej wypłynęła w 1920 roku. Aby uchronić dwory przed rewolucyjną parcelacją, uchwalono w dniu 15 lipca 1920 roku ustawę o wykonaniu reformy rolnej. Ale z chwilą, gdy skończyła się wojna, obszarnicy i ich sługi od razu rozpoczęli kampanię przeciwko ustawie.

Przez siedem lat, od 1918 do 1925 roku, „pracowano“ nad ustawą o reformie rolnej, która w rezultacie miała przynieść korzyści obszarnictwu i kulakowi oraz pogłębić nędzę chłopstwa, przykuwając je do zadłużonych parcel, położonych najczęściej na najgorszych gruntach.

Jakie były wyniki reformy rolnej przed wojną? W ciągu całego 20-lecia rządów burżuazyjno-obszarniczych uległo parcelacji około 2,5 miliona hektarów ziemi. Utworzono zaledwie 150 tysięcy nowych gospodarstw. W warunkach wielkiego głodu ziemi i przeludnienia wsi stanowiło to kroplę w morzu.

Nabywcą większości ziemi z parcelacji był przed wojną głównie kulak i spekulant. Np. w roku 1935 tylko 2 tysiące bezrolnych w całej Polsce nabyło ziemię z parcelacji. W województwach centralnych kulacy i spekulanci sfanowili 25% nabywców a ilość ziemi przez nich nabyta wynosiła 50%. Na terenach województw zachodnich sytuacja przedstawiała się jeszcze gorzej, ilość nabywców tego typu wynosiła 36%.

Kryzys jeszcze bardziej pogłębił nędzę i zadłużenie pracujących chłopów, a zwłaszcza tych, którzy uzyskali parcele z reformy rolnej. W roku 1931 przeciętne za-

dużenie gospodarstwa chłopskiego wynosiło 341 zł na 1 ha (przy jednoczesnym przeciętnym rocznym dochodzie z 1 ha — 211 zł). W gospodarstwach powstałych z witosowej reformy rolnej zadłużenie to było jeszcze większe, przekraczało bowiem 1000 zł na hektar. Nie trzeba chyba wyjaśniać, że sumy wyciągane z drobnych i średnich gospodarstw chłopskich pozwalały akumulować bankom kapitał lub inwestować obszarnikom i kulakom.

Na skutek tak przeprowadzonej „reformy rolnej“ obszarnicy zachowali niewspółmiernie wielki stan posiadania. Najlepiej obrazują to liczby: 64,6% gospodarstw chłopskich posiadało niecałe 15% gruntu, gdy tymczasem na gospodarstwa obszarnicze, stanowiące mniej niż 1% przypadła prawie połowa ziemi w całej Polsce. Przeciętnie rodzina obszarnicza posiadała 320 ha użytków rolnych, a na głowę ludności chłopskiej przypadało ich zaledwie 0,96 ha. Nic też dziwnego, że masy bezrolnego i malorolnego chłopstwa żądały przed wszystkim zmiany ustroju rolnego. Rzecz zrozumiała, że w warunkach kapitalizmu żądania te nie mogły być zaspokojone.

Musimy bowiem zdać sobie sprawę z tego, że w ustroju kapitalistycznym przeciwko chłopu występuje nie tylko sam obszarnik, ale również kapital finansowy, banki, kartele, trusty, kapital zrosnięty węzłami pokrewieństwa i interesów z wielkim obszarnictwem, kapital — w poważnym stopniu zagraniczny. Uderzyć w obszarnictwo — to znaczy uderzyć w interesy tego kapitalu finansowego, narazić się na jego ataki.

Dopiero rewolucja godząca w podstawowe pozycje tego kapitalu finansowego, wywłaszczająca go z banków, kopalni, hut, wielkich fabryk, była w stanie wyzwolić chłopca z jarzma obszarniczego.

Dopiero w październiku 1944 roku przyniósł dekret PKWN o reformie rolnej (z 6 września 1944 r.)

JESZCZE toczyła się wojna, jeszcze większa część terytorium Polski znajdowała się pod jarzmem okupanta, gdy na wschód od Wisły chłop z pomocą robotnika dzielił ziemię obszarniczą i kładł mocny fundament pod sojusz robotniczo-chłopski. Wkrótce przysłała kolej na pozostałe ziemie polskie wyzwolone od okupanta.

Wynikiem naszej reformy rolnej była likwidacja obszarnictwa jako klasy. Miało to znaczenie: zarówno polityczne, jak i go-

spodarcze. Polityczne — bo oznaczało likwidację ogniska wstecznicwa i reakcji, przepojonego jadem szovinizmu, snobizmu szlacheckiego i pogardy dla mas ludowych. Przesłała istnieć klasa, gotowa w każdej chwili zdradzić interesy narodu w imię swoich egoistycznych celów.

Z punktu widzenia gospodarczego likwidacja obszarnictwa oznaczała zlikwidowanie wielkiego pasażerka, żerującego na całej naszej gospodarce narodowej, a przede wszystkim na chłopskim głodzie ziemi. Reforma rolna PKWN przekazała chłopom 6 milionów hektarów ziemi obszarniczej. Ilość nadzielonych ziemi rodzin chłopskich wynosiła ponad 1 milion. Z tego nowo utworzone gospodarstwa stanowią 76%, powiększone — 24% wszystkich gospodarstw korzystających z reformy rolnej.

W wyniku reformy ponad 87% ziemi w Polsce znalazło się w rękach chłopów. Przeciętny obszar ziemi onej przypadającej na głowę ludności rolniczej podniósł się z 0,96 ha do 1,44 ha. Przeważająca część ziemi (95,5%) z reformy otrzymał dawni bezrolni lub malorolni chłopci. Jest to do wdomem, że nasza reforma rolna miała wybitnie ludowy charakter.

Na podkreślenie zasługuje również fakt, że nabytce ziemi w bardzo znaczącym stopniu obciążała parcelanta. Cena ziemi ustalona została na 10—15 kwintali żyta za hektar (przed wojną 150 kwintali). Raty za ziemię rozłożone zostały na 10—15 lat, przy czym chłop mógł je spłacać według swojego życzenia w pieniądzu lub w naturze. Nabywca otrzymywał ziemię wolną od wszelkich długów i ciężarów. Wpłaty chłopów na ziemię przekazywane były Funduszowi Ziemi, jako część środków przeznaczonych na pomoc w zagospodarowaniu się parcelantów.

Reforma rolna Polski Ludowej nie skończyła się na nadzialeniu chłopów ziemi. To było tylko jej wstępne zadanie. Reforma zapoczątkowała umacnianie się gospodarstw małych i średniorolnych, wzrost ich sily gospodarczej. Mogło to nastąpić dzięki pomocy państwa w postaci kredytów, kontraktacji, organizacji ośrodków maszynowych, dzięki zaopatrzeniu wsi w nawozy sztuczne, narzędzia i maszyny, dzięki udostępnieniu chłopstwu pracującemu zdobycy naukowych i produkcyjnych metod agrotechniki.

Umocnienie się gospodarstw, wzrost za- możności i kultury wsi obok sukcesów w odbudowie i uprzemysłowieniu kraju dało

podstawy dla stopniowej, socjalistycznej przebudowy wsi.

Doprowadzona do końca rewolucja agrarna stała się szczyblem do rewolucji socjalistycznej — do stopniowego, dobrowolnego przechodzenia chłopów indywidualnych na drogę gospodarki spółdzielczej.

Tą drogą w ostatnich kilku latach powstało ponad 9000 spółdzielni produkcyjnych. Znaczną część ich stanowiły żywy dowód ogromnej wyższości socjalistycznej gospodarki nad drobnotowarową i kapitalistyczną.

Zgodnie ze wskazaniami II Zjazdu PZPR toczymy dziś zwycięską bitwę o wzrost produkcji rolnej zarówno w gospodarstwach uspołecznionych, jak i indywidualnych, o dalsze podniesienie dobrobytu i kultury wsi, co stworzy podstawy do pełniejszej jej przebudowy.

ZOFIA BARCHANOWSKA

Pamięci bohaterów



Dzieci ze szkoły wiejskiej w Dobosiewiczach pow. Będzin, opiekują się grobami poległych żołnierzy radzieckich



# Przeciwno werbalizmowi i schematyzmowi w nauczaniu literatury

Szeroka dyskusja, jaka rozwinęła się w ub. roku nad podręcznikami historii literatury, programem języka polskiego i metodami nauczania, dostarczyła wiele materiału do przemyślenia, pozwoliła lepiej zorientować się w popelnianych bledach i ułatwiła znalezienie drogi do ich przeciwwyłączenia. Szusnie piszą w nrze 7 (61) „Nowych Drog” (z 1954 r., str. 93) St. Dobosiewicz i M. Mirski, że w tej szerokiej, publicznej dyskusji poczyniono wiele cennych uwag krytycznych, które uwytkowały powazne bledy i braki w naszym systemie nauczania literatury oraz wskazywały na braki w programach, podręcznikach i nauczaniu historii literatury polskiej w szkole. Równocześnie jednak wypowiedziano szereg poglądów falszywych, świadczących o nacisku obecnej nam, burżuazyjnej ideologii, o tendencjach natury do praktyki szkoły przedwojennej.

Zaraz, jakie stawiano uczniom i absolwentom szkoły średniej, polegały na tym, że młodzież nie zna dokładnie utworów literackich, że nie potrafi o nich nie powiedzieć, natomiast posługuje się bardzo ogólnikowymi formułami, których często nie rozumie. Zwrócono uwagę na „sloganowość” wypowiedzi oraz podkreślono fakt, że charakterystyka dzieła literackiego odznaczała się przesterem socjologizmem. Uczniowie i maturzyści na egzaminach z literatury, kiedy wypowiadali się na temat dzieła literackiego, nie widzieli w nim wartości artystycznej, nie potrafili ocenić zawartej w nim piękna. Dostrzegali, co najwyżej, treść utworu, rozumiana często jako ilustracja do stosunków ekonomiczno-społecznych, nie reagowali zaś na to, co stanowią kształt artystyczny i decydują na równi z elementami treści o wartości ideowej dzieła.

Przypatrzyli się bliżej omówionym zartom i postarajmy się odpowiedzieć na pytanie, gdzie tkwi źródło błędów i w jaki sposób je naprawić.

Powierzchnowa znajomość utworów literackich wynikała między innymi z przeciążenia programu lektura. Niesposób jest dokładnie i wnikliwie omówić i przedyskutować z młodzieżą tekstów, kiedy znalazło się ich zbyt wiele. Rzecz jasna, że zdawkowa, powierzchowna analiza utworu na lekcji, brak należytej kontroli ze strony nauczyciela — wszystko to prowadziło w rezultacie do tego, że uczeń lekceważył sobie przedmiot i w konsekwencji wychodził ze szkoły z niedostateczną znajomością literatury. Wystarczyła mu tylko ogólna orientacja w materiale literackim. Dlatego też nowa instrukcja programowa, opierająca się na słusznej zasadzie „Non multa sed multum”, rezygnuje z szeregu pozycji, które znajdowały się w dawnym programie, na rzecz gruntownej analizy pozostałych. Za to znajomość ich musi się opierać na wszechstronnie opanowanym i przyswojonym tekście.

## NA CZYM POLEGA WERBALIZM W NAUCZANIU LITERATURY?

Istota werbalizmu wyraża się w tym, że formułując jakiegokolwiek uogólnienie

## „Swiat Młodych” — gazeta dziecięca

„Swiat Młodych”, pismo ZG ZMP dla młodych harcerskiej i uczniowskiej podstawa wychodzący dwa razy w tygodniu. Jednak na liczne prośby czytelników i nauczycieli „Swiat Młodych” od nowego roku szkolnego wydawany będzie dwa razy w tygodniu.

Młodzi czytelnicy dowiedzą się ze swojej gazety:

- o tym co ciekawego zdarzyło się na świecie, o życiu młodzieży i dzieci w różnych krajach,
- o nowościach naukowych i o wielu innych ciekawych sprawach.

W „Swiecie Młodych” znajdziesz ciekawe opowiadania reportażowe z życia drużyn harcerskich i pracy kolektywnej, wiadomości sportowe i porady dla aktywnego harcerskiego i także różne konkursy i rozrywki umysłowe.

Cena prenumeraty mies. wynosi 1,40 zł i egzemplarz „Swiat Młodych” w sprzedaży kioskowej kosztuje 20 gr.

Prenumerata do 10 każdego miesiąca na miejsce następnym przyjmują listonosze i urzędy pocztowe.

## Archiwum Oświaty

A oto jak w XVI wieku uczono dzieci czytania i pisania. Drukujemy fragment książki Erazma Gillznera „Książka o wychowaniu dzieci” (wyd. w roku 1589):

„A jeżeli nie potrzeba dziecku młodym zacząć rozumieć dźwięk, uczyć, ale tylko na to ony wieść aby nierpede czytać i pisać przez się samy jako Janko nie zaraz Rzym zbudowano tak też nie uszykowanego razem trzeba dziecięciu uczyć, przyć obradła a, b, c, d, e, etc. potem nadabizować albo liter składką ab, ac, ad, a na ostatek czytać zupełną sentencją albo słowa, co uszykko trzymać się wzruszenia ale i pamięci potrzeba. Pospółnie bakaatorowie dziećcom piszą wólabuty, dwie słowie po łacinie dwie po polsku senclius — święty, maledictus — przekleństwo. Ktory to sposób uczenia noworodzonych dziecku niebardzo żył jest, abowiem tak dziećciu wykładać i rozumieć się słowa nauczy, niejako też rzeczy łaciniejskiej sobie nabeżcie, naboży i jakoby napiszujecie. Po tem zaś wierszki im cale dają: Amo Deum super omnia Homo sine litteris sperulum impolatum (Człowiek bez nauki jak niepolerowane zwierciadło) Te wierszki exponują im na polskie, nastoski, gdy się dziećciu nauca dobrze czytać, dobrą a zupełną łacinę, w której będzie wiersz dwanaście, dwadzieścia, tak że dziećcio samo z tych matrych rzeczy weźmie rozum i będzie przez się wiedziało, czego by się uczyć miało. To nauka matych dziecku nie jest ciężką, jakby kto sobie rozumieć chciał i owszem bardzo lekka, mała a chędogo, a co więcej porządna”.

nie uzasadniamy go przy pomocy odpowiednio dobranych przykładów. Jeżeli na przykład mówimy, że literatura drugiego okresu Oświecenia odznacza się wyższym stopniem upolityczenia aniżeli w pierwszym, to sąd ten musimy uzasadnić porównując choćby satyrę Naruszewicza i Krasickiego z satyrą Zablockiego, czy też bajki Krasickiego z bajkami Niemcewicza. Werbalistycznie brzmiałby sąd o wirtuozyzmie Słowackiego, gdybyśmy go nie uzasadnili w odpowiedni sposób wskazując na mistrzostwo utworów lirycznych i dramatycznych, rozmaite formy wierszowe, bogactwo języka, różnorodność stylu. Uświadomienie sobie, że poezja Władysława Broniewskiego przepojona jest głęboką ideą internacjonalizmu proletariackiego, powinno być wnioskiem wysnutym z lektury takich wierszy poety jak np. „Rozmowa z Janem”, „Cześć i dynamit”, „Komuna paryska”, „Słowo o Stalinie” itd.

Werbalizm nie uwalnia się tylko w uogólnieniach odnoszących się do większych całości, jak charakterystyka epoki czy pisarza. Występuje on również w rzeczach drobniejszych, jak np. charakterystyka postaci. Aby dać ogólną charakterystykę Jacka Soplicy, Rzeckiego czy Szczęsnego z „Pamiętki z Celulozy”, należy znać dobre fakty z ich życia i umieć je we właściwy sposób ocenić. Dopiero na podstawie wnikliwej analizy poszczególnych okresów życia bohaterów oraz w oparciu o ich pełną znajomość można stworzyć trafną charakterystykę postaci.

Toteż nauczyciel musi pamiętać o unikaniu werbalizmu w wykładzie i o zwracaniu uwagi na jego przejawy w wypowiedziach uczniów. Dlatego słuszny jest wykład postulat, żeby uczniowie jak najczęściej sięgali do tekstu i potrafili się nim posługiwać. Słuszny jest również wykład dezyderat, żeby młodzież opowiadała więcej fragmentów pamiętowo, zwłaszcza gdy chodzi o utwory poetyckie.

## PRZECIWIW SCHEMATYZMOWI

Sprawą znacznie poważniejszą i trudniejszą do zwalczania jest schematyzm. Mówimy o schematyzmie w analizie utworu literackiego, wskazujemy na schematyzm w odpowiedziach uczniów.

Pojęcie schematyzmu pojawiło się w krytyce literackiej dla określenia niepokojącego zjawiska, jakie zaczęło występować w literaturze najnowszej. Chodziło o to, że utwory powieściowe były podobne do siebie pod względem konstrukcji, że z góry można było przewidzieć, jak potoczą się akcja, w jaki sposób nastąpi rozwiązanie konfliktu. Schematyzm odzierał twórcę literackiego z jego uroku, obniżał wartość ideowo-artystyczną dzieła, groził niebezpieczeństwem skostnienia literatury. Schematyzm w nauczaniu literatury objawia się wtedy, kiedy analiza utworu literackiego odbywa się według z góry określonego planu wspólnego dla dzieł różnego rodzaju i różnej treści i formie. Schematyzm polega na tym jeszcze, że prowadzi on do jednokowych wniosków dotyczących różnych zjawisk literackich. Jeżeli powiemy na przykład o „Placówce”, „Lalce”, „Ludziach bezdomnych”, że każdy z tych utworów daje obraz stosunków społecznych w Polsce w końcu wieku XIX, to w zasadzie sformułowanie takie nie jest błędne, ale jednocześnie niewiele ono mówi o wymienionych powieściach poza tym, że nale-

żą do literatury nasyconej problematyką społeczną. W tak szerokim schemacie wypowiedzi na temat dzieła literackiego może znaleźć się charakterystyka bardzo wielu utworów.

## POKAZYWAĆ UCZNIOM BOHATERA UTWORU

Przeprowadzając analizę utworu literackiego szukamy w nim wartości poznawczych i staramy się pokazać, na czym polega jego ideologia. Pragniemy odpowiedzieć na pytanie, w czym się wyraża jego treść społeczna i gdzie tkwią wartości artystyczne. Mając to wszystko na uwadze zapominamy często, że pełna wymowa ideologiczna utworu znajduje swój wyraz zarówno w treści poznawczej, jak też w walorach artystycznych. Losy bohatera utworu więcej mówią często o znaczeniu ideologicznym dzieła, aniżeli obraz stosunków społecznych. Dlatego też omawiając „Pana Tadeusza” nie ograniczamy się do przedstawiania obrazu życia szlacheckiego, ale uwzględniamy problematykę losów Jacka Soplicy. Studiując historię jego życia zaczynamy rozumieć, na czym polega wielki przełom w dziejach narodu, dlaczego właśnie „Pan Tadeusz” jest nie tylko, jak to powiedział Stanisław Worcell, „kamieniem grobowym położonym ręką geniusza na starej Polsce”, ale ukazuje również jasne perspektywy rozwoju narodu.

Na pewno „Lalka” Prusa dostarcza wiele realistycznych obrazów z życia społeczeństwa polskiego, ale kariera życiowa Wokulskiego, jej ewolucja od subiekta U Hopfera i właściciela sklepu kolonialnego do organizatora spółki do handlu ze Wschodem, stanowi świetny przykład losów człowieka, które charakteryzują zasadnicze przemiany zachodzące w epoce. Toteż problem realizmu krytycznego w „Lalce” wystąpił dopiero w oparciu o wnikliwą i wszechstronną charakterystykę Wokulskiego.

Wiadomo, że jednym z naczelnych dążeń w nauczaniu literatury jest ukazanie

jej tendencje realistyczne. Pod tym kątem widzenia dobiera się lekturę, z tego stanowiska ocenia się wartość dzieła. Kryterium realizmu w odniesieniu do powieści, noweli, czy też jakiegokolwiek utworu epickiego oznacza, w jaki sposób autor odtworza rzeczywistość, jak oświetla sprawy, które porusza, co odnajduje w życiu, które opisuje. Jednak „oświetlenie spraw”, „obrazy życia” nie powinny przesłonić człowieka, bohatera utworu, bez którego twórcy byłby martwy.

Przy omawianiu „Ludzi bezdomnych” wystąpią z pewnością takie zagadnienia, jak oskarżenie panującej moralności i stosunków społecznych, czy obraz sprzeczności ustroju kapitalistycznego, ale być może błędem, gdybyśmy wielką powieść Żeromskiego traktowali jedynie jako ilustrację życia społecznego, jako dokument historii, a nie jako wybitne dzieło, którego siła ideowa rewolucjonizowała ówczesną świadomość społeczną. Dlatego też wiele czasu poświęćmy charakterystyce Judydama, zatrzymamy się dłużej na zagadnieniu, w jaki sposób Żeromski wyrażał gorący protest uczuciowy przeciwko niesprawiedliwemu ustrowi społecznemu, poszukamy, gdzie tkwi urzekająca siła powieści. A chcąc na te pytania odpowiedzieć, będziemy musieli przeprowadzić analizę środków artystycznych i uwydatnić znaczenie pierwiastków lirycznych.

## WYDOBYWAĆ SPECYFIKE UTWORU

W zależności od celów utworu, jakie sobie nauczyciel stawia przy analizie utworu, rozłoży on odpowiednio akcenty na poszczególne zagadnienia. Na przykład „Nad Niemnem” Orzeszkowej może dać sposobność do głębszej charakterystyki ziemiaństwa i szlachanków, natomiast przy omawianiu „Lalki” silniej występuje charakterystyka postaci Wokulskiego, Izabeli Łękiej, Rzeckiego. Kiedy idźmy znowu przy omawianiu świętych powieści Sienkiewicza położymy specjalny akcent na atrakcyjność, żywość akcji, interesującą

fabule, plastykę postaci i scen. Nie chodzi o to, żeby wyczerpać wszystkie możliwe problemy, jakie nasuwa omawiany twórca, ale o to, żeby wydobyc z niego to, co najistotniejsze. I dlatego do każdego utworu obowiązuje inny plan lekcyjny, nie ma planu uniwersalnego dla wszystkich.

Do lekcji trudniejszych należą zwykle lekcje poświęcone utworom lirycznym. W jaki sposób je omawiać? Czy „rozbiór” wiersza lirycznego nie przekreśla jego siły uczuciowej? Doświadczenie uczy, że od tego, jaki wiersz omawiamy, zależy sposób jego interpretacji i analizy. Nie ma takiej zasady dydaktycznej, która by głosiła, że omawianiu wszystkich wierszy powinna towarzyszyć analiza wersyfikacyjna. Kiedy chodzi o to, by wiersz wywarł silne wrażenie, by bezpośrednio przemówił do wyobraźni i uczuć młodzieży, możemy zrezygnować z drobiazgowej analizy jego konstrukcji rytmicznej. Zasad wersyfikacji nie uczymy na przykładzie wierszy łazanskich Mickiewicza czy „Elegii na śmierć Waryńskiego”. Natomiast utwory Anyska, Konopnickiej pozwalają na to, by na ich przykładzie pokazać sztukę poetycką, różnorodność sposobów wyrażania uczuć, bogactwo rytmiczne.

## INTERPRETACJA IDEOLOGICZNA

Zadaniem nauczyciela polonisty jest kształtować ideowo-moralną postawę młodzieży przy pomocy literatury pięknej. Dlatego nie wolno mu zaniedbywać i nie doceniać interpretacji ideologicznej, ponieważ lub powierzchownie traktować ideowe wartości utworu. Ale pełna interpretacja ideologiczna oznacza uwydatnienie wartości artystycznych i ich powiązanie z treścią.

Pisał niedawno znakomity pisarz francuski L. Aragon w rozprawie na temat sztuki, że obraz przedstawiający strajk jest dobry nie przez to tylko, że strajk przedstawiony na nim był słuszny i sprawiedliwy, ale dlatego, że sposób odmalowania tej sceny przez artystę przechyla na stronę strajkujących sympatie publiczności, która nie była do nich nastawiona przychylnie już z góry — bez obrazu, bez malarza, bez formy.

Dlatego musimy dążyć do tego, by w oparciu o zasadę jedności treści i formy pokazać, na czym polega wielkość sztuki omawianego dzieła. Omawiając na przykład „Kordiana” Słowackiego nie wystarczy ograniczyć się do scharakteryzowania problematyki dramatu, do przedstawienia postawy poety wobec powstania listopadowego, wobec rewolucji „szlacheckiej”. Zwrócimy uwagę na realizm dramatu, który ujawnił się w scenach zbiorowych przedstawiających lud warszawski podczas uroczystości koronacyjnych. Pokażemy, jak Słowacki świetnie go charakteryzuje poprzez jego reakcje na różne wydarzenia, jak mistrzowski ukazuje zmienność nastrojów tłumu.

Analiza psychiki Kordiana doprowadzi do wniosku, że poeta nakreślił w postaci bohatera dramatu realistyczną sylwetkę romantycznego marzyciela. Nie pominiemy również tego, że przy pomocy realistycznych środków przedstawił Słowacki obraz rzeczywistości historycznej opierając się na faktach konkretnych. Pełna interpretacja utworu wykaże, że Kordian jest wyrazem demokratycznych idei Słowackiego i stanowi ważny etap w rozwoju realizmu romantycznego. Rzecz jasna, że inaczej będą wyglądały lekcje poświęco-

ne np. wspomnionemu Lucjana Rudnickiego „Stare i nowe”. Skupiając uwagę na losach bohatera, pokazując drogę kształtowania świadomości klasowej robotnika polskiego, wydobędziemy ludowy optymizm tej wzruszającej cpoewiści, pokażemy bogactwo szczegółów z codziennego życia, humor pisarza, żywą i potoczną narrację.

## O WŁAŚCIWE ROZUMIENIE ZJAWISK LITERACKICH

Określić ideologię pisarza, czy utworu — to nie znaczy szukać w nim wyłącznie motywów społecznych, problematyki chłopskiej, miezczańskiej czy robotniczej. Miarą wielkości i postępowości Jana Kochanowskiego nie jest to, że był on autorem wiersza pt. „Przymówka chłopstwa”, gdzie dał wyraz sympatii dla ludu, ale to, że poezja jego nasycona jest głęboką treścią humanistyczną.

Przełomowe znaczenie Kochanowskiego wywstał w jego renesansowej postawie objawiającej się w „Pieśniach”, „Praszkach”, „Odprawie posłów greckich” i „Trenach”. Dlatego to, omawiając utwory Kochanowskiego, uwydatnimy w nich nową, różną od średniowiecznej tematykę, zwrócimy uwagę na afirmatywną postawę wobec życia, na wszechstronność zainteresowań, na wielki kunszt artystyczny. Byłoby uproszczeniem, wynikającym ze schematyzowanego stosunku do literatury, gdybyśmy na twórczość największego poety polskiego Odrodzenia spojrzeli jedynie od strony istniejących w niej motywów społecznych.

Schematyzm w nauczaniu literatury ujawnia się nie tylko w socjologicznej interpretacji dzieła literackiego. Znajduje on swój wyraz w innym jeszcze zjawisku: w wulgarniej aktualizacji, która polega na tym, żeby każdy twór literacki bez względu na jego treść powiązać z problematyką aktualnej rzeczywistości. Ale temat aktualizacji jest zagadnieniem odrębnym i wymaga oddzielnej omówienia.

Walka z werbalizmem i schematyzmem w nauczaniu literatury oznacza walkę o właściwe rozumienie zjawisk literackich, ma na celu wychowanie wnikliwego i wrażliwego na piękno czytelnika. Polonista rozbudza miłość młodzieży do literatury ojczystej, kształtuje jej postawę ideologiczną, patriotyczną i świadomość społeczną, rozwija wrażliwość estetyczną. Lekcje języka polskiego poświęcone literaturze dotyczą dzieł sztuki narodowej. Dlatego z natury rzeczy są one zabarwione pierwiastkiem uczuciowym, odznaczają się emocjonalnym stosunkiem do omawianego dzieła. Nie dźwimy się, kiedy na lekcjach poświęconych Mickiewiczu, Żeromskiemu czy Broniewskiemu oczuwia się atmosferę uczuciowego napięcia, osiągnąć atmosferę napięcia uczuciowego, przeopić lekcję głęboką ideowością — to jedno z zadań dobrego polonisty. By zadanie to spełnić i utrzymać właściwe wyniki nauczania, musimy usunąć resztki werbalizmu i schematyzmu, które tkwią jeszcze gdzieś i przeszkadzają w realizacji celów wychowawczych, jakie stawia przed nami szkoła Polski Ludowej.

\*) Analizę ideowo-artystyczną Kordiana zawiera obszerny wstęp Eugeniusza Sawiniewicza do „Kordiana” w Nowej Bibliotece. Wrocław — 1954, str. 38—40.

ZDZISLAW LIBERA

## Miesiąc przyjaźni w szkołach



— W licznych szkołach organizuje się wystawy obrazujące rozwój i osiągnięcia Kraju Rad.

# List do uczzonego sąsiada

Antoni Czechow

ksiąg z powabnymi ilustracjami. Niedawno zjechał do mojej niedźnej posiadłości, do moich ruin i rumowisk, sąsiad mój, Gerasimow, i z właściwym sobie fanatyzmem wykiłnał oraz potępiał Pańskie myśli, tudzież idee tyjące się pochodzenia człowieka i innych elementów świata widzialnego, a także przeciwstawiał się nader górką o Pana umysłowej sferze i horyzontowi myślowemu, pokrytemu planetami i aeroglitami. Nie zgadzam się z Gerasimowem w tym, co się tyczy Pańskich intelektualnych idei, albowiem napawam się i żyję jedynie wiedzą, którą Opatrzność dała rodzajowi ludzkiemu w celu wydobycia z otchłani widzialnego i niewidzialnego świata drogocennych metali, metaloidów i brylantów — jednakowoż wybaczyć mi chyba, rozbaczkiw znikomemu, jeśli, Ojczesku mój, ośmielę się obalić na swój stary sposób niektóre Pańskie idee dotyczące istoty natury.

Gerasimow powiedział mi, że Pan rzekomo opublikował publikację, w której raczył Pan wyłożyć swoje nie całkiem słuszne idee, dotyczące ludzi oraz ich stanu pierwotnego i bytowania przedpotopowego. Pan raczył napisać, że człowiek pochodzi od małpich szczepów, malpisonów, koczokodanów itp. Wybac Pan staruszkowi, że nie zgadzę się z Panem co do tego ważnego punktu i że wytnę tu Panu kuranta, Albowiem, gdyby człowiek, władca świata, najemdsza z istot oddychających, pochodził od glupiej i niewykształconej małpy, to miałby wówczas ogon i rwałby dziłkim głosem! Gdybyśmy pochodzili od małpy, to wodzilby nas teraz po miastach Cyganie, a nie po pokaz i pacilibyśmy wzajemnie za oglądanie tańczących na rozkaz Cygana albo siedzących za kratkami w zwierzyńcu.

Tak albośmy to pokryci sierścią? Czy nie nosimy przyodziewku, którego pozabawione są małpy? Czy moglibyśmy kochać kobietę i nie gardzić nią, gdyby choć trochę pachniała od niej małpa, która co wtorek ogładamy w marszałka szlachty? Gdyby nasi praojcowie pochodzili od małp, to nie pogrzebano by ich na chrześcijańskim cmentarzu, a na przykład mój pra-pradziad Ambrozjusz, który mieszkał swego czasu w Polsce, był pochowany nie jak małpa, lecz tuż obok przera katolickiego Joachima Szostaka, którego menuary o umiarkowanym klimacie i nieumiarkowanym użyciu napojów wysokowych po dzień dzisiejszy przechowywane są przez brata mojego Iwana (majora). Przecież jest to katolicki pop. Wybac mi Pan, nieuknowi, że wręcam się do Pana uczonych spraw i że mam o nich swoje starcze zdanie, oraz że narzucam się Panu ze swoimi cudackimi i jakimś pokracznymi ideami, które u mądrych i cywilizowanych ludzi mięsiłyby się raczej w brzuchu niż w głowie. Nie mogę jednak milczeć i być nieznoszę, kiedy uczeni korzystają ze swego rozumu w sposób nieprawidłowy, przeto nie mogę nie oponować Panu.

Gerasimow powiedział, że Pan jest w błędzie również co do miesiąca, tj. księżycy, który zastępuje nam słońce w mroku i ciemnościach, kiedy ludzie śpią, a Pan przeprowadza elektryczność z miejsca na miejsce tudzież fantazjuje. Niechże się Pan nie śmieje ze starca, że takie głupstwa wypisuje. Pan pisze, że na miesiącu, tj. na księżycu, przybывают i mieszkają ludzie i plemiona. To jest zupełnie niemożliwe, bo gdyby ludzie mieszkali na księżycu, to

zaslanialiby nam jego magicznymi i czarodziejskimi światłami swoich domami i bujnymi pastwiskami. Ludz : nie mogą żyć bez deszczu, a deszcz pada w dół — na ziemię, nie zaś w górę — na księżyc. Ludzie mieszkający na księżycu spadliby na dół, na ziemię, a to się nie zdarza. Również nieczystości i pomyje spadłyby na nasz ład z zamieszkałego miesiąca. I czyż mogą ludzie mieszkając na księżycu, jeśli on istnieje tylko w nocy, a w dzień znika? Władze także nie pozwoliłyby nikomu mieszkając na księżycu, ponieważ na nim — z powodu wielkiej odległości i niedostępności — można by bardzo łatwo ukrywać się przed powinnościami.

Popelnił Pan tu pewien bład. Napisał Pan i wydrukował w swoim uczonym dziele, jak mi powiedział Gerasimow, jakoby Pan na największym ciebie niebieskim, na słońcu, były czarne cętki. To nie może być, bo to jest zupełnie niemożliwe. Jak Pan mógł zobaczyć na słońcu cętki, kiedy na słońce niespokoń patrzeć zwykłym ludzkiem okiem? I po co miałby być na nim cętki, jeśli i bez nich można się obejść? Z jakiej to wilgotnej materii zrobione są owe cętki, jeżeli dotąd nie spłynęły? A może Pana zdaniem ryby także mieszkają na słońcu?

Wybac mi Pan, szaleje mi jałowitemu, że tak głupio sobie żartowalem! Strach, jak od dawna jestem naucz! Rubel, ów żagiel dziewiętnastego wieku, nie ma dla mnie żadnej wartości, nauka zasłoniła go przed moimi żrenicami swoimi rozległymi skrzydłami. Każde odkrycie dręczy mnie jak gwóźdź w plecach. Chociaż jestem niewykształcony i staroswiecki ze mnie ziemianin, to jednak, sta-

ry niepoń, zajmuję się nauką i odkryciami, których dokonywam własnoręcznie, zapewniam swój niezdamy łeb, swoją dżką czaszkę różnymi myślami i zbieram najspanialszych wiadomości. Macierz natura — to księga, którą należy znać i czytać. Swym własnym rozumem dokonałem wielu odkryć, takich odkryć, których jeszcze żaden reformator nie wynalazł. Nie chwalcą się, powiem, że nie na ostatnim znajduję się miejscu, jeśli chodzi o wyszkolenie zdobyte własnym trudem, a nie na pieniądze przodków, tj. ojca i matki albo opiekunów, którzy często za pośrednictwem bogactwa zbytku i sześciopiętrowych budowli mieszkalnych, pełnych niewolników i elektrycznych dzwonków, sprowadzają zębę na działki swoje. Oto, do jakich odkryć doszedł mój tuzinkowy umysł. Odkryłem, że nasza wspaniała, płomienna, pronieńna chłamdła — słońce raz do roku wczesnym rankiem w sposób interesujący i malowniczy ukazuje nam grę różnokolorowych barw, wywołując swoim cudnym lśnieniem figlarne wrażenie. Drugie odkrycie: dlaczego zimą dzień jest krótki a noc długa, latem zaś bywa odwrotnie? Dzień zimowy dlatego jest krótki, że podobnie jak wszystkie inne przedmioty widzialne i niewidzialne kurczy się z zimą, a także dlatego, że słońce wczesniej zachodzi; noc zaś rozszerza się, ponieważ jest nagrzawa od kaganków i lamp. Następnie odkryłem jeszcze, że psy na wiosnę żną trawę na podobieństwo owiec i że kaffa dla osobników pełnokrwistych jest szkodziła, ponieważ powoduje zawroty głowy i zamęt w oczach oraz temu podobne. Oprócz wymienionych dokonałem jeszcze wielu odkryć, chociaż nie mam dyplomów ani świadectw. Przyjeżdż Pan do mnie, drogi Sąsiadzie, dalebóg! Odkryjemy

coś po spół, zajmujemy się literaturą, a Pan mnie, purchawkę, rozmaitych rachunków nauczy. Czytałem niedawno w książce pewnego francuskiego mędrca, że lwia paszcza zupełnie nie jest podobna do ludzkiego oblicza, jak to utrzymują uczeni. O tym także pogawędzimy. Przyjeżdż Pan, zrob mi tę łaskę. Przyjeżdż choćby jutro na przykład. Jadamy teraz potrawy poszne, ale da Pana przyrządźmy mięsne. Córka moja, Natasażenka, prosi, żeby Pan przyniósł ze sobą jakieś mądre książki. Ona to jest emancypet!, wszystkim ma za durniów; ona jedna jest mądra. Młodzież teraz, powiadam Panu, daje się we znak. Bóg z nim! Za tydzień przyjeździe do mnie mój brat Iwan (major), człek zany, ale, mówiąc między nami, burbon i nauki nie lubiący. List ten powinien doręczyć Panu mój klucznik Trofim punktualnie o ósmej wieczór. Jeśli przywiezie później, to daj mi Pan po głbie, i to po profesorsko, nie ma co się cackać z tą czeredą. Jeżeli doręczy później, to znaczy, że do szynku, lajdark, wstąpił. Zwyczaj jeżdżenia do sąsiadów w gości nie przez nas został wymyślony, i nie na nas się skończy, dlatego też koniecznie przyjeżdż Pan z maszynkami i książkami. Sam bym pojedzał do Pana, ale konfuji się boję i śmiałości mi brak. Wybac mi Pan, niegodnemu, żem niepokoju stał się przyczyną. Pozostaje z szacunkiem

Wojska Dońskiego Uriadnik, stanuj szlacheckiego, w stanie spoczynku Pański sąsiad

BAZYLI SIEMI-BULATOW

Tumaczył JERZY POMIANOWSKI

Z TRYBUNY KONFERENCJI SIERPNIOWEJ ◆ Z TRYBUNY KONFERENCJI SIERPNIOWEJ ◆ Z TRYBUNY KONFERENCJI SIERPNIOWEJ

Walczy z niefrasobliwością

JESTEM nauczycielką języka polskiego w szkole średniej w Szczecinie i jednocześnie prowadzę język polski na I roku Komisji Rejonowej dla nauczycieli niewykwalifikowanych.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Często rozmawiam z tymi najmłodszymi moimi kolegami i z zdziwieniem słyszę od nich, że im tak łatwo uczyć języka polskiego, że nie mają żadnych trudności, żadnych trosk i kłopotów, żadnych wątpliwości w związku z nau- czaniem tego przedmiotu w starszych klasach szkół pod- stawowych.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

Wtedy zrozumiałam, że w moim nauczaniu był przerost gramatyki z krzywą ćwiczeń w mowie, ćwiczeń słowni- kowych i stylistycznych, że lekcje gramatyki nauczyły dzieci logicznie myśleć i rozumować, ale jednocześnie przy- zwodziły je do odpowiedzi prze- wadzonej tylko na pytania.

— A przede wszystkim opę- sie mocniej na aktywne kla- sowym, na kolektywie szkol- nym, na organizacji harcer- skiej. Zrozumiałam, że sama nie poradzę, że moja praca, choćby najbardziej intensywna i zgodna z postulatami pe- dagogiki socjalistycznej nie da bez pomocy organizacji po- ządanych przeze mnie rezulta- tów. Włączę się przeto aktyw- nie do pracy organizacji har- cerskiej, wymyślę atrakcyj- niejsze formy walki w ramach tej organizacji.

Muszę osiągnąć jak naj- mniej tych niewyraźnych ocen dostatecznych, będę walczyć razem z dziećmi o czwórki i piątki.

Aniela Jeżewska nauczycielka Szkoły Ćwiczeń w Szczecinie

Sprawy mazurskie

MINAŁ dziesiąty rok pracy wychowawczej naszego nauczyciela na wyzwolenych Mazurach. Osiągnięliśmy bar- dzo dużo. Nasze dzieci mazur- skie opowiadały zupełnie język polski w mowie i piśmie, na równi z dziećmi napływającymi z innych stron kraju zdają egzamin z szkół średnich, potrafiały sprostać wymaganiom naszych programów, włączają się po ukończeniu szkoły do pracy społecznej i zawodowej, zajmując niejednokrotnie po- ważne stanowiska w każdej dziedzinie naszego życia.

pod stopami wyzwolona staro- polska ziemia mazurska. Szczu- ją przeciwko Polsce, bo chcą powrócić na „swoje” dawne ob- szary i kierownicze stanowis- ka, a nas znowu obrócić w niewolników. O tym wie każdy nauczyciel pracujący i żyjący w naszych wioskach mazurskich.

Zdawało by się więc, że cel nasz jest osiągnięty, że wszyst- ko jest w porządku. Jednak każdy wie, że tak nie jest. Nasi uczniowie miejscowego pochodzenia, któ- rzy z nami na lekcjach mówią po polsku, którzy poznają piękno polskiej literatury, wraz z nami śledzą i podzi- wiają żywiołowy rozwój na- szego socjalistycznego budow- nictwa, noszą rdzennie polskie nazwiska — ulegają niekiedy wrogiej propagandzie.

Ratować dzieci przed fal- szem, przed okłamywaniem, skierować je na właściwe tory, pokazywać im, że jesteśmy w wieków Polakami — oto o- becne zadanie nas, nauczycie- li. Pokazujemy dzieciom przy- kłady polskości tej ziemi, przykłady polskości naszych wsi i miast. Dowodów i fak- tów znajdujemy w każdej ro- dzinie, w każdym miasteczku i wsi. Wymaga od nas sumiennej, stałej i konsekwentnej pracy.

Zdawało mi się, że już mogę spocząć na laurach, że znalaz- lam to właśnie, co tak mi było potrzebne, że umiem, wiem i będę wiedziała jak to robić, żeby nie było wcale dwóch, a trójek jak naj- mniej z mojego przedmiotu.

Gdy odbywałem służbę w wojsku, bardzo często pisałem do moich uczniów listy, w któ- rych opisywałem im, jak się nasz kraj buduje, jak rośnie, pięknieje i potężnieje. Pisa- łem im, aby dobrą nauką, zwłaszcza poznawaniem piek- na polskiej mowy, mowy na- szej i naszych przadków, stawali się godnymi synami Polski Ludowej. Otrzymywane od nich listy radoły moje mazurskie serce ponad wszel- ką miarę, bo widać było, że każdy następny jest piękniej- szy od poprzedniego. Dziś w naszej szkole sto procent dzie- ci mazurskich pobiera naukę. Osiągnięliśmy to nie zmusza- niem, ale ciągląm uświadamia- niem.

Romuald Bahr Olszewo, pow. Mrągowo

My, nauczyciele, odczuwamy bardzo wyraźnie, że fakt ten odbija się ujemnie na naszej pracy wychowawczej, obniża poważnie wyniki nauczania. Winy nie możemy doszukiwać się u samych dzieci. Winni są ci, którzy nie chcą, aby ich dzieci i krewini znajdujący się pod wpływem adenaurowej pro- pagandy i polityki odweto- wanej w Niemczech zachodnich. Jadem trującym nasyczone są wrogi Polsce Ludowej listy b. bogaczy, którym paliła się

nie składali sprawozdania, kiedy w ich klatkach poja- wiały się młode lub dzieci- sie obserwacjami o życiu kró- lików — jak się zachowują, co jedzą, czym je najlepiej karmić itd. Gdy pewnego ra- zu jednemu z chłopów mło- dzież króliki zdechły, współnie doszliśmy do wniosku, że po- mieszczenie było nieodpowied- nie — zbyt ciemne i wilgotne. Wkrótce chłopiec ten zbudow- wał sobie wozorową klatkę na króliki i umieścił ją na pod- wozu.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Na marginesie chcę dodać, że ja również zgłosiłem udział w konkursie. Hoduję w swoim gospodarstwie 8 sztuk, a uczo- niość bardzo chętnie przy- chodzą, aby porównać moje króliki ze swoimi i prowadzić ze mną fachowe rozmowy.

Zdawało mi się, że już mogę spocząć na laurach, że znalaz- lam to właśnie, co tak mi było potrzebne, że umiem, wiem i będę wiedziała jak to robić, żeby nie było wcale dwóch, a trójek jak naj- mniej z mojego przedmiotu.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

Myślę, że w tym roku szkol- nym 1952/53 miałam wyniki wprost rewelacyjne: na 26 uczniów w klasie VII — 9 miało ocenę bardzo dobrą, 15 — dobrą i 2 — dostateczną.

Do sumienia gromady wybra- łem drogę przez koło ro- dzicielskie przy szkole z jed- ną stroną, z drugiej zaś — przez próbę uaktywnienia ko- ła ZMP.

„u mnie w szopce kiedyś tyl- ko myszy i szczerzy biegają, a teraz jest pełno królików”.

Największe wrażenie wśród młodzieży zrobiła wiadomość, że kilka królików z naszej szkoły może się znaleźć na wystawie w Pszczynie pod- czas obrad konferencji sierp- niowej. Wielu uczniów chciało zawieźć swoje okazy. Ostatecz- nie postanowiliśmy wysłać kil- kanaście 3-miesięcznych kró- lików i jeden okaz dorodnego rocznika angora.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się osiągnię- ciami. Wszystkie uczestnicy nauczyli się posługiwać lite- raturą fachową. Korzystali z broszur posiadanych przez szkołę lub wypożyczonych w bibliotece gromadzkiej. Pod- czas egzaminu promocyjnego życzeniem wszystkich uczniów było wyciągnąć kartkę z pyta- niem na temat budowy i ży- cia królika. I rzeczywiście na pytanie takie uczeń przeciętny odpowiadał bardzo dobrze.

Do tychczasowe rezultaty na- szej hodowli są następujące: każdy uczestnik konkursu wy- hodował przeciętnie po 6 sztuk królików. Mamy już uczniów wyróżniających się

Z TRYBUNY KONFERENCJI SIERPNIOWEJ ◆ Z TRYBUNY KONFERENCJI SIERPNIOWEJ ◆ Z TRYBUNY KONFERENCJI SIERPNIOWEJ

Zlikwidowałem „ściąganie”

KIEDY trzy lata temu objąłem stanowisko nauczyciela matematyki w Liceum Ogólnokształcącym w Pszczynie, często słyszałem na zebraniach przedmiotowych PODKO lub na konferencjach nauczycielskich, że poziom matematyki w szkolnictwie podstawowym i średnim jest bardzo słaby. Zaczęłam wtedy z dużym uporem zastanawiać się nad przyczynami takiego stanu, postanawiając je wykryć i usunąć.

Wszystkich klasach, w których miałem lekcje, przeprowadziłem ćwiczenia kontrolne zadaniami domowego. Dana klasę podzieliłem na dwie grupy i każdej z nich podyktowałem 1-2 zadania odrabiane poprzedniego dnia w domu. Okazało się, że 40% uczniów nie potrafiło wywiązać się z tego polecenia, mimo iż rodzice podpisem stwierdzili samodzielną odrabianie zadań. Klasyfikacja poprawiła, oceniliśmy i rozdaliśmy uczniom, aby pokazywali je rodzicom. Zabieg okazał się skuteczny. Rodzice stwierdzili, że „coś nie jest w porządku”, a uczniowie moi przekonali się, że jestem zdecydowany walczyć przeciwko przepisywaniu zadań, że konsekwentnie domagam się samodzielnego wykonania zadań w domu. Co pewien czas powtarzałem na lekcji tego rodzaju kontrole odrabianych w domu zadań. Sytuacja gwałtownie się poprawiała. Przy następnych ćwiczeniach kontrolnych ilość niedostatecznych zmalała do 10%.

Systematycznie też udzielałem uczniom konsultacji z matematyki. Domowe zadania z algebry lub geometrii uczniowie obowiązywać się odrabiali tego samego dnia, w którym odbyła się lekcja. O ile napotykał jakieś trudności, w dniu następnym przychodził do mnie po wskazówki. Na następnej lekcji nie może być więc tłumaczenia, że ktoś nie potrafił odrabiać. Niektórych uczniów odwiedzałem w domu, aby przekonać się, jakie trudności napotykał i w razie potrzeby udzieliłem wskazówek.

Stwierdziwszy, że przy odrabianiu zadań domowych uczniowie korzystają z zeszytów uczniowskich z poprzednich lat, przestałem dawać jej do domu zadania, które były przerabiane w ub. r. Nie korzystałem też z zeszytów uczniów. Pragnąc szybciej znaleźć właściwe sposoby kontroli uczniowskich prac domowych, szczególnie radzieckich, doбирая różne zadania, zwłaszcza tekstowe. Zlikwidowałem i to źródło ściągania.

Powyższe środki zapobiegawcze jeszcze nie wpływają na 100% promocji, jednak wydajnie podnoszą poziom pracy uczniów. Świadczy o tym wyniki przy egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie. Jako przykład podam fakt, że wszyscy absolwenci naszej szkoły zostali przyjęci na wybrane przez siebie studia techniczne, w szczególności do bardzo dobrze zdającą z matematyki.

td. A sprawę światopoglądu naukowego przesuwa się na jakiś inny plan. Poza tym uważa się, że sprawa światopoglądu, moralności socjalistycznej, budzenia patriotyzmu — należy przede wszystkim do przewodnika drużyny harcerskiej i nauczycieli partyjnych. A mnie się wydaje, że tymi sprawami winni zajmować się wszyscy nauczyciele i na każdym kroku.

O tym, że często nasze wychowanie przeżywa temu, o czym mówimy na lekcji, niech świadczy taki przykład z naszego miasta. Przy końcu roku szkolnego szkoły urządzają zabawy dla absolwentów kl. VII. Dzień zakończenia roku szkolnego przypadał w piątek. Część szkół przełożyła zabawę na inny dzień uważając, że piątek, dzień postu, nie jest dniem odpowiednim do zabawy. Jak wytłumaczyć takie postępowanie kolegów?

Zauważyłem, że w sposób oceniania pracy nauczyciela i szkoły przez Wydz. Ośw. jest często niewłaściwy. Przede wszystkim wydaje mi się, że przeprowadza się zbyt mało wizytacji. Wizytacje szkół odbywają się często z przerwaniami i Wydz. Ośw. nie przysłała do szkół sprawozdań powizytacyjnych. Np. Szkoła Nr 3 w Krotoszynie w ciągu ostatnich trzech lat była wizytowana 4 razy. Otrzymała natomiast tylko jedno sprawozdanie. Ocena wydawana na podstawie planu, konspektów, „pierwszego wrażenia” itd. jest niewłaściwa i krzywdząca. Należałoby badać nie tylko plany i konspekty, ale dokładnie rozpatrywać wyniki nauczania i wychowania, orientować się, ile prac pozalekcyjnych prowadzi

Własnym doświadczeniem i w tym czasie, jak to pokazuje wyżej, jestem przekonany, że całkowita repoloniżacja w naszym powiecie osiągnięta w niedługim czasie. Musimy zmobilizować, koleżanki i koleżki, wszystkich ludzi dobrej woli, wszystkich myślących i czujących po polsku, i wszystkie instytucje, abyśmy wspólnie to dzieło do końca doprowadzić mogli do pomyślnego końca. Wiele w tej pracy pomoże nam organizacja harcerska, do której młodzież garnie się nawet wbrew woli niektórych rodziców.

Wystawił wiele sztuk z repertuaru klasycznego, a także „Tor przeszkód” — sztukę o tematyce przebudowy wsi polskiej wykazywając wyjątkowo gospodarki spółdzielczej nad indywidualną. Sztuki te były wystawiane w wielu miejscowościach naszego powiatu. Przyczyniło się to w dużym stopniu do patriotycznego wychowania naszej młodzieży, gdyż czuła się ona odpowiedzialna za to, co mówi i do czego zachęca innych.

Wystawił wiele sztuk z repertuaru klasycznego, a także „Tor przeszkód” — sztukę o tematyce przebudowy wsi polskiej wykazywając wyjątkowo gospodarki spółdzielczej nad indywidualną. Sztuki te były wystawiane w wielu miejscowościach naszego powiatu. Przyczyniło się to w dużym stopniu do patriotycznego wychowania naszej młodzieży, gdyż czuła się ona odpowiedzialna za to, co mówi i do czego zachęca innych.

Kandydaci i „kandydaci” na Akademię Medyczną

PRAGNĘ podziękować wybranym w imieniu Uczelnianej Komisji Rekrutacyjnej Akademii Medycznej w Warszawie za zaproszenie na Wasze obrady. My chylimy czoło przed ciężką i ofiarną pracą nauczyciela, ale Wy zebraliście się nie po to, aby słuchać komplementów pod swoim adresem, ale aby analizować zarówno osiągnięcia, jak i braki w Waszej pracy i radzić nad ich naprawą. A że istnieje również w szkole brakorobstwo, tego wymownie dowodzi nasze doświadczenie z przebiegu tegorocznej akcji rekrutacyjnej na AM.

Niesposób bez głębokiego wzruszenia przeglądać dokumenty i stykać się osobiste z kandydatami, przodownikami nauki i pracy społecznej, którzy mogą być Waszą chlubą. Świadczy o tym nie tylko ich bardzo dobre oceny na świadectwach ukończenia szkoły średniej, ale również wyniki egzaminu wstępnego (z chemii). Uderzały nas również osiągnięcia absolwentów liceów dla dorosłych, którzy pracując zarobkowo uzyskiwali pomysłowe wyniki na świadectwie dojrzałości, a na egzaminie wstępnym wyróżniali się solidnym przygotowaniem oraz swoimi wnikliwymi i rzeczowymi odpowiedziami. Niestety niepokoją nas w niektórych przypadkach wyniki egzaminów ocen niedostatecznych lub za ledwie dostatecznych z chemii, jednego ich przedmiotu egzaminacyjnego. Takich kandydatów, którzy mieli na świadectwie ocenę b. dobrą z chemii, a na egzaminie niedostateczną skierowaliśmy do nas m. in. licea ogólnokształcące ze Starachowic, Łodzi, Piotrkowa i in. Nasuwa się myśl, że tej rozbieżności w ocenie chemii towarzyszyć może również rozbieżność w ocenie innych przedmiotów nieegzaminowanych.

Fakty świadczące o przemianach

OPRZEMIANACH zachodzących na Ziemi Mazurskiej niech świadczy to oto cyfry. Na 4683 dzieci w wieku szkolnym w naszym powiecie, mamy 2975 dzieci autochtonów, z których np. w roku szkolnym 1951/52 nie uczęszczało do szkół 240, ale już w roku szkolnym 1952/53 liczba ta spadła do 150 dzieci pozostających poza zasięgiem szkoły. W roku szkolnym 1953/54 mieliśmy poza szkołą 80 dzieci. W nadchodzącym roku 1954/55 musimy osiągnąć 100 proc. wszechności nauczania.

Jeżeli praca nasza postępowanie będzie tak intensywnie i w takim tempie, jak to pokazuje wyżej, to jestem przekonany, że całkowita repoloniżacja w naszym powiecie osiągnięta w niedługim czasie. Musimy zmobilizować, koleżanki i koleżki, wszystkich ludzi dobrej woli, wszystkich myślących i czujących po polsku, i wszystkie instytucje, abyśmy wspólnie to dzieło do końca doprowadzić mogli do pomyślnego końca. Wiele w tej pracy pomoże nam organizacja harcerska, do której młodzież garnie się nawet wbrew woli niektórych rodziców.

Świadectwem owocności w pracy wychowawczej wykonywanej przez organizację harcerską może być m. in. następujące fakty: w naszym powiecie, z którego wychodzą 2975 dzieci autochtonów, z których np. w roku szkolnym 1951/52 nie uczęszczało do szkół 240, ale już w roku szkolnym 1952/53 liczba ta spadła do 150 dzieci pozostających poza zasięgiem szkoły.

O dwóch „ale”

CZY każdy z nas, koledy, wie, co robia jego uczniowie po lekcjach? Chciałbym wam zwrócić na jedną rzecz uwagę. Młodzież nasza pali się do sportu i bardzo chętnie wciąga się do klubów sportowych (dorosłych). Bardzo dobrze — odpowiecie mi — apowiesz, że w zasadzie nie ma w tym nic złego, i cieszyć się należy, że młodzież nasza może zaprawiać się, trenować. Ale zachęcam was, zairyzujcie, czy wszystko, co się w klubach dzieje, jest właściwe dla młodzieży?

Mam na myśli atmosferę, która może być odpowiednią dla dorosłych sportowców, ale nie dla młodzieży (papierosy, pewna swoboda wyrażania się itd.). Oczywiście pożądaną byłoby, abyśmy całą młodzież mogli skupić w szkolnych ko-

lubach sportowych i mieć ją pod swoją bezpośrednią opieką. Na razie jednak, dopóki tego nie zrobimy, zainteresujemy się życiem klubów!

Podobnie należałoby rozpatrzyć zajęcia naszej młodzieży w Związkowym Domu Kultury. Dom Kultury — znowu w zasadzie jak najistotniejszą — angażuje uczniów do różnych zespołów artystycznych, ale szkoły, do których uczęszczać uczniowie, nie o tym nie wiedzą. Przepisy naszego Ministerstwa wyraźnie określają, że dziecko, ze względu na postępy w nauce, może uczęszczać na zajęcia pozaszkolne tylko za zezwoleniem szkoły.

Gdy szkoły ZMP dobrze pracuje

W NASZEJ szkole, w Liceum Ogólnokształcącym w Mroczach, organizacja ZMP stała się prawdziwym pomocnikiem w walce o jakość dydaktyczno-wychowawczej pracy. I na pewno na tegorocznej konferencji nie mógłbym z dumą powiedzieć, że młodzież naszej szkoły rokrocznie zdaje pomyślnie egzaminy na wyższe uczelnie, szczególnie z najtrudniejszych przedmiotów — gdyby nie współpraca naszego ZMP. Wszyscy nasi nauczyciele dopomagali szerszej organizacji ZMP, by mogła ona wypełnić swą rolę w stałym podnoszeniu poziomu ideowego młodzieży.

Początkowo, a było to kilka lat temu, każde koło klasowe urządziło po pierwszym okresie naradę wytwórczą z udziałem nauczycieli i rodziców, omawiając — zresztą naprawdę wnikliwie — przyczyny i środki usunięcia braków. Gdy jednak krótko po zakończeniu okresu zaczęły się spychać nowe dwójki i zachodziła obawa, że wyniki pracy na półroczu znowu mogą być złe, organizacja ZMP nie czekała na nową naradę produkcyjną. Zaczęła postępować inaczej. Kilkuosobowy aktyw każdej klasy pytał zaraz po lekcjach ucznia, który otrzymał ocenę niedostateczną, dlaczego nie odrobił lekcji, z czego miał trudności, czy może w domu nie ma warunków do odrabiania zadań itd. W wielu wypadkach takie zainteresowanie zaczęło wykazywać również rodzice-aktywiści, do których zwrócono się o pomoc. Ta troska na co dzień, walka z każdą dwójką, zachęcanie, okazanie pomocy słabszym przez dobrych uczniów, życzliwe podejście — wszystko to zaczęło dawać duże wyniki.

Trzy aktualne kwestie

CHCĘ poruszyć trzy sprawy wynikające z moich obserwacji i doświadczeń. Jedną z nich jest kwestia i wychowania i to głównie zagadnienie tegorocznej konferencji sierpniowej. Ucząc wychowujemy...

Zapewne chcielibyście mi przerwać: nie ma o czym mówić, wszyscy tak robimy. A jednak tak nie jest. O niektórych spośród nas istnieje jeszcze przekonanie, że wychowywać, to dbać o to, by dzieci były karne, grzeszne, czyste

Uczę historii w klasie czwartej (II)

Pierwsze lekcje

MAMY uczyć historii w kl. IV — oznajmił mi z zaniepokojeniem w głosie absolwentki Liceum Pedagogicznego. — Czy to bardzo trudno, czy damy sobie radę? — Na pewno — odparłam — dacie sobie radę a nawet przekonacie się, jak dzieci lubią lekcję historii prowadzoną przez nauczyciela, która pamięta, że jej uczniowie mają po 10 lat. Mówi więc do nich ich językiem pozwala pytać, rozmawia z dziećmi, nie wygłasza długich wykładów choćby najpiękniej przygotowanych i nie żąda, aby uczeń kl. IV umiał „całą historię Polski”.

tołą rozmowy objaśniającej, albo opowiadania, nie należy jeszcze zadawać z podręcznika do domu, choć książka towarzyszy nam stale na lekcjach w klasie. Nasz maly uczeń pracuje we wnętrzu główne na lekcji: słucha niedługiego (najwyżej 15 minut) opowiadania swej nauczycielki, zadaje pytania, robi spostrzeżenia, prowadzi rozmowę objaśniającą, ogląda obrazki, snuje różne domysły. Zapisuje w zeszyte trzy lub cztery pytania, na które w domu odpowiada ustnie, czy też wypełnia polecenie, np.: opowiedz, jak dawniej ludzie pracowali, albo — wymień, czego panowie żądali od chłopów itd. Do zeszytu uczeń może przyczepić narzędzia, broń, budowie, może też po naradzie z nauczycielką wklejać wycięte z pism ilustrowanych obrazki. Taki własnoręcznie ilustrowany zeszyt dziecko lubi i chętnie się z niego uczy.

Na dalszych lekcjach uczymy dat. Traktujemy te naukę trochę jak grę. Najdawniejsza wiadomość o Polsce — rok 963 to data według programu nieobowiązkująca. Ponieważ jest to pierwsza data roczna wprowadzona do podręcznika, więc wyruszymy ją kolorem na kartonie i umieszcimy w klasie. Datę 1025 jako obowiązkową wykonamy w rozmiarach nieco większych, obok niej na kartonie można nakleić np. złotą koronę. W ten sposób z pomocą owych kartonów-zagadek będziemy z dziećmi powtarzać daty, najlepiej pod koniec lekcji, gdy już jesteśmy pracą nieco zmęczeni. Dat w wiekach jeszcze nie umieszczamy, czekamy, aż nasze dzieci nieco podrosną i dojrzeją.

Aby nasz Związek odgrywał poważniejszą rolę

SPRAWA, która mnie pasjonuje, to zagadnienie płynności kadr kierowniczych. W dzisiejszym przemysle widzimy coraz to piękniejsze osiągnięcia, w rolnictwie — coraz to większą logikę i stabilizację. Pytam: czemu nie ma tego w szkolnictwie, czemu rokrocznie są olbrzymie zmiany i przesunięcia na stanowiskach kierowniczych?

Ważnym zadaniem narastania tradycji dobrych szkół jest niezmienne ważne i wiążące się z dłuższymi kadencjami właścicieli ustawionych dyrekcji. Stabilizacja kadr jest słusznym dylematem nauczycieli. Cieszyć się, że słowa te mogą wypowiedzieć w obecności naszych władz oświatowych i

Z konferencji nauczycieli szkół zawodowych



NA zdjęciu: producujący nauczyciele szkół zawodowych z woj. warszawskiego, odznaczani na konferencji sierpniowej srebrnymi krzyżami za zasługi. Marian Olbrycht i Stefan Świątalski oraz wizytator DOSZ Franciszek Kozłowski oglądają tablice rozdzielczą, wykonaną przez uczniów Zasadniczej Szkoły Metalowo-elektrycznej przy ul. Okopowej w Warszawie.

Cecylia Ryszkowska Wicedyrektor Szkoły Ogólnokształcącej

Dr M. Strumięń

Jerzy Sakowski

Marcin Skrocki

Walenty Soliński Mrozy, pow. Mińsk Mazowiecki

JANINA SCHOENBRENER

