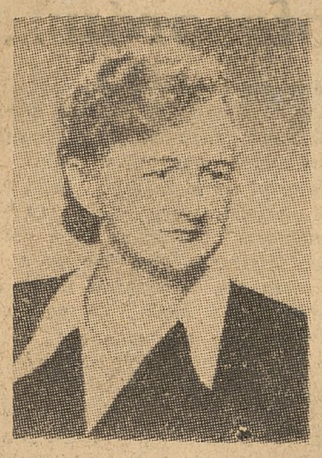
# Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 8 WARSZAWA, NIEDZIELA 20 LUTEGO 1955 R. CENA 30 GR.


## Bohaterski czyn kol. Ludwiki Wawrzyńskiej



Od kilku dni wszyscy jesteśmy pod wrażeniem bohaterskiego czynu kol. Ludwiki Wawrzyńskiej (nauczycielki Szkoły TPD nr 10 w Warszawie), która nie bacząc na grożące jej śmiertelne niebezpieczeństwo uratowała z płonącego domu czworo dzieci.

W dniu 8.II br. wybuchł pożar w drewnianym baraku hotelu robotniczego (na Żoliborzu), gdzie mieszkała kol. Wawrzyńska. Natychmiast pośpieszyła ona z pomocą małym dzieciom, które pozostawione same w zamkniętym mieszkaniu znalazłyby niechybnie śmierć w płomieniach. Nauczycielka dwukrotnie rzucała się w płomienie, z których wyniosła wszystkie dzieci.

Z powodu doznanych silnych poparzeń kol. Wawrzyńska znajduje się obecnie w klinice, gdzie otoczona jest jak najtroskliwszą opieką lekarską. Stanem jej zdrowia żywo interesuje się całe społeczeństwo. Delegacje i poszczególne osoby odwiedzają klinikę, przynosząc kwiaty, upominki, listy, leki. Kwiaty przesłało również Ministerstwo Oświaty.

Zarząd Główny ZZNP w imieniu członków naszego Związku przekazał kol. Wawrzyńskiej list, w którym czytamy m. in., że czyn ten „posiada głęboko humanistyczną wymowę i pokazuje społeczeństwu wielką wartość polskiego nauczyciela".

W uznaniu bohaterskiego czynu kol. Wawrzyńskiej Rada Państwa uchwałą z dnia 10.II odznaczyła ją Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski.

*Ze Związku Radzieckiego*

## O budżet czasu nauczyciela

Godny naśladowania dokument wydany został ostatnio przez Ministerstwo Oświaty i Związek Zawodowy Pracowników Szkół Podstawowych i Średnich RFSRR, dokument poświęcony sprawie właściwego gospodarowania czasem nauczycieli.

Na wstępie przeprowadza się krytykę stanu dotychczasowego stwierdzając, że kierownicy wielu szkół i instancje związkowe beztrosko odnoszą się do sprawy organizacji pracy nauczyciela. Nauczyciele przeciążeni są często niepotrzebnymi posiedzeniami i naradami, zestawianiem różnorodnych sprawozdań i planów lub rozliczeń o charakterze kancelaryjnym. To wszystko pochłania tak dużo czasu, że brak go już nieraz na wszechstronne przygotowanie się do lekcji, na podwyższanie kwalifikacji i poziomu ideowo-politycznego. Z tych samych powodów brak jest czasu na czytanie nowości pedagogicznych i literackich, nauczyciel nie ma kiedy uczęszczać do teatru, zajmować się twórczością artystyczną lub sportem itp.

Aby temu zapobiec na przyszłość, wzmiankowane zarządzenie ściśle określa czas i liczbę różnorodnych zajęć i prac nauczyciela obciążających go poza lekcjami. Warto przytoczyć niektóre najbardziej charakterystyczne innowacje.

Poleca się jak najbardziej zmniejszyć ilość planów i sprawozdań. Wystarczy więc, że wychowawca klasy sporządzi plan pracy na okres lub półrocze, a przy końcu roku szkolnego da krótkie sprawozdanie o pracy wychowawczej z uczniami. Nie można zaś obciążać nauczyciela zbieraniem jakichkolwiek opłat na rzecz szkoły czy innymi pracami, nie należącymi do jego obowiązków szkolnych.

Posiedzenia Rady Pedagogicznej odbywać się mają raz na okres, oprócz tego przewiduje się tylko po jednym zebraniu przed początkiem i przed końcem roku szkolnego. Zajęcia szkolnych zespołów metodycznych nie mogą się odbywać częściej niż dwa razy na okres. Udział nauczyciela w pracach gabinetu naukowo-metodycznego zależeć będzie całkowicie tylko od niego.

Ustalono, że czas zebrań, w których biorą udział nauczyciele lub rodzice, nie powinien przekraczać 2—3 godzin, a zebrań uczniowskich — 45 minut do półtorej godziny, zależnie od wieku uczestników.

M. in. wskazano także na konieczność takiego rozłożenia pracy nauczycieli, by jeden nie łączył wielu funkcji. Wszelkie kumulowanie czynności musi uzyskać najpierw zgodę władz szkolnych. Przy sporządzaniu rozkładu zajęć należy unikać tzw. okienek.

Aby odciążyć nauczycieli studiujących zaocznie, postanowiono, iż powinni oni całkowicie być wolni od zajęć pozaszkolnych w ciągu 4 dni w tygodniu, nie licząc niedzieli.

W szkołach 7-letnich i średnich o dwu zmianach wystarczy, gdy w czasie nauki przebywać będzie w lokalu szkolnym tylko jeden przedstawiciel kierownictwa, a więc dyrektor lub jego zastępca.

Kategorycznie zabroniono odrywać nauczycieli i dyrektorów (kierowników szkół) w czasie nauki szkolnej do pracy społecznej. O każdym takim wypadku — jak żąda wzmiankowany dokument — należy zawiadomić odpowiednie wyższe władze.

Pewne uproszczenia wprowadzono w planowaniu: np. dyrektora obowiązuje tylko plan roczny lub półroczny oraz statystyczne i opisowe sprawozdanie z wyników pracy szkoły.

Kierunek zmian wprowadzonych w RFSRR wydaje się być aktualny i u nas ze względu na duże przeciążenie nauczycieli.

*O tegorocznych egzaminach*

## Wysokie wymagania i serdeczny stosunek do dzieci

Wprowadzenie systemu egzaminów w szkołach ogólnokształcących w ubiegłym roku było ściśle związane z ostrą kampanią przeciwko pobłażliwości w ocenianiu ucznia, przeciwko tolerowaniu niskiego poziomu pracy dydaktycznej szkół i zmierzało do wyrównania wymagań stawianych uczniom przez nauczycieli. Służyły temu jednolite dla wszystkich szkół tematy egzaminacyjne i zdecydowane wystąpienie Ministerstwa przeciwko masowemu stosowaniu egzaminów poprawkowych. Z systemem egzaminacyjnym wiązaliśmy również rachuby na zwiększenie rytmiczności i dyscypliny pracy ucznia i nauczyciela, na ogólne polepszenie atmosfery pracy w szkole.

Doświadczenia roku ubiegłego potwierdzały słuszność wybranej przez Ministerstwo drogi. Zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze zamierzenia, związane z egzaminami, okazały się realne. Ogólny poziom nauczania wszystkich przedmiotów, a zwłaszcza przedmiotów egzaminacyjnych, podniósł się. Wzrosło wśród nauczycieli poczucie odpowiedzialności za realizację programu nauczania. Z większą starannością były przeprowadzane prace służące powtarzaniu i utrwalaniu przerobionego materiału naukowego. Wzrosła w wielu szkołach dyscyplina pracy ucznia.

Te pozytywne skutki egzaminów nie mogą nam przesłonić przerostów i niekonsekwencji w systemie egzaminacyjnym, słusznie wskazywanych przez nauczycielstwo i rodziców.

Najwięcej zastrzeżeń budziło wprowadzenie egzaminów w klasach IV i V. Nasze dzieci, stające po raz pierwszy do egzaminu często przeprowadzanego przez 3-osobowy zespół nauczycielski, niejednokrotnie w obecności dość licznie zebranych rodziców, przeżywały swoje ustne egzaminy bynajmniej nie jak popis na uroczystości szkolnej, ale jak poważną próbę życiową. Niewątpliwie ich przeżycie byłoby mniej męczące, gdyby atmosfera egzaminów była zawsze pełna życzliwości dla dziecka, gdyby egzaminatorzy i asystenci nie zapominali o swojej wychowawczej roli w czasie egzaminów. Obserwacje zeszłoroczne podważyły słuszność decyzji w sprawie egzaminów w kl. IV w ogóle, jak również egzaminów ustnych w kl. V.

Z podobnych pozycji były atakowane nowe zasady egzaminu dojrzałości. Rozłożenie egzaminu ustnego na 6 dni budziło wątpliwości nauczycieli i lekarzy. Obserwacje zachowania się maturzystów wskazywały, że długi okres napięcia nerwowego nie mniej wyczerpuje młodzież, niż jednorazowy przedtem wysiłek na egzaminie trwającym łącznie około 3 godzin.

Dużo słusznych zastrzeżeń wywołało wielkie nagromadzenie egzaminów w miesiącu czerwcu. Obok pobieżności w korekcie prac piśmiennych i pośpiechu w czasie egzaminów pociągało ono za sobą przeważnie zaniedbanie pracy z niższymi klasami. W wielu szkołach pełne zaangażowanie się nauczycieli w pracy egzaminacyjnej powodowało całkowitą likwidację wszelkiej pracy wychowawczej z uczniami nieegzaminowanymi. Efekty egzaminów, istotne i pożyteczne, były pomniejszane przez pozostawienie samopas dużej liczby młodzieży w ciągu znacznej liczby dni. Słusznie więc podważano liczbę egzaminów i przepisy regulaminu, które to powodowały.

Nie udało się również w roku ubiegłym uniknąć nierównego traktowania przedmiotów egzaminacyjnych i nie objętych egzaminem. Aż do rażącego zaniedbania przedmiotów nieegzaminacyjnych dochodziło zwłaszcza w szkołach o słabej dyscyplinie pracy.

Mimo poważnych trudności, które występowały w pracy szkół na skutek tych braków systemu egzaminacyjnego, nauczycielstwo nasze z całym uznaniem wypowiada się o jego wprowadzeniu. Co więcej, łatwość uzyskiwanych na tej drodze efektów często przesłania trudności, które tak poważnie dały się odczuć w szkole w czerwcu ubiegłego roku. Świadczą o tym dość częste domagania się objęcia egzaminami coraz to nowych przedmiotów: fizyki i jęz. rosyjskiego — w szkole podstawowej, języków zachodnioeuropejskich w liceum. Ostatnio w prasie wysuwa się wątpliwej wartości argumenty nawet za wprowadzeniem obowiązkowych egzaminów z wychowania fizycznego (nieobowiązkowe — jako BSPO i SPO już przeprowadzamy).

Egzaminy jako ważną formę pracy dydaktycznej i wychowawczej należy utrzymać — to nie budzi wątpliwości. Należy jednak usunąć te przerosty i niekonsekwencje, które ich efektywność pomniejszają.

Ogłoszony 14 lutego br. komunikat Ministerstwa Oświaty w sprawie egzaminów w szkołach ogólnokształcących mówi o decyzjach, które te przerosty likwidują. Nie wymaga on szczegółowego komentarza — jest zrozumiały na tle tych głosów krytycznych, które słyszeliśmy na temat egzaminów na konferencjach sierpniowych, na zebraniach zespołów metodycznych, w listach do Ministerstwa i do „Głosu Nauczycielskiego".

Być może będą budziły wątpliwości decyzje związane z zaniechaniem egzaminów z nauki o Konstytucji w kl. VII, podczas gdy utrzymany został egzamin z historii. Argument zasadniczy: ogromna większość naszej młodzieży w toku dalszej nauki w szkołach zawodowych i ogólnokształcących uczy się tego przedmiotu po raz drugi. Natomiast znajomość historii, nie kontynuowana w niektórych typach szkół zawodowych, nawet na poziomie kl. VII jest decydująca dla zrozumienia współczesnego nam życia.

Podobnie może budzić wątpliwości przeprowadzenie egzaminu z języka rosyjskiego w kl. X. Ma to swoje uzasadnienie w tym, że znajomość języka rosyjskiego po trzech latach nauki w liceum jest bardziej wyrównana w skali całego kraju i może być pewniejszą niż w kl. VIII podstawą do jednolitej, zgodnej z wymaganiami programu oceny odpowiedzi uczniów.

Redukcja egzaminów jest znaczna: zamiast 35 przeprowadzanych dotychczas w całej 11-letniej szkole będziemy ich przeprowadzali tylko 33, z czego 13 piśmiennych i 20 ustnych. Podstawową część tej liczby stanowią egzaminy z języka polskiego i matematyki (łącznie 25), pozostałe przedmioty występują nielicznie — w szkole podstawowej tylko historia w kl. VII, w liceum — poza przedmiotami egzaminacyjnymi na maturze — geografia gospodarcza świata w kl. IX, chemia w kl. X, język rosyjski w kl. X. Redukcja dotyczy przede wszystkim szkoły podstawowej: zamiast 23 egzaminów będzie ona przeprowadzała ich tylko 11. Zniesienie egzaminów w kl. IV w ogóle a egzaminów ustnych w kl. V jest bezpośrednią odpowiedzią na słuszne głosy krytyki nauczycielstwa i rodziców.

Jednocześnie ze zmniejszeniem liczby egzaminów przeprowadzono szereg zmian w ich regulaminach i terminarzu. Znaczna ich część nawiązuje do naszych szkolnych tradycji. Egzaminy dojrzałości będą się odbywać przed egzaminami promocyjnymi. Abiturienci, którzy nie rozwiązali zadowalająco zadań maturalnych z matematyki, będą dopuszczeni do egzaminów ustnych, jeśli w ciągu całego ostatniego roku szkolnego wytrwale uczyli się na poziomie co najmniej dostatecznym. Uczniowie, którzy otrzymali na egzaminie piśmiennym ocenę dobrą lub bardzo dobrą, a w ciągu roku uczyli się systematycznie i dobrze (mieli na wszystkie okresy oceny dobre i bardzo dobre), będą zwolnieni od egzaminu ustnego. Ta pewnego rodzaju premia za pilność dotyczy wszystkich egzaminów już od kl. VI.

Egzaminy promocyjne będą przeprowadzane bez asystentów. Odciąży to je i zbliży do normalnych zajęć lekcyjnych, przeznaczanych na sprawdzanie wiadomości ucznia. Pozwoli jednocześnie zapewnić pracę z młodzieżą, która nie ma egzaminów. A przecież w roku bieżącym uczniowie klas od I do V będą pracować bez przerwy do końca roku szkolnego, uczniowie klas VIII — X — do 7 czerwca. Przedłużamy zatem czas nauki dla znacznej części młodzieży.

Decyzje Ministerstwa zmierzają do stworzenia odpowiedniejszych niż w latach ubiegłych warunków dla lepszej realizacji programów, do podniesienia poziomu nauczania w szkole i sprzyjają wzmocnieniu dyscypliny pracy w szkole.

Decyzje Ministerstwa wyrosły na gruncie konsekwentnej walki z przejawami pobłażania dla lenistwa, z wszelkiego typu liberalizmem w ocenie ucznia. Walka o podniesienie poziomu pracy szkół jest wciąż naczelnym zadaniem naszego nauczycielstwa. Egzaminy muszą być w pełni wykorzystane dla zwycięskiego przeprowadzenia tej walki.

Nikogo z nauczycielstwa nie powinny wprowadzać w rozterkę i wahanie jednoczesne apele Ministerstwa Oświaty o zbliżenie się do dziecka, o więcej serdeczności w pracy z dzieckiem, o większe zrozumienie dla jego zainteresowań i potrzeby radości i zabawy, o pozyskanie zaufania i miłości dziecka i nawoływanie do walki o wyższy poziom nauki, o konsekwentne stworzenie wysokich wymagań i systematyczną egzekutywę na lekcjach, o polepszenie dyscypliny w pracy i zachowaniu się ucznia.

Nasza praca musi uwzględnić jedno i drugie. W polepszaniu świadomej dyscypliny, w konsekwentnym stawianiu dziecku wysokich wymagań winna się wyrażać nasza głęboka troska o dziecko i szacunek dla jego pracy nad sobą. Serdeczność i życzliwość dla dziecka jest kardynalnym obowiązkiem w naszej pracy pedagogicznej. Mają one towarzyszyć wszystkim wysiłkom, które zmierzają do podniesienia na wyższy poziom całokształtu naszej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jest to jedynie słuszna i jedynie konsekwentna droga naszych wychowawców.

STANISŁAW DOBOSIEWICZ

## Komunikat o egzaminach

**w roku szkolnym 1954/55**

W ROKU szkolnym 1954/55 odbędą się w szkołach ogólnokształcących następujące egzaminy:

**SZKOŁY PODSTAWOWE**

Egzaminy promocyjne **w klasie V** — język polski — dyktando, matematyka — pisemny; **w klasie VI** — język polski — dyktando i ustny, matematyka — pisemny i ustny.

Egzaminy ukończenia szkoły podstawowej **(klasa VII)**: język polski — wypracowanie i ustny, matematyka — pisemny i ustny, historia — ustny.

**LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE**

Egzaminy promocyjne: **w klasie VIII** — język polski — wypracowanie i ustny, matematyka — pisemny i ustny; **w klasie IX** — język polski — wypracowanie i ustny, matematyka — pisemny i ustny, geografia — ustny; **w klasie X** — język polski — wypracowanie i ustny, matematyka — ustny, język rosyjski — ustny, chemia — ustny.

Egzaminy dojrzałości **(klasa XI)** — język polski — wypracowanie i ustny, matematyka — pisemny i ustny; historia, nauka o Konstytucji, fizyka, biologia — ustne.

Powyższe egzaminy odbędą się **w następujących terminach:** w klasie V, w której nauka trwa do końca roku szkolnego i w klasie VI, która kończy zajęcia 14 czerwca, egzaminy pisemne odbędą się 15 i 16 czerwca. W klasie VII — nauka kończy się 8 czerwca, egzaminy pisemne odbędą się 10 i 11 czerwca. Klasy VIII, IX i X — zajęcia normalne kończą się 7 czerwca, a egzaminy pisemne odbywają się 9, 10 i 11 czerwca. Egzaminy w klasach V — X winny być zakończone najpóźniej do 22 czerwca. W klasach XI zajęcia kończą się 14 maja, egzaminy pisemne odbywają się 16 i 17 maja. Egzaminy ustne zaczynają się 30 maja, a kończą się 11 czerwca.

Jednocześnie Ministerstwo Oświaty podaje do wiadomości najważniejsze **zmiany w regulaminach egzaminów** w szkołach ogólnokształcących:

1) uczeń, który w ciągu ostatniego roku nauki otrzymał na wszystkie okresy ocenę co najmniej „dobry" i ocenę co najmniej „dobry" na egzaminie pisemnym, zwolniony jest od egzaminu ustnego. Dotyczy to zarówno egzaminów promocyjnych, jak i egzaminu ukończenia szkoły podstawowej i egzaminu dojrzałości.

2) Uczeń, który na pisemnym egzaminie dojrzałości z matematyki otrzymał ocenę „niedostateczny", może być dopuszczony do egzaminu ustnego, jeżeli w ostatnim roku nauki otrzymał na wszystkie okresy z tego przedmiotu ocenę co najmniej „dostateczny".

3) Ustny egzamin dojrzałości składa uczeń w dwóch dniach: w jednym dniu z języka polskiego, historii i nauki o Konstytucji, w drugim dniu z matematyki, fizyki i biologii.

4) Tematy egzaminu ustnego opracowane centralnie będą zawierały po dwa zagadnienia (pytania) — trzecie poda uczniowi sam nauczyciel według własnego uznania.

**LICEA PEDAGOGICZNE**

**Klasa I** — język polski — wypracowanie i ustny, matematyka — pisemny i ustny, **klasa II** — język polski — wypracowanie i ustny, matematyka — pisemny i ustny, geografia — ustny. **Klasa III** — język polski — wypracowanie i ustny; matematyka, biologia, psychologia — ustne. **Klasa IV** — egzamin dojrzałości, język polski i matematyka — pisemne i ustne; nauka o Konstytucji, historia, pedagogika i metodyka nauczania początkowego — ustne.

**LICEA DLA WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI**

**Klasa I** — język polski — wypracowanie i ustny, matematyka — pisemny i ustny. **Klasa II** — język polski — wypracowanie i ustny; historia i psychologia — ustne. **Klasa III** — egzamin końcowy, język polski — pisemny i ustny, nauka o Konstytucji, biologia, pedagogika — ustne.

**Zakończenie nauki** nastąpi: w klasie IV liceów pedagogicznych oraz w klasie III liceów dla wychowawczyń przedszkoli — w dniu 14 maja; w klasie I, II i III liceów pedagogicznych oraz w klasie I, II liceów dla wychowawczyń przedszkoli — w dniu 7 czerwca.

Pisemne egzaminy dojrzałości (końcowe) odbędą się w dniach 16, 17 i 18 maja, ustne egzaminy dojrzałości (końcowe) — od dnia 30 maja. Pisemne egzaminy promocyjne odbędą się w dniach 8, 10 i 11 czerwca.

Przedmioty egzaminacyjne i terminy egzaminów w szkołach dla pracujących podamy w następnym numerze.

## Nauczyciele propagatorami wiedzy rolniczej

W krzewieniu wiedzy rolniczej, która jest niezbędnym warunkiem podniesienia naszej gospodarki rolnej, wydatny udział biorą masy nauczycielskie. Wielu też nauczycieli — biorących udział w szkoleniu rolniczym — wyróżniło się ofiarną pracą w propagowaniu nowoczesnej gospodarki rolnej. Na ogół cały przebieg dotychczasowego szkolenia, ilość zebrań szkoleniowych, ich poziom, frekwencja uzależnione były w dużym stopniu od pomocy organizacyjnej i metodycznej nauczycieli-lektorów upowszechniających wiedzę rolniczą wśród chłopów.

W niektórych województwach pomoc nauczycieli w szkoleniu rolniczym była znaczna i owocna, o czym świadczą m. in. liczne wyróżnienia. Np. w wojew. kieleckim wyróżnionych zostało 150 nauczycieli, w wojew. poznańskim — 147, w wojew. łódzkim — 145, a w samym tylko powiecie Biała Podlaska — 47 nauczycieli.

Wśród wyróżnionych moglibyśmy wymienić wiele nazwisk tych nauczycieli, którzy wykazali znaczną inicjatywę w popularyzacji nowoczesnych metod gospodarki rolnej, jak np. kol. Marię Moskal z Roszkowic, kol. Przysłupa z Gołkowic, kol. Pruchnickiego z Konsiny, kol. Świątka z Koźmin, kol. Falkiewicza z Błazin, kol. Przedpełskiego z Grodziska Mazowieckiego czy Lisowskiego z Tarnowca i wielu innych.

Jednakże to dotychczasowe szkolenie nie miało określonego kierunku, ani właściwie opracowanego planu i okazało się niewystarczające wobec zadań, jakie wytyczył rolnictwu II Zjazd Partii i II Plenum.

Wydana w dniu 13.XI ub. roku Uchwała Prezydium Rządu w sprawie masowego szkolenia rolniczego nakreśla nowy kierunek dla akcji szkoleniowej, kierując ją przede wszystkim na podniesienie produkcji rolniczej, poprzez przodujące osiągnięcia praktyków ze spółdzielni produkcyjnych, PGR i indywidualnych gospodarstw, poprzez zaznajomienie ze zdobyczami rolnictwa radzieckiego oraz upowszechnienie wiedzy rolniczej.

Do organizowania szkolenia rolniczego został między innymi włączony ZZNP.

Wszystkie instancje związkowe poprzez Okręgi i Oddziały Powiatowe zapoznawać będą z uchwałą nauczycielstwo i w ścisłym porozumieniu z wydziałami rolnymi rad narodowych, Związkiem Samopomocy Chłopskiej, Związkiem Młodzieży Polskiej i Ligą Kobiet udzielą pomocy w organizowaniu samokształcenia rolniczego i w ustalaniu jego form w zależności od potrzeb i możliwości danego terenu.

Najwyższą formą upowszechnienia wiedzy rolniczej będą *dwuletnie kursy rolnicze* organizowane przez Państwowe Ośrodki Maszynowe w spółdzielniach produkcyjnych. Nauczyciele — specjaliści z rolnych zakładów doświadczalnych, szkół rolniczych i ogrodniczych oraz biologowie szkół średnich wezmą udział w tych kursach jako *wykładowcy* (płatni z funduszów Ministerstwa Rolnictwa).

W każdej zaś gromadzie oraz w spółdzielniach produkcyjnych, w których kursy nie będą organizowane, przewidziane są *pogadanki i wykłady lektorów UWR* (Upowszechnienia Wiedzy Rolniczej).

Lektorskie pogadanki będą miały ogromne znaczenie w naszej propagandzie rolnictwa wówczas, jeśli ich tematyka dostosowana zostanie naprawdę do potrzeb danej gromady czy większości gospodarstw. Dlatego też znaczną ilość tematów ustalić należy na podstawie rozpoznania tych potrzeb na danym terenie. Należy również uwzględnić zagadnienia specjalizacji w poszczególnych działach produkcji rolnej i z zakresu organizacji gospodarstw.

Najważniejsze znaczenie dla szkolenia masowego będzie miała trzecia forma szkolenia, a mianowicie *samokształcenie*, które ogarnąć winno jak największą ilość rolników. Aby członkowie zespołów samokształceniowych mogli wynieść ze szkolenia jak największe korzyści, program szkoleniowy musi być bardzo wnikliwie i starannie opracowany. Przy tej formie szkolenia uwzględnić należy przede wszystkim zagadnienia mające zasadnicze znaczenie dla podniesienia produkcji na danym terenie. Oprócz czytania i omawiania pism i wydawnictw rolniczych wskazane byłyby tu spotkania uczestników zespołów z przodującymi spółdzielcami, chłopami indywidualnymi oraz pracownikami PGR na wsiach, organizowanie wystaw, konkursów hodowlanych i wycieczek.

Przedłużeniem działalności kursowej, lektorskiej i samokształceniowej na okres letni są przeprowadzane masowo *doświadczenia hodowlane*.

Wiele korzyści praktycznych może dać współpraca ze szkołami rolniczymi, dlatego nauczycielstwo tych szkół powinno zadzierzgnąć silniejszą niż dotychczas więź z mieszkańcami najbliższej okolicy, zapoznać ich z zasadami i metodami nowoczesnej gospodarki, udostępnić im wnikanie w kalkulacje i opłacalność różnego rodzaju hodowli itp. Przez to bezpośrednie zetknięcie chłopów z nowoczesną gospodarką, przez dyskusję i porady nauczyciel najlepiej przyczyni się do upowszechnienia wiedzy rolniczej.

O słuszności tego rodzaju metod świadczy np. wypowiedź kol. Miczy z Państwowej Szkoły Rolniczej w Pszczynie.

**„Praktyczne zetknięcie się rolników z omawianym na szkoleniu zagadnieniem ma zasadnicze znaczenie i daje najlepsze wyniki. Dlatego też chłopi chętnie zaglądają do naszej szkoły, interesują się sprawami hodowlanymi, często z nami dyskutują o hodowli, zasięgają porad w leczeniu bydła i uczą się zapobiegać chorobom zwierząt. Przyglądają się, jakie bydło otrzymuje pożywienie, rozmawiają na temat bazy paszowej, uprawy i doboru roślin pastewnych, racjonalnego suszenia paszy itp. Interesują się budową urządzeń hodowlanych, chcąc je zastosować u siebie. Dobre rezultaty uzyskuje się również** — zdaniem kol. Miczy — **współpracując z chłopami przy prowadzeniu poletek doświadczalnych z nowymi gatunkami roślin uprawnych. Pozwoliło to np. przekonać chłopów o słuszności rejonizacji wprowadzonej do rolnictwa (dostosowanie gatunków i odmian do danego terenu)".**

Dobrymi wynikami tej współpracy z miejscowymi chłopami może się pochwalić Państwowa Szkoła Rolnicza w Czechowicach, która propaguje sadownictwo oraz uprawę mało znanych, a cennych dla przemysłu roślin. Świadczą o tym sady licznie zakładane w okolicach Czechowic oraz próby uprawy roślin leczniczych przeprowadzane przez chłopów. Tak samo opieka szkół rolniczych nad spółdzielniami produkcyjnymi daje dobre wyniki, np. kol. Jankowski z Technikum Rolnego w Wojsławicach dopomógł przez praktyczne doświadczenia w tamtejszej spółdzielni produkcyjnej ustalić normę najodpowiedniejszej paszy dla krów, uwzględniając rodzaj posiadanej przez spółdzielnię paszy, w związku z czym wzrosła znacznie wydajność krów.

Ilość szkół rolniczych, które by mogły popularyzować nowoczesną gospodarkę, nie jest jeszcze dostateczna. I dlatego duże pole do popisu pod tym względem mają szkoły podstawowe, znajdujące się niemal w każdej gromadzie. Nauczyciele tych szkół prowadzący działki szkolne i ogródki miczurinowskie przyczynić się mogą do rozpowszechnienia swoich doświadczeń, przekonując chłopów o potrzebie wprowadzenia do produkcji lepszych metod i zabiegów w gospodarce rolnej i hodowli zwierząt.

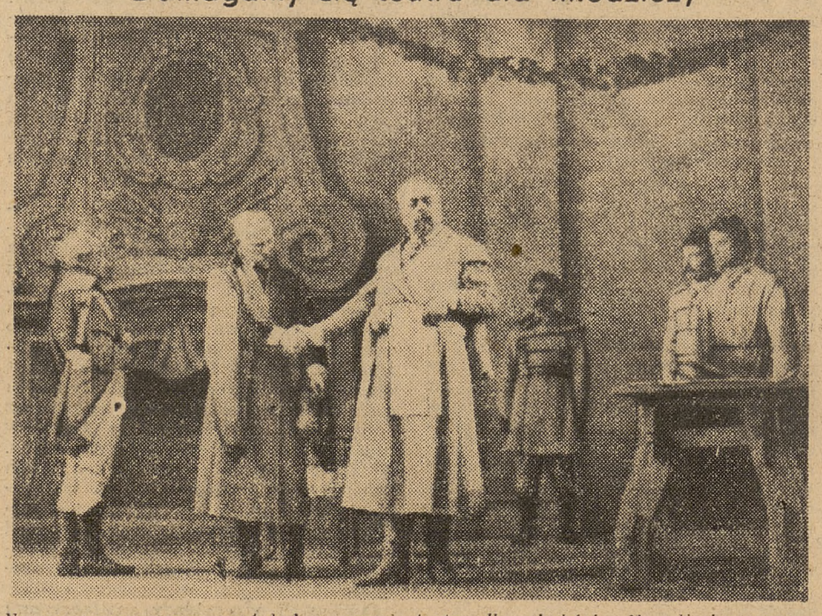
Ciekawe np. wyniki doświadczeń nad jarowizacją ziemniaków (dwukrotny zbiór ziemniaków w roku) prowadzone przez kol. Hadrosika ze Szkoły Podstawowej w Świerklańcu wzbudziły duże zainteresowanie rolników. Również hodowla, jaką prowadzi na działce przyszkolnej kol. Paszkowiak — znany i ceniony społecznik z Węgorzewa, o którym pisaliśmy w nrze 49 „Głosu Nauczycielskiego" — nie tylko budzi zamiłowanie wśród młodzieży szkolnej do rolnictwa, ale hodowle prowadzone przez niego stanowią jak gdyby laboratorium doświadczalne dla węgorzewskiej spółdzielni produkcyjnej.

Wyżej wymienione przykłady mówią nam wyraźnie, jak poważną rolę w upowszechnianiu wiedzy rolniczej ma bezpośrednie zetknięcie się chłopów z postępowymi metodami gospodarowania.

Uchwała z dnia 13.XI ub. roku przewiduje dla nauczycieli wyróżniających się w organizowaniu samokształcenia rolniczego i wprowadzaniu postępowych metod gospodarowania w rolnictwie premie z budżetu Ministerstwa Rolnictwa.

J. ADAMOWSKA

## Domagamy się teatru dla młodzieży



*Na str. 3 zamieszczamy artykuł w sprawie teatru dla młodzieży. Na zdjęciu: scena z „Zemsty" Fredry w Teatrze Narodowym w Warszawie.* Foto: E. Hartwig

## Dyskutujemy o harcerstwie

# W sprawie obrzędowości i przygody

SŁYSZAŁEM niedawno wypowiedź jednego z kierowników szkół, któremu spodobały się projekty atrakcyjnych form zajęć harcerskich przytoczone przez tow. Jackiewiczową w artykule „Aby w drużynie było ciekawie i radośnie". Świadomie czy niechcący wymknęło mu się przy tym bardzo trafne określenie takiej atrakcyjności — „obrzędowość".

Prawie równocześnie miałem możność zapoznania się z „nową" teorią pedagogiczną ob. K. Koźniewskiego, którą prezentuje on w artykule „Palcie większe ogniska". Chodzi mi o „wychowanie młodzieży przez zabawę, przez grę, przez przygodę, przez znajomość przyrody, przez turystykę i wycieczkowanie".

Do „nowości" tej teorii można mieć poważne zastrzeżenia, zawiera ją bowiem każdy skautowy podręcznik. Wyjaśnienie, że chodzi o wychowanie „przez przygodę", a nie „dla przygody" nie zmienia istoty rzeczy.

Oba te fakty skłoniły mnie do wzięcia udziału w dyskusji na łamach „Głosu Nauczycielskiego". Poprzednio sądziłem, że artykuł tow. Czarniewicz dostatecznie jasno wykazał niebezpieczeństwo wypaczenia dyskusji o harcerstwie w kierunku pogoni za pustą atrakcyjnością. Sprawa widocznie jest jednak znacznie bardziej skomplikowana. Gorączkowe szukanie form przy równoczesnym pomijaniu treści jest znacznie łatwiejsze od prowadzenia głębokiej pracy wychowawczej. Stąd nie brak wcale zwolenników pogoni za atrakcyjnością. Stanowisko tow. Jackiewiczowej wzmocniło ich pozycję. Tow. Koźniewski z kolei, stosując modną ostatnio w dyskusjach o młodzieży metodę wyważania otwartych drzwi, idzie w swoim artykule jeszcze dalej. Nawołując do naśladowania metody skautowej i równocześnie sam sobie zaprzeczając, zastępując z lekkim sercem teorię wychowania komunistycznego pozornie bezideową teoryjką wychowania przez przygodę, wprowadza w konsekwencji tylko pomieszanie pojęć i wypaczenie zadań organizacji harcerskiej.

Wyciągnięcie wniosków praktycznych z obu tych artykułów może przyczynić się tylko do spłycenia pracy wychowawczej w harcerstwie. Sprawy te wymagają więc cierpliwego i dłuższego wyjaśnienia. Osobiście chciałbym się ustosunkować tylko do niektórych spraw poruszonych przez tow. tow. Jackiewiczową i Koźniewskiego.

Widziałem sporo takich zbiórek harcerskich, na których przewodnik „upolitycznia" ciekawe zajęcia okolicznościowym referatem, albo odwrotnie — osładza długie, nudnawe gadanie piętnastoma minutami gier i zabaw.

Byłem kiedyś na zbiórce ogniwa z kl. VI. Osiem dziewczynek siedziało grzecznie w ławkach. Dziewiąta, ogniwowa, stanęła za stolikiem nauczycielskim i odczytała z jakiegoś czasopisma dla starszej młodzieży historię powstania i rozwoju ŚFMD. Dziewczynki słuchały potoku dat i cyfr, a na ich buziach malowało się wyraźnie znudzenie. Po przeczytaniu artykułu ogniwowa zaproponowała zorganizowanie ciekawej gry. Nastrój zmienił się natychmiast. Po półgodzinnej zabawie zadowolone dziewczynki rozeszły się do domu. Pozostałem w klasie sam z przewodnikiem.

— Jaki cel wychowawczy miała ta zbiórka? — zapytałem po krótkiej chwili.

—Zapoznanie dzieci z ŚFMD. Zbliża się przecież Tydzień Młodzieży.

— Czy chodziło tylko o zapoznanie?

Przewodnik popatrzył na mnie zdziwiony. Kiedy jednak ponowiłem pytanie, oburzył się.

— Czegóż ode mnie chcecie? Przecież powiedziałem jasno. Po prostu chciałem zapoznać harcerki z historią ŚFMD.

Zbiórka i rozmowa z przewodnikiem nie tylko pozwalają przewidzieć wyniki wychowawcze takich zajęć, ale również pokazują źródła błędu.

Po zbiórce pozostały u dziewcząt dwa wspomnienia: przykre po nudnym artykule i przyjemne po ciekawych grach. Czy mogła ona zbliżyć dzieciom wspólną walkę młodzieży świata, czy mogła wzmocnić uczucia internacjonalizmu? Oczywiście, że nie. Tego zresztą nie zakładał sobie przewodnik. Jemu chodziło tylko o „odfajkowanie" jednego z punktów planu pracy. I tu dochodzimy do głównej przyczyny niepowodzenia tej zbiórki — do formalizmu. Przewodnik sprecyzował formalnie cel wychowawczy i nie pomyślał, co należy zrobić, aby dzieci przeżyły treść zajęć.

W konsekwencji, wszystko odbyło się według niezawodnej recepty — trochę „polityki" dla uspokojenia sumienia „wychowawcy" i nieco rozrywki dla... dzieci. Taka zbiórka nie mogła być interesująca. Trudno też oczekiwać jakichkolwiek rezultatów wychowawczych.

Z krytyką takich zbiórek w artykule tow. Jackiewiczowej na pewno należy się zgodzić. Dziwi jednak brak logiki, z jakim proponuje ona zastąpienie ich dziwacznymi obrzędami, które w skutkach wychowawczych nie różnią się prawie niczym od osładzania nudnej zbiórki ciekawą grą czy zabawą.

Jakież przeżycia pozostawi u dzieci zbiórka złomu zorganizowana wg „przepisu" tow. Jackiewiczowej? Czy pozostanie u dzieci poczucie wykonania ważnej, potrzebnej naszemu krajowi pracy? Na pewno nie. Wprost przeciwnie, elementy „atrakcyjne" przytłoczą tylko treść wychowawczą prac społecznych. Razem z powszedniością pozbędziemy się również pedagogicznego sensu tych prac. A zatem wynik wychowaczy będzie taki sam jak na wyżej omówionej zbiórce.

Mówiąc nawiasem, cały ten arsenał tańców wiosennych wiatrów, marszów z pochodniami i innych ceremoniałów do złudzenia przypomina obfity repertuar obrzędów skautowych, które można znaleźć w licznych książkach Kamińskiego i S-ki. Tam miały one jednak bardzo konkretny cel — wypaczanie u młodzieży obrazu rzeczywistości, odsuwanie jej od walki klasowej. Całe dziwactwo tych obrzędów, tajemniczości i związany z tym wszystkim dreszczyk emocji prowadziły prosto do tego celu — do stworzenia jakiegoś fikcyjnego „świata skautów".

Podobnie przedstawia się sprawa z „przygodami" ob. Koźniewskiego. Przygodą może być przecież zarówno chuligański wybryk, jak i prawdziwie bohaterski czyn. Przygody może dziecko znaleźć zarówno w czasie gry o wątpliwej wartości wychowawczej, jak i podczas ciekawej wyprawy badawczej młodych geologów czy przyrodników. Dlatego też określenia „przygoda" nie można używać jako ścisłego terminu pedagogicznego, a tym bardziej nie można go stawiać na czołowym miejscu w sformułowaniu zadań przewodnika harcerskiego. Inaczej wyglądała sprawa ze skautyzmem. Tam definicja w stylu przytoczonej przez ob. Koźniewskiego była przykrywką dla zamaskowania prawdziwego oblicza skautyzmu.

Na wyniki zresztą nie trzeba było długo czekać. Wychowanków skautowego harcerstwa nie zabrakło w tak „atrakcyjnych przygodach", jak rozbijanie pierwszomajowych pochodów, pogromy ludności żydowskiej czy w pacyfikacji ukraińskich i białoruskich wsi.

Reakcyjna, antyludowa treść metody skautowej została zdemaskowana na III Plenarnym Posiedzeniu Zarządu Głównego ZMP. Dlatego też dzisiaj nie można spokojnie przejść obok prób przemycania pewnych elementów skautyzmu do metodyki nowego harcerstwa. Nie można zgodzić się z tymi, którzy uważają, że praca harcerska tylko wtedy będzie ciekawsza i głębiej oddziaływująca na dzieci, gdy „wzbogaci się" ją niektórymi elementami metody skautowej.

Nasza przeobrażająca świat ideologia, nasza porywająca walka, nasze trudne, ale jakże bogate i piękne życie — mają w sobie tyle romantyki i heroizmu, że nie wymagają upiększeń. Nie ma potrzeby uzupełniania tej romantyki jakąś abstrakcyjną „przygodą". Trzeba tylko umieć pokazać dzieciom w sposób porywający tę rzeczywistą romantykę naszego życia.

A tego nie umiemy dotychczas robić. Nie umiemy wybrać z bogactwa problemów tego, co najbardziej trafiałoby do dziecka. Pokazujemy dzieciom nasze życie z dużą dozą lakiernictwa, gubiąc w ten sposób naszą dzisiejszą walkę z najróżniejszymi trudnościami, nieraz zatracając przez to wielkość naszej epoki. Za dużo mówimy harcerzom, a za mało im pokazujemy. Często nie pozwalamy im przy tym rozwijać ich własnej aktywności i inicjatywy, a spychamy ich do roli biernych słuchaczy i widzów. Niedostatecznie zaspakajamy potrzeby wieku dziecka — potrzebę ruchu, zabawy, radości.

I tu nie można się nie zgodzić ze słusznymi postulatami tow. tow. Jackiewiczowej i Koźniewskiego o konieczności wielu gruntownych zmian w dotychczasowych metodach pracy organizacji harcerskiej.

Warto przy tym nadmienić, że nie są to postulaty nowe, gdyż właśnie o tych sprawach radziło XV Plenum ZG ZMP.

Słuszną jest teza tow. Jackiewiczowej, że do dziecka trzeba trafiać przede wszystkim przez uczucie, przez serce.

Wydaje mi się jednak, że konsekwentną i prawidłową kontynuacją tej tezy jest podporządkowanie formy celowi wychowawczemu. Forma winna być tak dobrana, aby dzieci mogły głęboko przeżyć treść zbiórki, aby zajęcia wiązały harcerzy uczuciowo z treściami wychowawczymi. Nie chodzi mi jednak o jakieś „szufladkowe" przyczepianie określonych form do określonych treści. Dla przykładu podaję jeden z cyklów zajęć organizowanych na Międzynarodowym Obozie Pionierów w 1953 r.

W założeniach wychowawczych obozu zaplanowaliśmy między innymi rozwijanie samodzielności i inicjatywy pionierów, kształtowanie nawyków kolektywnego życia, zbliżenie dzieciom zagadnienia obronności kraju, pogłębienie miłości do Ludowego Wojska, wyrabianie nawyków czujności oraz kształtowanie takich cech charakteru, jak odwaga, wytrwałość, ofiarność, obowiązkowość.

Realizację tych założeń powiązaliśmy z zaprojektowaną przez dzieci organizacją wielkich gier polowych. Przygotowania do gier i same gry stanowiły dłuższy cykl zajęć. Dzieci obejrzały film o koreańskich pionierach-partyzantach, odwiedziły jednostkę wojskową. Zorganizowaliśmy spotkanie z uczestnikami walk od Lenino po Berlin. Równocześnie „pełną parą" prowadzone były ćwiczenia przygotowawcze — marsze patrolowe, atletyka terenowa, terenoznawstwo, mniejsze gry terenowe. Szczytowym punktem były wielkie dwudniowe gry polowe — skomplikowane „operacje" ataku i obrony z najróżniejszymi podstępami dla zmylenia czujności nieprzyjaciela, rozbijanie biwaku, gotowanie posiłków, nocowanie pod namiotami, warty nocne. W czasie gier żołnierze byli doradcami pionierów, a wieczorem przy trzaskającym wesoło obozowym ognisku opowiadali o trudnej żołnierskiej służbie. Ten cykl zajęć w dużym stopniu przyczynił się do realizacji założeń wychowaczych. Okrzepły kolektywy w zastępach, rozwinęła się inicjatywa aktywu pionierskiego, zrozumiałymi stały się dla ogromnej większości dzieci takie sprawy, jak znaczenie czujności, świadoma dyscyplina itp. Dzieci zrozumiały, ile umiejętności musi zdobyć żołnierz, by być gotowym do obrony Ojczyzny, poznały, jak ciężką i zarazem zaszczytną jest służba wojskowa, pokochały mocniej Ludowe Wojsko. Wielu pionierów pozbyło się tchórzostwa i ślamazarności.

Wyniki te mogliśmy osiągnąć tylko dlatego, że zrozumiała, przemawiająca do dzieci treść stanowiła organiczną całość z pasjonującą formą zajęć, że nie było jakiegokolwiek podziału na elementy „polityczne" i „atrakcyjne". Wiele podobnych przykładów przytoczyliśmy wraz z tow. Wardęckim w naszej broszurze pt. „Na pionierskim obozie".

Z moich rozważań wyciągam zasadniczy wniosek. Jeśli chcemy poważnie i z korzyścią dla ulepszenia metodyki harcerskiej dyskutować nad wzbogaceniem pracy drużyn — nie wolno w żadnym wypadku odrywać dyskusji od zagadnień wychowawczych. Przeciwnie — winny one zająć czołowe miejsce.

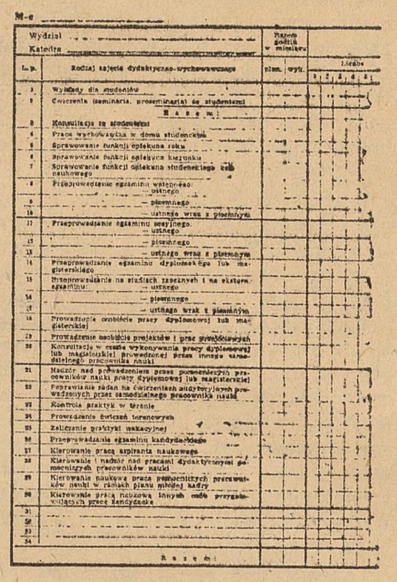
**JERZY MAJKA**

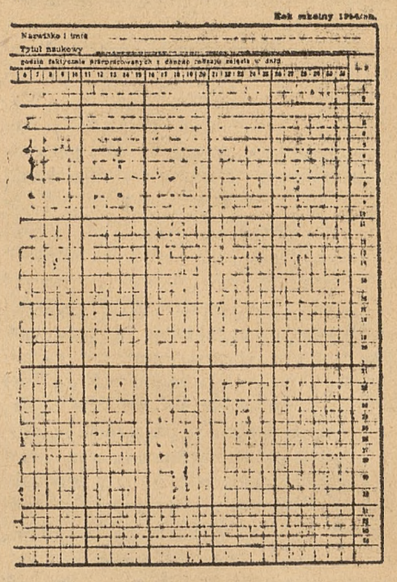
# Tylko dla profesorów...

NIE jestem naukowcem. Ze szkołami wyższymi miałem tylko wówczas do czynienia, gdy przed laty sam odbywałem studia uniwersyteckie. Jednak jeszcze z tamtych czasów pozostał we mnie głęboki szacunek dla twórczej, trudnej pracy naukowca, dla każdego człowieka noszącego zaszczytny tytuł profesora wyższej uczelni. Jeśli ośmielam się zabrać głos w pewnej sprawie dotyczącej warunków pracy profesorów szkół wyższych, to czynię tak, właśnie w imię tego „zastarzałego" szacunku dla ich twórczego wysiłku.

A teraz po tym niezbędnym wstępie przystąpmy do rzeczy...

Leży przede mną starannie oprawiony w granatowy półskórek tomik. Tłoczony tytuł głosi, że jest to „Terminarz pracownika nauki na rok 1955". Skrócony kalendarz-terminarz, dużo miejsca na notatki wypełnia połowę objętości terminarza i w zasadzie nie budzi żadnego sprzeciwu. Mógłby najwyżej ktoś zapytać, dlaczego wobec tego nazwano to wydawnictwo „Terminarzem pracownika nauki", skoro nie różni się od każdego innego terminarza przeznaczonego „dla zwykłych śmiertelników". Pytanie takie byłoby jednak niesłuszne. Jest bowiem w tym terminarzu coś, co wyraźnie adresuje go do pracowników nauki i co musi wzbudzić zasadnicze zastrzeżenia w każdym człowieku, choćby nie był członkiem kierownictwa Ministerstwa Szkół Wyższych ani też członkiem Polskiej Akademii Nauk. Ta część terminarza nie nosząca żadnej specjalnej nazwy jest swoistym formularzem, mającym służyć, w myśl założeń wynalazcy (lub wynalazców), do planowania pracy przez profesora wyższej uczelni. Reprodukujemy poniżej pomniejszone zdjęcie jednej strony tego „racjonalizatorskiego pomysłu".





Czego tutaj nie ma! Nieszczęsny profesor ma z góry zaplanować zajęcia przewidziane w 30 rubrykach, przewidzieć, ile godzin w danym miesiącu poświęci na wykłady dla studentów, na konsultacje, na pracę wychowawczą, na sprawowanie opieki nad rokiem, kołem naukowym, na przeprowadzenie 8 rodzajów egzaminów, na prowadzenie prac dyplomowych, projektów, na poprawianie zadań, na kontrolę praktyk, na kierowanie pracą pomocniczych pracowników nauki itd.

Przewidująco pozostawione 4 rubryki wolne wskazują, że zakres obowiązków administracyjnych pracownika nauki nie kończy się bynajmniej na 30 rubrykach wydrukowanych i przewiduje się poszerzenie go poprzez twórczą inwencję samego profesora lub innego „opiekuna" w rodzaju autora terminarza. Zgodnie z zasadami planowania znajduje się tutaj oczywiście rubryka przeznaczona do kontroli wykonania planu. Gdyby autor „Terminarza" chciał być konsekwentny, trzeba byłoby wprowadzić w tym, pozbawionym precedensu, „Dzienniczku uczniowskim dla pracownika nauki", jeszcze jedną rubrykę na potwierdzenie wykonania planu. Rubrykę tę mógłby wypełniać swym podpisem np. asystent profesora lub też starosta kursu. Dlaczego nie? Jak „plan", to plan.

Uderzające jest także pominięcie rubryki „procent wykonania planu". Gdyby autor tej rubryki nie przeoczył, wówczas wzorując się na MHD można by było w salach wykładowych zawieszać wykresy-zegary z napisem :„Do dnia dzisiejszego prof. dr X wykonał swój plan usług naukowych w n procentach". Można by było sobie wyobrazić taką sytuację, że profesor zwraca się do studentów z prośbą o częstsze przychodzenie na konsultację, gdyż grozi mu niewykonanie planu i osiągnięcie kompromitującego wskaźnika procentowego w danym miesiącu lub też odwrotnie, będzie nalegał na ograniczenie ćwiczeń audytoryjnych, gdyż już w tym miesiącu plan z zakresu poprawiania tychże ćwiczeń wykonał w 128 proc. Jest to poważne przeoczenie, które można będzie naprawić w następnym wydaniu.

Jak widać na zdjęciu, plan na każdy miesiąc z biurokratyczną pedanterią zawiera rubrykę „Razem". Czyli, że po wypełnieniu przez cały miesiąc 930 okienek kwestionariusza czeka naukowca przyjemność podsumowania poszczególnych dni, po czym rozkosz obliczenia sumy miesięcznej i duma przy porównaniu jej z cyfrą zajęć planowych. Jakie przebogate źródło doznań i wzruszeń! A na pierwszy rzut oka odstraszająca siatka rubryk i rubryczek!

Prowadzenie tej wyższej buchalterii jest logiczną konsekwencją arcyskomplikowanej instrukcji Ministerstwa Szkół Wyższych z dnia 21.IX.1954 w sprawie norm pracy kadry naukowej i ma bezpośredni związek z obliczaniem wysokości stawki uposażenia miesięcznego.

Z obowiązku sprawozdawcy krótko już tylko poinformujemy, co się składa na dalszy ciąg terminarza. Znajdujemy tam adresy szkół wyższych, wyciąg z regulaminu studiów w szkołach wyższych, podający znane chyba wszystkim pracownikom nauki terminy roku szkolnego, wakacji, egzaminów itd. Za tym wyciągiem następuje obszerny „Skorowidz telefonów 1955 r.", a ściślej mówiąc miejsca na notowanie różnych telefonów, oraz 16 tajemniczych, perforowanych karteczek, o których jedynie można się domyślić, że mają służyć jako kartki do zgłaszania się do dyskusji. Z prawdziwą ulgą należy stwierdzić, że na tych kartkach nie ma już żadnych rubryk ani też gotowych tematów do dyskusji.

Postronny czytelnik odnosi wrażenie, że cały „Terminarz pracownika nauki" został wydany w celu doręczenia profesorom w strawnej postaci zupełnie niestrawnych kwestionariuszy do planowania zajęć dydaktyczno-wychowawczych i kontroli ich wykonania.

Prawdopodobnie autor terminarza uważał, że jest to wyczyn racjonalizatorski. Nie wiem, co na ten temat myślą „ofiary" tej racjonalizacji. Być może, że zechcą wypowiedzieć się w tej sprawie na łamach „Głosu Nauczycielskiego". Ja osobiście, jako człowiek niekompetentny w sprawach nauki i organizacji pracy na wyższych uczelniach, widzę tylko jedno słowo adekwatne w danym przypadku: biurokracja. I to zdumiewająca biurokracja.

**MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ**

# Uczeni polscy mówią o politechnizacji (1)

Prof. dr PAWEŁ SZULKIN
zast. Sekretarza Naukowego PAN

**SZKOŁĘ POLSKĄ i ogół nauczycielstwa głęboko nurtuje nowy dla nich problem politechnizacji nauczania i wychowania. Wprowadzenie do szkół ogólnokształcących kształcenia politechnicznego, które bez naruszenia ogólnokształcącego charakteru tych szkół zlikwidowałoby techniczny analfabetyzm młodzieży, nie jest jednak sprawą łatwą. Dlatego też Kolegium i Zespół Redakcyjny „Głosu Nauczycielskiego" zwróciły się do najwybitniejszych uczonych z różnych dziedzin nauk technicznych oraz najwybitniejszych kierowników wielkich zakładów produkcyjnych, z prośbą o wyrażenie na łamach naszego pisma swego poglądu na tę sprawę.**

**Można bowiem z całą pewnością twierdzić, że sami pedagodzy bez aktywnego udziału wybitnych znawców techniki, bez ich rady, opinii i pomocy nie potrafią opracować rozumnej koncepcji politechnizacji nauczania w szkole. Trzeba wspólnie zastanowić się nad tym, co zmienić w nauczaniu i wychowaniu uczniów szkoły ogólnokształcącej, aby młodzież po jej ukończeniu posiadała w stopniu zadowalającym podstawowe wiadomości, umiejętności i sprawności w zakresie produkcji przemysłowej i rolniczej.**

**Redakcja w szczególności prosiła wybitnych uczonych o wyrażenie poglądu na następujące sprawy:**

- **Jakie można zauważyć typowe objawy analfabetyzmu technicznego u młodzieży wstępującej do produkcji lub na studia po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej lub szkoły zawodowej nietechnicznej.**
- **Jakie podstawowe wiadomości teoretyczne z zakresu takich przedmiotów nauczania wykładanych w szkole ogólnokształcącej, jak fizyka, chemia, matematyka, biologia, rysunek, geografia, są szczególnie ważne i przydatne dla kształcenia politechnicznego, dla poznania podstawowych zasad w dziedzinie techniki reprezentowanej przez danego profesora.**
- **Jakie podstawowe procesy produkcji, maszyny, urządzenia, instalacje i narzędzia winien uczeń poznać z gałęzi techniki reprezentowanej przez danego profesora. Z którymi z nich powinien zetknąć się w praktyce? Czy i jakie konkretne umiejętności i sprawności winien zdobyć w posługiwaniu się niektórymi z nich ze względu na ogólne potrzeby naszego kraju, jak i ze względu na potrzeby gałęzi techniki reprezentowanej przez danego profesora.**
- **Jakie ważne rodzaje obiektów czy urządzeń przemysłowych lub rolniczych powinien uczeń poznać w ramach organizowanych przez szkołę wycieczek, praktyk i ćwiczeń. Jaką — przykładowo — lekturę popularną, filmy i inne pomoce naukowe winien znać, aby rozszerzyć swój horyzont techniczny w gałęzi techniki reprezentowanej przez danego profesora.**
- **Co radykalnie zmienić, uzupełnić, poprawić, przebudować w systemie nauczania i wychowania, jakie nowe możliwości stworzyć i jakie już istniejące wykorzystać, aby maksymalnie wzmacniać więź uczniów i szkoły z życiem praktycznym, z techniką, z produkcją, aby rozbudzić zainteresowania techniczne, wszczepić bodaj najbardziej podstawowe umiejętności techniczne.**

**ROZPOCZYNAJĄC druk tych wypowiedzi, jesteśmy świadomi tego, że są one materiałem do poważnej, pogłębionej analizy, do późniejszego wysnucia wniosków przez kompetentne czynniki oświatowe i pedagogiczne. Dlatego też żaden z tych artykułów nie ma charakteru urzędowego dokumentu, który coś przesądza, „ustawia", czy „prostuje". Jest to głos ludzi mających z techniką do czynienia na codzień, dlatego też jest to głos zasługujący na jak największą uwagę.**

W POLSCE krytyka analfabetyzmu technicznego jest bardzo trudna, bo narodu o tak jednostronnym wykształceniu humanistycznym jak Polacy w swoim życiu nie spotykałem nigdzie. Analfabetyzm techniczny dotyczy nie tylko młodzieży, ale i dorosłych. Może to jest spowodowane zahamowaniem rozwoju gospodarczego i rozbiorami, ale tak jest. Natomiast literatura piękna, w ogóle nauki humanistyczne stoją w Polsce, moim zdaniem, na wysokim poziomie. Wspominam o tym nie po to, by uogólniać, ale po to, by jakoś nawiązać do tematu, który mam omówić.

Wydaje mi się, że sprawy politechnizacji naszego życia, tj. ogólnej orientacji społeczeństwa w zasadniczych zagadnieniach techniki, nie można załatwiać tylko przez szkołę, chociaż to byłoby wygodne. Bo czy to jest możliwe? Czy można powiedzieć, że jest to tylko zadaniem szkoły i że to ma się zrobić głównie przez stworzenie jakiegoś programu politechnizacji w ramach programu nauczania? Gdyby tak było, to na wyniki trzeba by czekać bardzo długo. Byłoby to zresztą i niebezpieczne. Szkoła to nie tramwaj i nie urządzenie z gumy, programu nauczania nie można rozciągać do nieskończoności. Nie można też wprowadzać nowych treści kosztem tego, co konieczne jest dla wykształcenia ogólnego młodzieży. A więc wydaje mi się, że dla sprawy politechnizacji trzeba przede wszystkim wykorzystać rezerwy, które istnieją.

WYCHOWANIE odbywa się nie tylko na lekcjach. Nie jestem pedagogiem i bliżej tych zagadnień nie mogę rozwijać, ale wezmę przykład z mego domu. Mam synka pięcioletniego, który lubi młotkiem popracować, obija palce, łamie zabawki, rowery itd. Muszę więc od czasu do czasu odwiedzać nasze sklepy z zabawkami.

Czy jest coś w naszych sklepach z zabawkami, co budziłoby zainteresowanie dzieci techniką? Bardzo niewiele. A tymczasem, moim zdaniem, już w wieku przedszkolnym, a i w czasie, gdy dziecko już jest w szkole, można wiele i tanim kosztem zrobić dla sprawy politechnizacji nie w programach nauczania, a raczej poza nimi.

Ja jestem radiotechnikiem. Wiadomo jak rozwija się na całym świecie radioamatorstwo, jak ludzie od małych dzieci do najstarszych lubią budować radioodbiorniki od najprostszych do bardzo skomplikowanych. Ma to ogromne znaczenie dla politechnizacji, chociaż budowanie radioodbiorników to nie jest jakiś system szkolenia. Radioamatorstwo jest przyjemne, daje zadowolenie, pociąga. W ZSRR dobry telewizor można kupić za jakieś 800—1000 rubli, ludzie pieniądze tam mają, a jednak budują sobie telewizory jako amatorzy. To jest oczywiście politechnizacja. Niby można by dać do programu szkoły np. 2 godziny nauki o telewizji, ale przecież to nie rozwiąże sprawy. Natomiast dziesiątki tysięcy amatorów budujących telewizory to już coś znaczy.

Wydaje mi się, że mówiąc o politechnizacji chcemy za dużo, chcemy, aby młodzież nabyła zbyt wiele umiejętności z różnych dziedzin. Mnie się wydaje, że nie tak trzeba sprawę stawiać, by każdy człowiek znał się na wszystkim. Trzeba jednak, by każdy człowiek miał jakieś amatorstwo techniczne. Buchalter czy robotnik, który zajmuje się radioamatorstwem, po pewnym czasie rozszerza swoje zainteresowania, przechodzi do innych zagadnień technicznych. Tu jest przeciwnie niż np. w filatelistyce. Zapał filatelistyczny ogranicza zakres zainteresowań, zapał techniczny, amatorstwo techniczne coraz bardziej rozszerza zainteresowania, skierowuje do coraz nowych zagadnień technicznych. Opanowanie techniki w jakimś dziale powoduje, że człowiek lepiej zaczyna rozumieć i inne działy techniki.

Co u nas w Polsce robi się pod tym względem? Chyba nic i to nie tylko dla starszych, ale i dla młodzieży, choć przecież koszta amatorstwa technicznego są bardzo niskie. W Związku Radzieckim w tzw. „kulttowarach", tzn. w sklepach z artykułami użytku kulturalnego, sprzedaje się pudełka z gotowymi częściami składowymi, z których można zrobić np. odbiornik. W pudełku są schematy i wzory. Uczeń czy dorosły człowiek chcąc z tych części zbudować odbiornik, musi niejedno przeczytać i przemyśleć. Gdy zrobi odbiornik, rodzi się w nim chęć zbudowania jeszcze lepszego, innego aparatu. Nie widziałem u nas w sklepach odpowiedników takiego kompletu jak „Junyj konstruktor" w ZSRR lub „Mechaneax" na Zachodzie. „Młody Technik", jaki u nas jest, nie jest precyzyjny, a to oczywiście źle.

Mamy — jak wiem — w Polsce Domy Kultury i Domy Harcerza, które zajmują się m. in. amatorstwem technicznym młodzieży. To jest rzecz dobra, ale sprawy w szerszej skali nie załatwi. Ruch amatorstwa technicznego może odbywać się bez specjalnych instruktorów, gdyż odpowiada on inicjatywie młodzieży, twórczej inicjatywie człowieka. Trzeba tylko przygotować ten ruch przez wytwarzanie prefabrykatów, części składowych na wzór różnych pudełek technicznych, jakie sprzedawane są w ZSRR czy na Zachodzie.

Sprawa rozbudzenia amatorskiego ruchu technicznego ma jeszcze jedno bardzo ważne znaczenie. Doświadczenia wszystkich krajów w czasie ostatniej wojny wykazały, że opanowanie np. najbardziej skomplikowanej łączności byłoby niemożliwe przy pomocy tylko zawodowych sił technicznych. Eksploatacja aparatury łączności była możliwa przede wszystkim dzięki wielkiemu ruchowi amatorów techniki, bo przecież specjalistów zawodowców z zakładów produkcyjnych zabierać nie było można. W ZSRR podkreśla się z najwyższym uznaniem, że najlepsza służba łączności w czasie wojny rekrutowała się spośród amatorów techniki. Ruch amatorski to poważna rezerwa podniesienia poziomu technicznej orientacji naszego społeczeństwa.

PYTACIE o przykłady analfabetyzmu technicznego.

Ja sam skończyłem gimnazjum humanistyczne i do dziś „cierpię" z tego powodu. W szkole uchodziłem za jednego z najlepszych historyków. Do swojej obecnej pracy przeszedłem od teorii do praktyki i to właśnie do dziś odczuwam, mam bowiem często fatalne braki w przygotowaniu praktycznym, czego oczywiście bardzo się wstydzę. Kiedy poszedłem po raz pierwszy pracować do fabryki jako zwykły robotnik (po zwolnieniu z więzienia nie mogłem bowiem przed wojną dostać pracy jako inżynier), byłem bardzo często wyśmiewany za brak umiejętności posługiwania się śrubokrętem czy wykonania innych, prostych czynności technicznych. Ale tak było i jest nie tylko ze mną. Na pięciu przedstawicieli inteligencji czterech zwykle nie umie prawidłowo wkręcić śruby.

Za taki stan rzeczy nie można nawet winić szkoły. Czy stan taki nie jest raczej spowodowany wpływami drobnomieszczańskiego domu? Kto bowiem popiera w domu to, że chłopiec pracuje młotkiem czy śrubokrętem? Matka cieszy się, gdy dziecko ładnie śpiewa, tańczy lub maluje, wszyscy spodziewają się, że z takiego chłopca wyrośnie jakiś wielki artysta, ale gdy dziecko weźmie do ręki młotek, czym prędzej mu się go odbiera, nawet wówczas, gdy dziecko ma 7 lat lub więcej. Gdy później na egzaminie w szkołach wyższych brak młodzieńcowi jakiejś wiadomości, to sprawa jest na ogół prosta, łatwo można ten brak uzupełnić, natomiast gorszy jest u niego brak umiejętności pracy ręcznej.

Weźmy inny przykład. W domu zgasło światło i nikt nie umie wymienić korków. Czy to jest wyrazem tego, że nikt w domu nie zna się na technice, że nie ma wiadomości z dziedziny elektrotechniki? Przecież monter, który te korki wymienia, często ma wiadomości teoretyczne znacznie mniejsze, niż ten, u którego dokonuje się naprawy. To nie brak wiedzy nie pozwala tego zrobić, lecz bojaźń przed tym, że trzeba coś odkręcić, wstawić drut, zakręcić. Nieumiejętność wynika z drobnomieszczańskiej bojaźni dotknięcia ręką śruby i drutu. Piękniej jest jednak powiedzieć: „nie znam się na elektrotechnice" niż przyznać się do tego strachu. Tu trzeba te przesądy przełamać, a ręce przyzwyczaić do pracy.

RÓWNIEŻ sprawa włączenia elementów techniki do programów nauczania nie jest, moim zdaniem, bynajmniej prosta. Wszelkie dodawanie do programów nauczania spraw „ważnych dla kształcenia politechnicznego" trzeba robić bardzo ostrożnie. Łatwo bowiem o taki błąd, że np. przez dodawanie tego, co potrzebne jest do politechnizacji, odkształcimy przedmiot podstawowy i politechnizacji nie będzie i fizyki chłopak się nie nauczy. Przeglądałem raz podręcznik fizyki Burasa i odniosłem wrażenie, że z naszymi podręcznikami coś

(Dokończenie na str. 4)

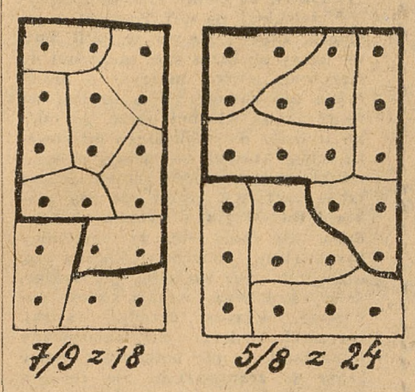
## Uczę ułamków w klasie V (3)

# Obliczanie ułamka danej liczby

„Miałam 65 zł., wydałam $^3/_5$ tej kwoty. Ile złotych wydałam?" Od rozwiązania tego zadania albo jemu podobnego rozpoczynamy opracowanie materiału zawartego w paragrafie 41 podręcznika Rusieckiego dla klasy V. Przy końcu ubiegłego roku szkolnego uczeń kl. IV rozwiązywał takie zadanie za pomocą 2 odrębnych obliczeń: najpierw dzielił 60 przez 5, a następnie otrzymany wynik mnożył przez 3. Obecnie uczeń kl. V albo robi to samo, albo gryzie koniec obsadki i nie wie „jak zacząć". Wkrótce nasi uczniowie nauczą się rozwiązywać zadanie tego typu, zapisując je w postaci iloczynu $^3/_5$ . 60.

Niełatwe to zadanie doprowadzić przeciętnego ucznia do umiejętności obliczania ułamka danej liczby za pomocą mnożenia jej przez ten ułamek. Wprowadzenie mnożnika ułamkowego wywołuje przewrót w pojęciach dziecka związanych z mnożeniem. Dowiaduje się ono, że mnożnik nie zawsze oznacza „ile razy należy powtórzyć mnożną jako składnik", że iloczyn może być mniejszy od mnożnej, że dwa wykonane działania nieraz należy uważać za jedno działanie.

Rozdział 41 podręcznika pt. „Obliczanie ułamka danej liczby" jest wstępem do właściwego mnożenia przez ułamek. Rozdział ten zawiera powtórzenie sposobu obliczenia ułamka danej liczby za pomocą dwóch odrębnych obliczeń, zapoznaje z techniką i regułą mnożenia, mimo że o mnożeniu w tym rozdziale wcale się nie wspomina. Wprowadzając mnożnik ułamkowy (§ 42) pozostaje nam tylko wyjaśnić, że każde mnożenie liczby całkowitej przez ułamek oznacza obliczanie ułamka danej liczby. W ten sposób trudności związane z mnożeniem przez ułamek są „rozłożone na raty". Ponieważ w większości wypadków okazuje się, że część uczniów zapomniała sposobu obliczania ułamka liczby, rozpoczynamy ten dział od podstaw. Ilustrujemy proces obliczania ułamka liczby za pomocą zbiorów. Mogą to być konkretne przedmioty, albo „grube" kropki narysowane na tablicy i w zeszytach przedmiotowych dzieci. Rozwiązując zadanie: $^5/_8$ z 24, dzieci rysują 24 kropki (oznaczające złotówki, guziki lub inne przedmioty). Całość ujętą w ramkę prostokąta uczniowie dzielą na 8 równych części, obliczając w pamięci jedną ósmą z liczby 24 i oprowadzają liniami celowo nieregularnymi trójki punktów. Rysunek taki podkreśla, że nie chodzi nam o podział tła, ale zbioru na 8 równych części. Na rysunku wykonanym na tablicy uczniowie pokazują $^1/_8$, $^2/_8$, $^3/_8$, itd. Wreszcie $^5/_8$ otaczają linią wykreśloną kolorową kredą i podpisują rozwiązanie zadania: $^1/_8$ z 24 = $^{24}/_8$ = 3; $^5/_8$ z 24 = 5 . 3 = 15.




Podobne uzupełnienie rysunku przeprowadzają w zeszytach. Po wykonaniu kilku zadań ilustrowanych uczniowie rozwiązują zadania bez rysunku ze str. 200. Zadania te podręcznik określa jako łatwe, ponieważ liczba, z której ułamek należy obliczyć, jest w tych zadaniach podzielna przez mianownik ułamka. Dalej (na str. 201) mamy zadania trudniejsze, np. obliczenie $^3/_5$ z 17 lub $^3/_8$ z 5. Obliczeń tych nie można ilustrować w sposób wyżej opisany. Tu całość i jej części należy przedstawiać za pomocą odcinków lub prostokątów. Wykorzystujemy rysunki podane w podręczniku albo przynosimy do klasy powiększenie tych rysunków wykonane na arkuszach papieru pakunkowego. Przykładowe zadanie „trudne" w podręczniku rozwiązane jest inaczej niż łatwe. W wyniku rozwiązania otrzymuje się wzór, na podstawie którego dochodzimy do sformułowania reguły obliczania ułamka danej liczby.

Można do sformułowania reguły dojść nieco inną drogą. Zadanie trudniejsze można wykonać tak, jak łatwiejsze, wyraźnie rozgraniczając dwa odrębne działania. Np., obliczając $^3/_5$ z 17, dzieci zapisują:

$^1/_5$ z 17 = $^{17}/_5$ = $3^2/_5$;

$^3/_5$ z 17 = 3 . $3^2/_5$ = $9^6/_5$ = $10^1/_5$.

Potem polecamy przedstawić tok rozwiązania kilku wykonanych zadań (zarówno łatwych, jak i trudnych) za pomocą wzorów. (Układanie wzoru nie jest dla naszych uczniów nowością — patrz str. 188):

I $^5/_8$ z 24 = $\frac{5.24}{8}$

II $^3/_5$ z 60 = $\frac{3.60}{5}$

III $^3/_5$ z 17 = $\frac{3.17}{8}$

IV $^3/_8$ z 5 = $\frac{3.5}{8}$

Mianowniki ułamków występujące we wzorach można napisać kredą niebieską, liczniki kredą czerwoną. Rzucamy pytania: Przez jaką liczbę dzieliliśmy 24? Czym jest ta liczba w ułamku $^1/_8$? Przez jaką liczbę mnożyliśmy 24? Czym jest ta liczba w ułamku? (Podobne pytania stawiamy przy omawianiu zadań następnych). Wreszcie pytamy: Jak obliczysz $^3/_8$ danej liczby? Jak obliczysz ułamek danej liczby? — Podzielę daną liczbę przez mianownik, wynik pomnożę przez licznik. Pozostaje jeszcze zwrócić uwagę dzieci na to, że przy obliczaniu ułamka danej liczby kolejność wykonania mnożenia i dzielenia jest obojętna. Niech przekonają się o tym, obliczając wartości otrzymanych wzorów.

Następnie dzieci odczytują regułę podaną w podręczniku na str. 201. **„Aby obliczyć ułamek danej liczby, należy pomnożyć ją przez licznik ułamka i podzielić przez jego mianownik".**

Podkreślamy, że reguła mówi, jakie działanie należy wykonać, nie wskazuje natomiast, w jakiej kolejności te działania muszą być wykonane. Przy obliczaniu dogodniej zaczynać od mnożenia liczby danej przez licznik, ale przy wyjaśnianiu, **dlaczego** stosujemy te dwa działania, należy najpierw wspomnieć o dzieleniu przez mianownik. Przy rozwiązaniu następnych zadań ze str. 202 uczniowie zastosowują poznaną regułę, pamiętając o skracaniu ułamków przed wykonaniem mnożenia. Po wprowadzeniu mnożnika ułamkowego reguła obliczenia ułamka liczby danej staje się zbyteczna, natomiast uczeń powinien odpowiadać poprawnie na następujące pytania: 1. Co znaczy pomnożyć daną liczbę przez ułamek?, 2. Jak wykonuje się mnożenie przez ułamek?, 3. Dlaczego dzielimy przy tym daną liczbę przez mianownik, a mnożymy przez licznik?

Tych ostatnich pytań nie należy zaniedbywać. Regułę mnożenia muszą dzieci opanować na pamięć i stosować ją automatycznie (bez namysłu). Bez tego nie osiągniemy sprawności w obliczaniu, ale automatyzacja powinna iść w parze ze zrozumieniem sensu wykonywanego działania. Tylko te wiadomości, które dobrze rozumiemy, pamiętamy długo i umiemy zastosować w praktyce. Dążymy do tego, aby nasi uczniowie wykonywali działanie na ułamkach szybko, sprawnie, **bez namysłu, ale nie bezmyślnie.**

**E. KUCZEWSKA**
Gdynia

# Nim zadasz — pomyśl

## (w sprawie przeciążenia)

JEDNĄ z przyczyn przeciążenia młodzieży jest niewłaściwe zadawanie pracy domowej. Główne błędy w tej dziedzinie polegają: po pierwsze — na zadawaniu zbyt dużej ilości materiału, po drugie — na niejasnym formułowaniu tematów prac domowych i po trzecie — na niedostatecznych wskazówkach, jak uczeń ma przystąpić do rozwiązywania poszczególnych zadań.

Wielu uczących nie zastanawia się nad tym, ile czasu wymaga wykonanie zadanych przez nich prac i jakie są możliwości ucznia. Takie zadawanie przybiera niekiedy formy niezwykle jaskrawe, jak np. u jednego z kolegów w mieście B., który zadał uczniom napisanie liczebników (z języka obcego) od jednego do pięciuset! Pracę tę wykonał tylko jeden uczeń z całej klasy (na szczęście!), a zajęło mu to w zeszycie 19 stron! W większości zadawanie — rzecz jasna — nie przybiera tak monstrualnych form, ale w każdym razie często jest nieproporcjonalne w stosunku do możliwości uczniów. Niekiedy ta wielka ilość prac domowych wynika z nieprzemyślanego i bezplanowego, zbyt późnego zadawania, co występuje szczególnie u niektórych polonistów. Jeden z nich np. w kl. X zadał „Faraona", inny „Potop" do przeczytania w ciągu dwóch czy trzech dni, choć powinni, choć byli obowiązani to uczynić — cztery czy choćby dwa tygodnie wcześniej. Jeżeli zaś taką partię materiału zada kilku nauczycieli, to możemy sobie wyobrazić położenie naszych uczniów!...

Niekiedy tematy zadań są tak sformułowane, że uczniowie ich nie rozumieją. Wypływa to przede wszystkim stąd, że temat nie był przemyślany przez nauczyciela i został „wymyślony" w ostatniej chwili, kiedy nauczyciel sobie uświadomił, że coś do domu zadać trzeba.

W takiej chyba sytuacji rodzą się „tematy" tego typu, jak np. w szkole podstawowej w O. Po omówieniu czytanki „Zmierzch" Żeromskiego w kl. VII uczniowie otrzymali tak sformułowany tytuł wypracowania: „Napiszcie coś z tej czytanki". Ale co? — tego nikt nie wiedział. Nauczyciel zaś, aby „nie było żadnej wątpliwości", powtórzył ten temat trzy razy!

Bardzo często też występuje zbyt ogólne formułowanie tematów prac pisemnych. Np. „Wiosna" lub „Uroczystości 1 Maja". Takie tematy nie ukazują konkretnie ani treści, którą w zadaniu trzeba uwzględnić, ani formy, w którą zadanie trzeba ująć. Omal powszechnie występuje ten błąd przy wskazywaniu materiału do powtórzenia. Np. przy nauce historii w kl. X. tak to wygląda: „Powtórzcie wiadomości dotyczące „Okresu walk narodowo-wyzwoleńczych na tle kształtowania się kapitalizmu w trzech zaborach (1795 — 1846)", a w kl. XI: „Powtórzcie wszystko o rewolucji 1848 r."

Do rzadkości należy udzielanie uczniom przez nauczyciela wskazówek, jak do pracy nad danym tematem przystąpić, w jakiej kolejności ją wykonywać, skąd czerpać materiał i w jaki sposób go ująć. Przy matematyce np. w większości wypadków zadawanie polega na wskazaniu numeru zadania lub podyktowaniu go bez żadnych wyjaśnień.

Tym i innym podobnym błędom w zadawaniu pracy domowej trzeba wypowiedzieć zdecydowaną walkę.

Zadawanie pracy domowej nie może zależeć od przypadku. Zaplanowanie pracy domowej i dokładne jej przemyślenie stanowi **istotną** część składową przygotowania do lekcji, nie może więc w żadnym wypadku być pomijane. Kol. U. ucząca matematyki w jednym z liceów krakowskich opracowuje sobie, w postaci krótkich notatek, co i jak ma uczniom zadać, toteż zadawanie przez kol. U. jest zawsze dobrze przemyślane, celowe i nie przeciąża młodzieży.

W jednej ze szkół podstawowych dla pracujących w Krakowie uczy historii i nauki o Konstytucji kol. R. Przegląda on bardzo dokładnie podręczniki i zadaje często pracę w ten sposób: „W domu opracujecie temat, który dzisiaj omówiłem. Dyspozycję macie zapisaną w zeszytach. Materiał dotyczący tematu znajduje się w waszych podręcznikach na str. 34—45. Jest to dużo. Macie obowiązkowo przeczytać wiadomości podane na str. 40 i w ostatnim ustępie na str. 45. To obowiązuje. Kto będzie miał czas i chęć, może oczywiście przeczytać więcej, nawet wszystko". W taki również sposób zadawał kol. R. w liceum dla pracujących materiał z Historii WKP(b) w związku z tematem „Rosja na przełomie XIX w." Wskazał uczniom poszczególne fragmenty z odnośnego rozdziału, by uchronić ich przed przeciążeniem i dostosować pomoce i źródła do możliwości uczniów.

Kol. W. przy zadawaniu zwraca często uwagę na metodę pracy. Gdy zadawał w kl. VII sporządzenie planu czytanki „Chłopi to ziarno, panowie — plewy", wiedząc, że uczniowie mają skłonności do ujmowania planów w wiele punktów, zwrócił im uwagę, aby z każdej wyraźnie wyodrębnionej części czytanki sformułowali tylko jeden punkt, przypomniał przy tym, aby się dobrze zastanowili, jakie sprawy wysuwa autor na plan pierwszy w każdej części i aby w poszczególnych punktach planu wyrazili myśl główną każdego ustępu.

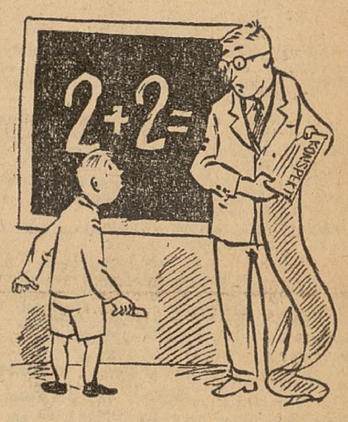
Kol. R., nauczyciel jednego z liceów ogólnokształcących w Krakowie, systematycznie zwraca baczną uwagę na metodę pracy uczniów. Uczniowie jego w kl. X i XI są zaprawieni do robienia notatek.

Kol. K. uzyskuje dobre wyniki przez stałą opiekę nad notatkami uczniów, przez częste zwracanie uwagi w czasie wykładu na najważniejsze sprawy, przez wskazywanie tych wiadomości, które uczniowie powinni zanotować (przeważnie bez ich formułowania i dyktowania). Większość uczniów kol. K. pracuje w ten sposób, że czytając np. wyznaczoną lekturę wkłada między kartki książki paseczki papieru oznaczone cyframi 1, 2, 3 itd., odpowiadającymi poszczególnym zagadnieniom w planie, aby mieć gotowy materiał do motywowania sądów i wyciągania wniosków. Uczniowie kol. K. wiedzą też, jak gromadzić materiał do wypracowań i — choć oczywiście także czasem błądzą — starają się świadomie o odpowiednie rozłożenie i uporządkowanie materiału.

Oczywiście, nie chodzi tu o oszczędzanie uczniom wszelkich trudów i samodzielnego wysiłku myślowego, samodzielnej pracy. Chodzi o wymiary tej pracy, wymiary dostosowane do możliwości ucznia tak w szkole podstawowej, jak również w szkole średniej.

**JAN KULPA**
Kraków

**Zgodnie z instrukcjami**




Nadesłał kol. JOTEM z KOŁA

TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR ● TEATR

# Straty, które dadzą wielkie zyski

*JEŻELI chodzi o zagadnienie teatru młodzieżowego i dziecięcego, to powiedzmy sobie otwarcie, że chociaż od lat o tym mówimy — Centralny Zarząd Teatrów i Ministerstwo Kultury i Sztuki nie mają żadnej koncepcji tego rodzaju teatru... Ten stan rzeczy musi ulec zmianie* — powiedział minister Sokorski na XII Sesji Rady Kultury w Warszawie.

Że ten stan rzeczy musi ulec zmianie — w to nie wątpimy. Ale trudno uwierzyć, aby w gronie pracowników Ministerstwa Kultury i Sztuki czy też w Centralnym Zarządzie Teatrów, Oper i Filharmonii nie znalazł się człowiek, który nie umiałby znaleźć „koncepcji tego rodzaju teatru".

Przypuszczam bowiem, że wśród pracowników tych instytucji nie brak ludzi, którzy pamiętają, jak w swej wczesnej młodości korzystali z teatru, jak teatr pokochali i co teatrowi zawdzięczają. Przypuszczać należy, że niektórzy z nich w swych uczniowskich latach uczęszczali do teatru na tak zwane „popołudniówki szkolne". Jeśli jednak o tym zapomnieli lub też warunki, w których spędzili młodość, były odmienne od moich, spróbuję im przypomnieć i opowiem, jak to było.

W mojej wczesnej młodości byłem każdej niemal soboty w teatrze na popołudniowym przedstawieniu dla młodzieży szkolnej. Umożliwiła to zarówno mnie, jak i moim rówieśnikom, mądra uchwała „ojców miasta", którzy mimo swej mieszczańskiej mentalności rozumieli potrzebę teatru dla młodzieży. Nałożyli więc na dzierżawców teatru obowiązek organizowania każdej soboty przedstawień popołudniowych dla młodzieży szkolnej po cenach specjalnie zniżonych.

Dlatego też dzierżawca teatru, znany groszorób, zmuszony był obniżyć ceny biletów do tego stopnia, że na „jaskółkę" chodziło się na sobotnie popołudniówki za równowartość mniej więcej ceny biletu tramwajowego, tj. za 11 halerzy.

A repertuar...? Korzeniowski, Słowacki, Wyspiański, Zapolska, Molier, Szekspir, Schiller, Hauptman, Gogol i inni w wykonaniu najlepszych aktorów, jak: Adwentowicz, Chmieliński, Dobrzański, Feldman, Fischer, Jaworski, Jednowski, Kamiński, Sosnowski, Tarasiewicz, Walewski, Żelazowski, Barwińska, Bednarzewska, Gostyńska, Ordon-Sosnowska, Siemaszkowa, Trapszo i inni.

Obowiązywał bowiem chwalebny zwyczaj, że przedstawienia dla młodzieży wystawiano w takiej samej obsadzie, jak przedstawienia wieczorowe.

W tych warunkach miałem możność zobaczyć po raz pierwszy jako uczeń 4 klasy szkoły powszechnej „Kordiana", którego wprawdzie nie zupełnie rozumiałem, ale po pięciu czy sześciu przedstawieniach w sezonie — umiałem prawie w całości na pamięć. Scena z dziedzicem - upiorem w „Dziadach" była dla mnie pierwszą i najlepszą szkołą poznania „walki klas" i choć tego terminu wówczas jeszcze nie rozumiałem ani też nie znałem — to jednak teatr zaznajomił mię z istnieniem takich problemów.

Dawano też na przedstawienia popołudniowe dla młodzieży szkolnej niektóre opery, a przede wszystkim Moniuszki, z udziałem najlepszych śpiewaków.

Makuszyński, który na ogół miał zwyczaj lukrowania swoich opowiadań, pisząc w „Bezgrzesznych latach" o teatrze, zachował wyjątkowy umiar i wcale nie przesadził. Każda bowiem sytuacja przez niego przytoczona jest tak prawdziwa, że wygląda na zaczerpniętą z naszych własnych wspomnień i przeżyć, czy też naszych własnych pamiętników. Nasze przeżycia były nawet czasem „bogatsze" w przygody i doznania. Podbieraliśmy np. kwiaty, wprawdzie nie św. Antoniemu, jak to widzieliśmy na włoskim filmie, ale błogosławionemu Janowi z Dukli (tylko błogosławiony — to mniejszy grzech) i rzucaliśmy je z galerii na scenę Tarasiewiczowi-Sułkowskiemu czy też później Kordianowi, którego po Tarasiewiczu grał drugi nasz ulubieniec, Janusz Kozłowski (Warnecki). Wracając zaś ze szkoły, nadrabialiśmy szmat okrężnej drogi, aby choć na chwilę przystanąć przed wystawą fotografa i przyglądać się z podziwem i zachwytem bohaterskiej postaci Kordiana-Kozłowskiego. Taki był nasz entuzjazm i stosunek do teatru, taki był nasz sztubacki ideał.

A ile ułatwienia w pracy miał nauczyciel języka polskiego, gdy przyszedł na pierwszą lekcję o Słowackim — a tu prawie cała klasa recytuje na pamięć Kordiana czy Mazepę, których poznała w teatrze.

Nie prowadzono nas wprawdzie do teatru za rączkę parami i nie kazano pisać w szkole wypracowań na temat „Kto jest pozytywnym bohaterem w sztuce „Krawiec Niteczka", jak to dziś się robi (sic) — ale każdy z moich rówieśników był przynajmniej 30 razy w teatrze w ciągu sezonu. Często trzeba było sprzedać atlas Kozena czy inne książki, aby zdobyć rezerwę gotówkową na droższy bilet wieczornego przedstawienia, aby zobaczyć potajemnie „Karykatury", „Erosa i Psyche", „Upiory" czy „Moralność pani Dulskiej".

DZIŚ wiele się w teatrach zmieniło na korzyść. Otoczone są one opieką Państwa, liczba ich wzrosła wielokrotnie, frekwencja — jakiej nie znają dzieje sceny polskiej. Teatr trafia wreszcie coraz częściej do małych miasteczek i do wiejskich osiedli. Są to niewątpliwie wielkie osiągnięcia kulturalne, jakie dała Polska Ludowa w ciągu dziesięciolecia.

Jednak na tle tych pięknych osiągnięć rażąco odbija sprawa teatru dla dzieci i młodzieży szkolnej. Absolutnie nie rozwiązują tego problemu nieliczne teatry młodego widza ani teatry lalkowe, które jako „przedsiębiorstwa" muszą przede wszystkim zabiegać i troszczyć się o wyrabianie planów usługowych i finansowych. Zresztą jest ich tak niewiele, że nie zaspokajają nawet potrzeb wszystkich miast wojewódzkich.

Nie ma najmniejszej wątpliwości dla pedagogów i wychowawców, że krzewiące się coraz bujniej chuligaństwo rozwija się między innymi również i dlatego, że dzieci i młodzież szkolna dorastająca nie znajdują odpowiedniej dla ich wieku rozrywki. Stworzono wprawdzie różne organizacje i instytucje, obmyślono różne formy zajęć pozalekcyjnych, ale zapomniano jakoś o niezawodnym i wypróbowanym instrumencie oddziaływania wychowawczego, tj. o teatrze dla dzieci i młodzieży.

Wychowawcy wiedzą o tym, że dziecko nawykłe od wczesnej młodości do obcowania z teatrem, w wieku młodzieńczym staje się entuzjastą teatru. Sztuka staje się obok szkoły drugim wychowawcą.

Tymczasem nasza młodzież prawie nie zna prawdziwego teatru. Gdybyśmy przeprowadzili ankietę wśród młodzieży szkolnej, i to nie w jakimś Krasnymstawie czy Węgrowie, ale w stolicy — przekonalibyśmy się, jak wielki odsetek młodzieży, nawet w wyższych klasach, nie widział dobrego teatru. Młodzież nie zna w większości nawet prawdziwej sali teatralnej, mimo że mieszka w stolicy.

Spróbujcie, koledzy nauczyciele, ustalić, ile młodzieży w wieku szkolnym oglądało „Zemstę", „Sułkowskiego", „Drogę do Czarnolasu", ile widziało „Straszny dwór" czy „Halkę", „Poemat pedagogiczny", „Intrygę i miłość", czy „Człowieka z karabinem". Ciekawa byłaby również statystyka, ile młodzieży oglądało przedstawienia baletowe lub słuchało koncertu filharmonii, ile młodzieży miało okazję zobaczyć naszą chlubę— „Mazowsze", czy „Śląsk".

A przecież, gdyby młodzież szkolna miała możność zobaczyć w operze tańce czy też specjalne spektakle baletowe—wówczas estetyka i kultura tańca na zabawach młodzieżowych wyglądałaby na pewno lepiej. Młodzież przestałaby bezmyślnie naśladować łamańce i wygibasy tańczone na nocnych dansingach, a marzeniem i ideałem nie tylko doskonałości, ale przede wszystkim estetyki tańca stałby się taniec Bittnerówny, Kilińskiego czy Grucy.

NIE wolno nazywać takiego teatru jak „Bajka", w którym pokazuje się ułomności ludzkie, „teatrem dla dzieci", jest to nieporozumieniem, które nie może mieć miejsca w Polsce Ludowej.

Teatr „Kleks" spełnia w pewnej mierze swoją rolę, ale przecież młodzież, która zapoznaje się po raz pierwszy z prawdziwym teatrem poprzez satyrę w „Kleksie", nie odniesie tych doznań, jakie daje teatr dramatyczny.

Jakież więc są drogi i możliwości, aby stworzyć dla dzieci i młodzieży szkolnej teatr odpowiadający ich zainteresowaniom i potrzebom? Jak ułatwić młodzieży częste korzystanie z takiego teatru? Jedyną właściwą formą, moim zdaniem, są sobotnie przedstawienia popołudniowe po specjalnie zniżonych cenach. Ta forma może rozwiązać nie tylko „zastępczo" problem teatru dla dzieci i młodzieży szkolnej. Jest ona również zgodna z możliwościami percepcji sztuki teatralnej przez starsze dziecko. Zdrowe psychicznie dziecko nie lubi i nie znosi wprost, gdy się je traktuje infantylnie — nie chce teatrzyków dla dzieci. Nie należy się również obawiać tego, że tu i ówdzie dziecko szkolne trafi na przedstawienie, którego jeszcze w całości nie pojmie. Większy z tego pożytek niż z przedstawienia, które nudzi swą naiwnością czy uproszczeniem.

Wskrzesić należy również w filharmoniach zwyczaj poranków dla młodzieży szkolnej ze wstępnym objaśnieniem programu, podobnie jak to kiedyś robił niezapomniany Tadeusz Mayzner.

Występy artystów muzyków i śpiewaków w salach szkolnych, które dotąd organizował Artos, są niekiedy tylko bardzo nikłą namiastką prawdziwej muzyki i nie przyczyniają się wiele do upowszechnienia i podniesienia kultury muzycznej młodego pokolenia.

Udział w przedstawieniach i koncertach musi być dobrowolny. Nie należy „organizować" widowni w sposób dotąd praktykowany. Ona sama lepiej się zorganizuje, a bilety rozprowadzą w szkole organizacje harcerskie, ZMP, samorząd, kółka literackie itd.

Unikać należy również przedstawień czy występów estradowych wystawianych przez teatry zawodowe po szkołach. Tam, gdzie to jest tylko możliwe, młodzież powinna chodzić do teatru i przyzwyczajać się do kulturalnych nawyków. Samo bowiem otoczenie i warunki, jakie młodzież znajduje w teatrze, stanowią również ważny moment wychowawczy. Zmniejszy to wprawdzie statystykę „przedstawień w terenie", ale nie będzie stwarzać fikcji, że teatr, który daje przedstawienie w sali szkolnej odległej od siedziby teatru o trzy ulice — daje przedstawienie w „terenie".

Sprawa repertuaru jest rzeczą trudną, ale przecież w planach każdego teatru znajdzie się jedna czy dwie lub więcej sztuk, których treść może być dostępna dla młodzieży szkolnej. Liczę w skrytości również i na to, że wśród dyrektorów teatrów i wśród kierowników artystycznych znajdą się niewątpliwie ludzie, którzy właśnie kiedyś, w swojej wczesnej młodości, korzystając z popołudniówek szkolnych — poznali teatr i „popołudniówkom" zawdzięczają swą miłość dla tej sztuki i swój doskonały artyzm. Oni może wskrzeszą te pożyteczne tradycje i co więcej — może pokuszą się wstawić do repertuaru choćby jedną sztukę przeznaczoną specjalnie dla dzieci i młodzieży szkolnej.

Aktorów za dodatkowe trudy nagrodzi żywiołowość widowni. Znów staną się ulubieńcami publiczności i to nie byle jakiej — bo młodzieży, która po skończonym widowisku będzie „szalała" na sali i nie pozwoli aktorom zejść ze sceny.

POZOSTAJE do rozważenia jeszcze jedna kłopotliwa sprawa, a mianowicie wysokość cen biletów na przedstawienia szkolne. Ceny te muszą być wyjątkowo niskie, tak jak na seanse kinowe, tj. od 2—5 złotych, aby każdy uczeń mógł sobie kupić bilet z własnych oszczędności i mógł być w teatrze przynajmniej raz w miesiącu.

Planiści i administratorzy z CZT muszą zrozumieć, że taka „niekalkulująca się" kalkulacja stanie się największym zyskiem, jaki CZT będzie mógł zapisać na swoim koncie. Gdyby każdy teatr w Polsce i filharmonie dały tylko 40 występów popołudniowych w roku, to liczba imprez wzrosłaby o około 3 000, zaś ilość widzów i słuchaczy powiększyła się o $1^1/_2$ miliona. Rentowność tego przedsięwzięcia jest oczywista dla każdego, kto tylko czuje i rozumie, jakie zadania wychowawcze ma spełnić wobec młodzieży szkolnej SZTUKA.

Młodzież, która pozna i pokocha teatr z prawdziwego zdarzenia, musi pokochać sztukę we wszystkich jej przejawach, a obcując ze sztuką na codzień musi stać się lepsza. To właśnie będzie ten wielki zysk i rentowność, które będą mogli buchalterzy teatrów zapisać do swoich rocznych bilansów i to na rachunek zysków.

Są jeszcze inne zyski w postaci choćby procentów od wkładu. Młodzież, która od wczesnej młodości obcować będzie z wielką SZTUKĄ, zasili w przyszłości również kadry teatrów, oper i filharmonii. Nie będzie w przyszłości rektor Kreczmar biadolić, że do Wyższej Szkoły Aktorskiej i do innych szkół artystycznych zgłasza się młodzież bez najmniejszego przygotowania. Teatr ją przygotuje i przysposobi lepiej niż wszelkie „wstępne" kursy.

Istnieje więc k o n c e p c j a. Teraz pozostaje tylko wykazać dobre chęci i zrozumienie dla sprawy. Tu już głos będzie miało Ministerstwo Kultury i Sztuki wraz z Centralnym Zarządem Teatrów, Oper i Filharmonii oraz Ministerstwo Oświaty.

Dzieci i młodzież szkolna w Polsce Ludowej muszą korzystać z dobrego teatru.

**STANISŁAW IŁOWSKI**

## Z związkowym telefonem

Pilne! Pilne!

▲ Halo! Prez. GRN w Grodzisku Dolnym, pow. Łańcut! Prosimy, zainteresujcie się warunkami mieszkaniowymi nauczycielek Waszej Gromady, kol. kol. Jakieło i Cyran, które od września ub. r. do chwili obecnej zajmują pokój bez pieca. Zima jest wprawdzie łagodna, ale mimo to koleżankom jest bardzo chłodno w nieopalonym mieszkaniu.

▲ Zarząd Okręgu ZZNP w Lublinie! Jak długo jeszcze każecie czekać. kol. Kazimierzowi Miazdze z Kożuszek, pta Krzewica, pow. Radzyń Podl. na przydział wczasów leczniczych. Kol. Miazga składał podanie o wczasy już w maju ub. roku, a komisja lekarska uznała leczenie za niezbędne. Takie argumenty powinny wreszcie wzruszyć „niewzruszony" Zarząd Okręgu.

▲ Prez. WRN Wydział Oświaty (Dział Szkolnictwa Specjalnego) w Warszawie! Od czerwca 1953 r. kol. Maria Lenart, nauczycielka Zasadn. Szkoły Zaw.-Specjalnej w Płocku oczekuje odpowiedzi na podanie, w którym domaga się przyznania kwalifikacji zawodowych wiążąc z nimi nadzieje na zwiększenie poborów. Przypominamy, że rozpoczął się już rok 1955.

## Program samokształcenia na miesiąc marzec

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI NA SEMINARIACH DLA ZESPOŁÓW SZKOŁY POLITYCZNEJ

I SEMINARIUM

**Temat:** Radzieckie społeczeństwo socjalistyczne.

1. Podstawowe cechy społeczeństwa radzieckiego: a) Wyższość ustroju socjalistycznego nad ustrojem kapitalistycznym, b) Formy własności i klasy w ZSRR, c) Wszechstronny rozwój i przyjaźń narodów ZSRR.

2. Rola i charakter państwa radzieckiego: a) Państwo radzieckie jako najwyższy typ demokracji, b) Główne fazy rozwoju państwa radzieckiego.

3. Rewolucja kulturalna w ZSRR.

LITERATURA

J. Stalin — O projekcie konstytucji ZSRR (część II — przemiany w życiu ZSRR od 1924 do 1936 roku). — Zagadnienia leninizmu, KiW 1951, str. 640—647.

J. Stalin — Referat sprawozdawczy na XVIII Zjeździe Partii — O działalności KC WKP(b), 10 marca 1939 r. — Zagadnienia leninizmu, KiW 1951, str. 748—759.

N. Chruszczow — Wywiad z dziennikarzami amerykańskimi, „Trybuna Ludu" z dnia 11. II. 1955 r.

Podręcznik dla Szkół Politycznych I rok nauki, KiW 1954, str. 216—243.

II SEMINARIUM

**Temat:** Odzyskanie niepodległości Polski w wyniku Wielkiej Październikowej Rewolucji Socjalistycznej i walka polskich mas pracujących o władzę.

1. Rewolucja Październikowa podstawowym czynnikiem odzyskania niepodległości Polski: a) Przekreślenie rozbiorów przez Władzę Rad (deklaracja praw narodów Rosji, uchwała Rady Komisarzy Ludowych i inne), b) Wpływ Rewolucji Październikowej na wybuch rewolucji w Austrii i Niemczech i na obalenie wszystkich zaborców, c) Słuszność stanowiska SDKPiL w sprawie wspólnej walki i współpracy z rosyjskim ruchem rewolucyjnym.

2. Walka polskiej klasy robotniczej o władzę: a) Powstanie i rozwój Rad Delegatów Robotniczych, b) KPRP kierowniczą siłą klasy robotniczej w walce o władzę, c) Zdradziecka rola piłsudczykowskiej PPS i tzw. rządów „socjalistycznych".

3. Antynarodowy charakter wojny Piłsudskiego przeciwko Krajowi Rad.

4. II Zjazd KPRP i jego znaczenie dla walki o Partię nowego typu.

LITERATURA

KPP — Uchwały i rezolucje, KiW, 1953, str. 9—27; 46—49; 208—210; 243—251.

Bolesław Bierut — Podstawy ideologiczne PZPR, KiW 1952, str. 25—27.

Podręcznik dla Szkół Politycznych, I rok nauki, str. 244—275.

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI NA SEMINARIACH SAMOKSZTAŁCENIA IDEOLOGICZNEGO W MARCU DLA KÓŁ STUDIOWANIA HISTORII RUCHU ROBOTNICZEGO

I SEMINARIUM

**Temat:** Partia komunistyczna w latach wielkiej wojny narodowej Związku Radzieckiego.

1. Przyczyny i charakter II wojny światowej: a) II wojna jako wynik działania prawa nierównomierności rozwoju krajów kapitalistycznych, b) Odmienny charakter II wojny światowej w porównaniu z pierwszą wojną światową.

2. Główne etapy wojny. Zwycięstwo pod Stalingradem — przełomem w drugiej wojnie światowej.

3. Źródła zwycięstwa ZSRR i jego historyczne znaczenie: a) Wyższość społeczno-ekonomicznego i państwowego ustroju ZSRR, b) Wyższość Armii Czerwonej nad armiami krajów kapitalistycznych, c) KPZR organizator zwycięstw narodu radzieckiego, d) Wewnętrzne i międzynarodowe znaczenie zwycięstwa Związku Radzieckiego w II wojnie światowej.

LITERATURA

J. Stalin — O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, wyd. KiW. 1951 (całość).

J. Stalin — Przemówienie na przedwyborczym zebraniu wyborców Stalinowskiego Okręku Wyborczego Moskwy 1946, wyd. KiW 1952.

J. Stalin — O trzech charakterystycznych cechach Armii Czerwonej. Wyd. Prasa Wojskowa 1949.

Radzieckie Biuro Informacyjne — O fałszerzach historii, wyd. Prasa Wojskowa, 1948.

II SEMINARIUM

**Temat:** — KPZR w walce o zakończenie budownictwa socjalizmu i stopniowe przechodzenie do komunizmu w latach powojennych (część I.)

1. Układ sił na arenie międzynarodowej po II wojnie światowej: a) Wzrost sił demokracji i socjalizmu na całym świecie, b) Zaostrzenie sprzeczności w obozie kapitalistycznym w wyniku pogłębienia się ogólnego kryzysu kapitalizmu, c) Wzmożenie walki narodowo-wyzwoleńczej w krajach kolonialnych i zależnych, d) Powstanie światowego ruchu w obronie pokoju i jego znaczenie w walce przeciwko rozpętaniu nowej wojny.

2. XIX Zjazd KPZR i jego historyczne znaczenie: a) Osiągnięcia ZSRR w rozwoju gospodarki narodowej, b) Rozwój przemysłu ciężkiego podstawy potęgi i dobrobytu ZSRR, c) V plan 5-letni programem dalszego rozwoju kraju na drodze od socjalizmu do komunizmu.

LITERATURA

J. Stalin — Ekonomiczne problemy socjalizmu ZSRR, KiW 1951, str. 28—41.

J. Stalin — Przemówienie na XIX Zjeździe KPZR. KiW 1952.

G. Malenkow — Referat sprawozdawczy na XIX Zjeździe KPZR, KiW 1953, str. 6—118.

W. Mołotow — Przemówienie na Sesji Rady Najwyższej ZSRR, „Trybuna Ludu" z dn. 8. II. 1955 r.

# Uczeni mówią o politechnizacji (1)

(Dalszy ciąg ze str. 2)

nie jest w porządku. Podręcznik ten wydał mi się gorszy od podręczników sprzed 20 lat. Nie rozumiałem po prostu pewnych stronic tego podręcznika, chociaż jestem doktorem nauk technicznych. Myślę nawet, że niektóre stare podręczniki były bliższe sprawie politechnizacji niż podręczniki obecne. Co mi bowiem z tego, że w obecnym podręczniku po 15 stronicach abstrakcyjnie i zawile napisanych mam na 16 stronie np. schemat odbiornika? Schemat ten nie ratuje, choćby nawet był dobry.

Czy przy pisaniu podręczników nie popełnia się błędów wynikających z tego, że usiłujemy za wszelką cenę oddać w nich dwie tendencje — a mianowicie wyłożyć podstawy nauk ścisłych i dać odbicie poważnych ideologicznych walk, jakie nurtują świat, w ujęciu, które dla młodego chłopca lub dziewczyny jest niezrozumiałe. Eksperyment ten jakoś „nie wychodzi", a podręcznik staje się zawiły. Wydaje mi się również, że sztuczne pakowanie do podręcznika niby w celu kształcenia politechnicznego tego wszystkiego, co jest bezpośrednim zastosowaniem praw przyrody do techniki, też nie spełnia celu. Fizyka, matematyka, chemia stawiają bowiem przed podręcznikiem zadanie wielkiego uogólnienia zjawisk, a w technice jest wręcz odwrotnie. Ma ona bowiem z tego uogólnienia wyodrębnić pewne szczegóły, wybrać konkretne sprawy. Podanie w podręczniku jakichś schematów, np. kotła parowego, może najwyżej naświetlić pewne prawa fizyczne, może być tylko ilustracją tych praw, ale w dziedzinie techniki nie daje nic, nie zbliża ucznia do techniki. W technice chodzi bowiem np. o taki szczegół, jak sprzężenie tłoka z wałem korbowym, co znów z punktu widzenia nauki fizyki nie jest uczniowi potrzebne. Dlatego wydaje mi się, że zbyt daleko pójść w programie i podręczniku fizyki w kierunku techniki nie można. Natomiast w nawiązaniu do programów stosować należałoby pracę w kółkach, na wycieczkach, pokazach itd. Nie można wymagać, żeby studiując fizykę uczeń studiował równocześnie technikę (np. jak buduje się antenę, jak tłok sprzęża się z wałem itp.). Oczywiście, gdy program będzie tego wymagał, uczeń dostosuje się i odpowie na pytania z techniki, ale nie nauczy się fizyki.

Szkoła wyższa stawia szkole średniej zarzut, że absolwent tej szkoły nie umie rzeczy podstawowych, a nie — że nie umie szczegółów technicznych. Z tego trzeba wyciągnąć wnioski — tj. że w szkole trzeba uczyć rzeczy podstawowych, praw ogólnych ilustrując je przykładami z techniki i życia codziennego. Gdy nawet absolwent szkoły średniej idzie nie do szkoły wyższej, lecz do pracy w fabryce — to istotną wartością jest rozumienie przez niego rzeczy nowych na podstawie znajomości praw, a nie zapamiętanie wielu nawet szczegółów z nauki szkolnej. Ważne jest to, że znam dobrze 5 praw, a nie to, że znam 50 zjawisk rządzonych przez te prawa. To ważne jest nie tylko dla naukowca, znajomość podstawowych praw jest ważna dla każdego człowieka. Znajomość podstawowych praw uczy i pozwala dostrzegać całokształt.

Słyszałem, że podobno usunięto ze szkoły średniej elementy matematyki wyższej. Dlaczego to zrobiono w chwili, gdy idziemy wyraźnie na matematyzację wielu dyscyplin, matematyka jest potrzebna i w fizyce, i w chemii, i w biologii itd. Niesłuszne jest ograniczenie matematyki w programie szkolnym, bo bez matematyki niemożliwe jest studiowanie żadnej nauki technicznej. Dobre przygotowanie uczniów z matematyki jest szczególnie ważne dla ich horyzontu politechnicznego.

Przed naszą szkołą 11-letnią stoi poważny problem dania młodzieży wykształcenia ogólnego. Każdy inteligentny człowiek powinien niewątpliwie wiedzieć, co to jest przemysł chemiczny, metalurgia czy przetwórstwo. Czy to zagadnienie jest jakoś rozwiązane w naszych szkołach, nie wiem. Jeżeliby jednak chcieć te sprawy zmieścić w programie fizyki i chemii, wydaje mi się, że byłoby to niesłuszne. Wówczas bowiem może być tak, jak z tym przykładem, który przytaczałem — uczniowie nie będą znać ani fizyki i chemii, ani procesów produkcji.

Czy nie warto by jednak pomyśleć o tych sprawach w klasach młodszych, gdy programy nauczania nie są tak bardzo napięte jak w klasach starszych? Chłopiec 12 — 14-letni uchwyci np. przy produkcji żelaza i stali sedno sprawy: ruda, węgiel, piec — a przy tym jest pewne, że nikt wobec takiego ucznia nie będzie nawet próbował wystąpić z „naukowym" wykładem na temat produkcji. Gdy następnie w szkole średniej uczeń ten będzie się uczył fizyki i chemii, będzie już miał obraz całej tej sprawy. Umieszczanie zaś tych spraw w klasach wyższych powoduje przeciążenie programu, staje się przedmiotem naukowym zamiast być materiałem poglądowym, czyli wypacza po prostu całość nauczania chemii. Obawiam się, powtarzam, że wówczas w szkole już nie będzie chemii, ale i technologii też nie będzie.

Zresztą, dlaczego ma to być w programie szkoły średniej? Czy absolwent tej szkoły ma iść na dyrektora huty? W tak pojętej politechnizacji zagubi się to, co uczeń w ogóle powinien umieć, co powinien rozumieć. A chemia na całym świecie jest nauką dla siebie i trzeba jej nauczyć. Gdy ucznia zaznajomimy z produkcją żelaza i stali, pozostaje np. aluminium. Przy takim systemie nauczania o produkcji aluminium już by uczeń nic nie wiedział! Czy znowu mamy i to włączyć do programu? Wydaje mi się, że nie. Wszystkie te sprawy dotyczące procesów produkcji powinny być poza programem, w programie powinna być tylko ogólna orientacja co do tych spraw i, rzecz jasna, zagadnienia podstawowe chemii. Trzeba np. mówić o utlenianiu w piecach hutniczych, ale nie o samych piecach. Piec hutniczy to problem sam w sobie, gdy wejdziemy w szczegóły dotyczące tej sprawy, zagubi się chemia. Przecież można wymagać, by młody człowiek, uczeń X klasy, interesował się czymś poza lekcjami. Jeżeli uczeń wszystkiego dowie się na lekcjach, to czym się będzie zajmował poza lekcjami? Wtedy nic mu nie pozostaje na czas pozalekcyjny, chyba tylko chuligaństwo.

Pakowanie wszystkiego do programu to nie politechnizacja, to jej paczenie, to dyletanckie „wsieznajstwo". Czy nie lepiej np. opracować planszę „od rudy do stali" i powiesić na ścianie? Niech uczeń popatrzy, poczyta sobie, w kółku technicznym popracuje! To da więcej niż nieudolny wykład nauczyciela o technologii zamiast głębokiego wykładu o chemii. Jeżeli szczęśliwym trafem nauczyciel zna nieco techniki, ma takiego „konika", to jeszcze coś z tego wyjdzie, jeżeli zaś ma uczyć o technice tylko dlatego, że to jest w programie, to szkoda czasu. Gdy nauczyciel dyletant, uczeń też będzie dyletantem.

Trzeba zatem szukać dróg nieobowiązkowych, ale skutecznych. O procesach hutniczych można z powodzeniem mówić np. na kółku chemicznym, a nie na lekcjach. Programy muszą wyciskać to minimum, jakie uczeń musi umieć, chociażby to nie było zbyt interesujące. Do uczenia się tabliczki mnożenia zmusimy uczniów nawet bez entuzjazmu z ich strony. Za to w pracy kółka entuzjazm jest konieczny.

Prof. dr PAWEŁ SZULKIN
zast. Sekretarza Naukowego PAN

## Prawnik związkowy radzi

**OB. ANTONI MIRSKI, CIECHOCINEK - PIAST** — W myśl art. 80 dekretu z dnia 25.VI. 1954 r. o powszechnym zaopatrzeniu emerytalnym pracowników i ich rodzin (Dz. Urz. PRL Nr 30 poz. 116) emeryci pobierający zaopatrzenie emerytalne wg dotychczasowych przepisów otrzymują to zaopatrzenie nadal. W myśl przepisów dekretu renta starcza i renta inwalidzka zastępują dawne zaopatrzenie emerytalne przyznawane z powodu wieku lub z powodu utraty zdolności do zarobkowania, a zatem, kto pobiera zaopatrzenie emerytalne wg dawnych przepisów, temu nie przysługuje renta starcza. Emeryci, którzy będą zatrudnieni przez 3 lata po dniu 1 lipca 1954 r., mają prawo po upływie tego okresu domagać się wymierzenia im renty starczej względnie renty inwalidzkiej zamiast pobieranego zaopatrzenia emerytalnego. Rok pracy po przeniesieniu w stan spoczynku nie wlicza się do wysługi emerytalnej, a zatem nie ma wpływu na zwiększenie zaopatrzenia emerytalnego dotychczas pobieranego.

**OB. JANUSZ JÓZEF, PSZCZYNA** — Kierownik internatu obowiązany jest tak rozłożyć plan zajęć, aby wychowawcy nie pracowali dłużej ponad obowiązujący ich wymiar tygodniowy zajęć. Poza tym wychowawca internatu, obowiązany do pracy bez względu na niedzielę lub święto, ma prawo do dnia wolnego w tygodniu za przepracowaną niedzielę, przy czym co trzecią niedzielę powinien mieć wolną. Jeśli wychowawca internatu pracuje ponad obowiązujący go wymiar zajęć, powinien otrzymać wynagrodzenie za godziny nadliczbowe. Tak samo, jeśli wychowawca internatu nie może otrzymać jednego dnia wolnego w tygodniu z powodu szczególnych okoliczności, jak choroba, urlop innych wychowawców, powinien otrzymać wynagrodzenie za godziny nadliczbowe za przepracowany jeden dzień w tygodniu, który powinien mieć wolny. Jeśli Technikum nie posiada kredytów na opłacenie godzin nadliczbowych wychowawców internatu lub dyżurów nauczycieli Technikum, to obowiązkiem dyrektora jest wystarać się w Centralnym Zarządzie Szkolenia Kadr o odpowiednie kredyty.

**ADAM DYCZKO, JELENIA GÓRA.** — Nauczycielka w okresie urlopu macierzyńskiego ma prawo nie tylko do wynagrodzenia zasadniczego i dodatku funkcyjnego, lecz również do wynagrodzenia za godziny nadliczbowe i inne zajęcia dodatkowe, jak wychowawstwo klasy, prowadzenie gabinetu, biblioteki itp., które jej zostały przydzielone wg planu zajęć na dany rok szkolny przed lub w czasie urlopu macierzyńskiego.

Zasiłek połogowy wynosi 100 proc. tygodniowego przeciętnego zarobku pracownicy, lecz w myśl art. 95 ust. 4 i 5 ustawy z dnia 28 marca 1933 roku o ubezpieczeniu społecznym (Dz. U. Nr 51, poz. 396) pracownicom pobierającym w okresie urlopu macierzyńskiego pełne wynagrodzenie od swego pracodawcy zasiłek ten nie przysługuje, gdyż stosownie do art. 105 powołanej ustawy zasiłek ten stanowi ekwiwalent utraconego zarobku. Zasiłek ten przysługuje tylko tym pracownicom, które w okresie połogu nie otrzymują wynagrodzenia normalnego od pracodawcy.

Nauczyciel zastępujący nauczycielkę przebywającą na urlopie macierzyńskim powinien otrzymać wynagrodzenie za godziny nadliczbowe i zajęcia dodatkowe wynikające z zastępstwa i to niezależnie od wynagrodzenia za godziny nadliczbowe i zajęcia dodatkowe wypłacane nauczycielce będącej na urlopie macierzyńskim.

W żadnym wypadku nauczycielka będąca na urlopie macierzyńskim nie może być pozbawiona wynagrodzenia za godziny nadliczbowe i inne zajęcia dodatkowe przydzielone jej wg planu zajęć, pod pozorem, że należne jej wynagrodzenie władze szkolne muszą wypłacać zastępcy.

FR. NIZYŃSKI
radca prawny ZZNP

## Made in USA

# Dziesięciolecie bzdury

ZACZNIJMY od pewnej anegdoty, która wprawdzie liczy już kilka lat życia, niemniej jednak jest wciąż aktualna. Oto profesor uniwersytetu w Arizonie, Emil Haury, opowiadał na zebraniu naukowców w Nowym Jorku o mieście Indian, które odnalazł w górach wschodniej Arizony. Miasto owo było założone w czasach, w których urodził się Chrystus. Żyło sobie nieźle i prosperowało przez długie wieki, aż na jakieś sto lat przed odkryciem Ameryki przez Kolumba zmarło niezwykłą śmiercią. Pewnej bowiem nocy wszyscy jego mieszkańcy uciekli bezpowrotnie w strasznym popłochu, zostawiając cały swój dobytek.

— Czego zlękli się owi uciekinierzy tak bardzo? — pytał profesor, kończąc swą opowieść.

— Widocznie zobaczyli „latające talerze"! — zawołał ktoś na sali.

Najciekawsze w tej anegdocie jest to, że się nikt nie roześmiał i że „latające talerze" przestały być w Ameryce tematem dla satyryka i karykaturzysty.

Czym więc są te „latające talerze" i jaki wywierają wpływ na społeczeństwo amerykańskie?

Zaczęło się to w roku 1947. Pewien prywatny lotnik, lecąc przed wieczorem nad górami i pustyniami Dzikiego Zachodu USA ujrzał wysoko wśród chmur coś latającego, co mu przypominało kształtem olbrzymi spodek. To coś wirowało wokół swej osi i poruszało się tak szybko, że wszelkie próby zbliżenia się do owego spodka zawodziły. Wkrótce potem amerykański lotnik wojskowy, Melton, lecąc odrzutowcem na znacznej wysokości, natrafił na podobny „spodek" i postanowił go zaatakować. Zawiadomił o tym naziemny punkt obserwacyjny na lotnisku. Ostatnie jego słowa brzmiały: Otwieram ogień...

Z odrzutowca Meltona znaleziono później tylko kawałki. Po zbadaniu ich przez komisję stwierdzono, że samolot rozleciał się w powietrzu.

Chociaż poważni znawcy lotnictwa twierdzili, że zdarzają się fenomeny świetlne, które przy odrobinie fantazji mogą być wzięte za latające dyski, a odrzutowiec może rozlecieć się w powietrzu, jeśli nada mu się zbyt wielką szybkość i spowoduje zbyt wielką wibrację części, to jednak całe społeczeństwo amerykańskie, karmione od dziesiątków lat fantastycznymi bzdurami, mającymi za tło podróże międzyplanetarne, rzuciło się na nową sensację z właściwą Amerykanom bezkrytycznością. Nie było na terenie Stanów Zjednoczonych miasta ani żadnej bazy wojskowej: lotniczej czy morskiej, gdzieby nie zauważono „latających talerzy". Na łamach magazynów, poświęcających chętnie prawdę dla sensacji, pojawiały się coraz to fantastyczniejsze opisy już nie tylko latających dysków, których szybkość określono na 8.500 kilometrów na godzinę, ale i olbrzymich rakiet w kształcie cygara, mających służyć jako bazy dla owych „talerzy".

Gdy wiadomościami o tajemniczych „talerzach", które w drugiej fazie zaczęto nazywać z szacunkiem UFO („unknown flying objects" — nieznane latające przedmioty), zostały naszpikowane wszystkie magazyny, a nawet codzienne pisma amerykańskie, zaczęto się zastanawiać nad ich pochodzeniem. Coraz mniej udzielano miejsca na łamach pism tym nielicznym Mohikanom, którzy nie wierzyli w istnienie „latających talerzy" i usiłowali zbijać argumenty ich zwolenników. Mało się słyszy obecnie w Stanach Zjednoczonych o majorze lotnictwa Boggsie, czy o d-rze Stirlingu, astronomie, którzy wytrwale argumentują w obronie zdrowego rozsądku.

Wśród tłumaczy tajemniczego zjawiska utworzyły się trzy teorie: 1) że twórcami „latających talerzy" są Amerykanie, którzy w tajemnicy wypróbowują nową broń, 2) że jest to najnowszy wynalazek radziecki i 3) że na „latających talerzach" przylecieli na Ziemię mieszkańcy jakiejś obcej planety.

Amerykańskie władze wojskowe nie wypowiedziały się w ogóle na ten temat, przeprowadzają jednak ściśle badania nad każdym podanym do wiadomości publicznej faktem ukazywania się „latających talerzy". Opracowały także szereg kwestionariuszy, które muszą wypełniać ludzie twierdzący, iż widzieli UFO.

Gdzieś pod koniec 1949 r. rozeszła się w USA wiadomość, że na północy Norwegii znaleziono na śniegu leżący dysk o średnicy około 30 metrów, wykonany z jakiegoś nieznanego, błękitnawego metalu i posiadający nieznanego typu silniki. Na tablicach rozdzielczych tej maszyny, przy której nie było żywej duszy, miały się znajdować napisy w języku rosyjskim. Na tę wiadomość opanował ludność Stanów Zjednoczonych tak potworny strach, że można go chyba porównać z owym strachem Indian, uciekających nie wiadomo czemu z rodzinnego miasta. Rząd USA zorientował się, czym by to groziło w razie wojny i zaczął kategorycznie dementować możliwość budowania podobnych maszyn przez Związek Radziecki. Pospieszył się i rząd norweski ze stanowczym zaprzeczeniem faktu znalezienia jakiejkolwiek latającej maszyny w śniegach norweskiej północy.

Została jeszcze tylko jedna możliwość, twierdzenie, że „latające talerze" są dziełem istot pochodzenia pozaziemskiego. Ludzie tworzą bogów na obraz i podobieństwo swoje — powiedział pewien starożytny mędrzec.

I oto w r. 1953 niejaki pan Keehoe, tytułujący się majorem lotnictwa amerykańskiego, napisał kilkusetstronicową książkę, w której usiłuje udowodnić nie tylko fakt ukazywania się „latających talerzy" we wszystkich prawie kapitalistycznych krajach świata, ale i ich pozaziemskie pochodzenie. Książka to słaba i nawet nie posiadająca ani ułamka fantazji wellsowskiej. Mimo to została bardzo szybko przetłumaczona na język francuski i niemiecki pod frapującym tytułem: „Wszechświat zbliża się ku nam".

Sam pan Keehoe, który od dwudziestu lat jest współpracownikiem magazynów amerykańskich, nigdy jak przyznaje „latających talerzy" nie widział, ale za to podaje szczegółowo wszystkie takie spotkania, nakręcane przy nich filmy, opinie o tych spotkaniach ekspertów wojskowych itp.

Nie może on zrozumieć, dlaczego nie pokazują się one nad Związkiem Radzieckim i krajami demokracji ludowej, skoro pokazują się już obecnie nad Francją, Danią, Szwecją i Norwegią oraz nad krajami Ameryki Południowej.

Tymczasem nad cudownym krajem USA talerze nie tylko latają, ale nawet usiłują nawiązać kontakt z tymi najbardziej cywilizowanymi istotami naszego globu, które zowią się Jankesami. Pan Keehoe pisze o tych spotkaniach, choć nie zawsze w nie wierzy. Oto prezes południowo-zachodniej sieci radiowej, Gregor, opowiada o spotkaniu z dziwnymi pilotami „latającego talerza", którzy nawet byli tak uprzejmi, że zaprosili go na małą wycieczkę na Księżyc. Ktoś inny znowu uratował z katastrofy „latającego talerza" jego pilota, maleńkiego metrowego człowieczka, o ciele pokrytym metalowym nalotem, który to nalot ma zapobiegać skutkom oddziaływania promieni kosmicznych. I nawet sfotografował się z tym człowieczkiem na ręku. W innym znowu wypadku lotnikiem międzyplanetarnym zaopiekował się rząd i trzyma go w specjalnie zbudowanym inkubatorium, gdyż człowiek taki podobno może żyć tylko w atmosferze składającej się z trzydziestu procent tlenu i siedemdziesięciu procent azotu.

Podobnych „wydarzeń" mógłbym cytować przynajmniej tyle co sam Keehoe, ale właściwe — po co?

Trzeba jednak podsumować wnioski.

Faktem jest, że kontynent amerykański ogarnęła niebywała histeria, przypominająca najciemniejsze czasy średniowiecza. Co gorsza, zjawisko to nie jest chwilowe, ale przeciwnie — trwałe, a nawet rozwija się z biegiem czasu. Wzrost histerii jest proporcjonalny do wzrostu oddziaływań wychowawczych „kultury" amerykańskiej. Pozwólcie, że dla przykładu przytoczę tu pewien fakt — przedstawię sceny, jakie swego czasu wywołało na terenie całych Stanów Zjednoczonych dowcipne słuchowisko radiowe Orsona Wellesa, mówiące o najeździe Marsjan na Amerykę. Panika, jaka wówczas powstała, trudna jest do opisania. W jednej chwili wszystkie drogi zostały zablokowane samochodami uciekających. Przemówienie do rozsądku tych ludzi było niemożliwością. Przestraszone skutkami słuchowiska radiostacje zaczęły nadawać komunikaty, że to wszystko jest żartem. Ale komunikatom nie wierzono. Dopiero po kilku dniach fala paniki opadła.

Nie zapominajmy też, że północna Ameryka jest ojczyzną wielu dziwacznych sekt, jak np. ta, która głosiła, że zbliża się dzień Sądu Ostatecznego i że wiele milionów ludzi już nie umrze. O Świadkach Jehowy, w których działalność w naszym kraju tak sprytnie wmontował się wywiad amerykański, też zapewne słyszeliście. Zarówno te i im podobne sekty, jak i epidemia „latających talerzy", świadczą o bezmiernej naiwności mieszczucha amerykańskiego. Tam, gdzie pieniądz jest wszystkim, a nauka niczym, gdzie wychowaniem mas kieruje grupka monopolistów, naginając je kosztem całkowitego ogłupienia do swoich celów, tam nie ma mowy o jakimkolwiek krytycyzmie. Celem jest odwrócenie uwagi od faktu, że monopoliści robią nadal doświadczenia z bombami atomowymi i wodorowymi, że nadal wyciskają z narodu miliardy na zbrojenia i nadal rozbudowują potężne bazy wojskowe w kraju i zagranicą.

LEONARD ŻYCKI

## Ostrym piórem

# W ciemny wieczór, w noc styczniową

**RÓŻNE są cienie żywota nauczycielskiego na wsi. Zamiast w łazience, kąpiesz się np. w balii, bujne włosy obcinasz sam nożycami do strzyżenia owiec, marzysz o motocyklu lub rowerze — a brniesz na zebrania na własnej parze, po mleko jeździsz do pobliskiego miasteczka, choć krówki zostawiają ci upominki pod gankiem, chleb jadasz także czerstwy, jeżeli nie ma piekarni itd. Mógłbym cytować bardzo dużo, ale boję się, że czytelnicy krzyknęliby chórem: „Znamy to, znamy" i zaraz zaczęliby przytaczać, że w zamian za to mają świeże powietrze, własne ogródki, kurki, pszczółki, księżyc niezafałszowany latarniami, że nie potrzebują łamać żeber w tramwajach, nie czekają tygodniami na bilet do kina, nie wdrapują się na piąte piętra, słowem, zdystansowaliby mieszczuchów w przechwalaniu rozkoszy swego bytowania. W każdym razie rachunek zysków i strat mógłby wypaść na zero, gdyby...**

**Gdyby nie ta wprost niezwykła troska niektórych rad gromadzkich o ułatwienie żywota nauczycielskiego.**

**A jak to bywa, opowiem.**

**Bawiłem ostatnio w Przasnyszu. Dość szybko uzbierałem cały worek tematów do satyr i miałem trochę wolnego czasu, postanowiłem więc odwiedzić mego przyjaciela z lat dziecinnych, Alfreda Białobrzeskiego. Wiedziałem, że uczy w Dzierzgowie, a mieszka w Szumsku. Wybrałem się jakąś okazyjną furmaneczką. Była już ciemna noc, kiedy odnalazłem znajomy domek i zapukałem do drzwi. Niestety, Alfreda nie zastałem.**

**— Na warcie — objaśniła mnie gospodyni lakonicznie.**

**— Na warcie? — zdziwiłem się.**

**— Aha, pewno jakiś obóz harcerski. Widocznie Alfred szuka „atrakcyjnych form" pracy.**

**— A gdzie ten obóz? — pytam gospodyni.**

**— Jaki obóz? Na warcie, mówię. Żadnego obozu tu nima.**

**Cóż robić? Zmęczony i ciemny jak tabaka w rogu wyszedłem szukać Alfreda.**

**Znalazłem! Wyglądał dziwacznie. Na palto zimowe miał narzuconą jesionkę, czapkę przytwierdził do głowy szalikiem po babsku podwiązanym pod brodą. W jednej ręce — gruba laga, w drugiej — kołatka, którą potrząsał z furią.**

**— Zwariował — pomyślałem — biedny Alfred!**

**Trochę zmieszany i niepewny podszedłem do przyjaciela i milcząc, z westchnieniem uścisnąłem mu uzbrojone dłonie. Ale Alfred zachował się całkiem normalnie. Najprzód ucieszył się, zawołał „daj pyska", a potem zaklął soczyście.**

**— Psiakość! Co tu robić? Musimy przecież pogawędzić... Nie masz 50 złotych? Oddam ci pierwszego!**

**Znowu zacząłem wątpić w jego zdrowie psychiczne, bo chwyciwszy banknot pobiegł gdzieś szybko, zostawiając mnie samego na środku ciemnej ulicy.**

**Ale potem, w cieple jego mieszkanka, przy kubku domowego wina porzeczkowego — wszystko się wyjaśniło.**

**Alfred jest normalny. Ale jego radni gromadzcy coś chyba trochę tego... Kazali mu raz na 3 tygodnie pełnić wartę nocną. Jeżeli nie chce, może się wykupić za 50 zł. Nic nie pomogły żadne perswazje. Zasłaniają się Rozporządzeniem Rady Ministrów z 14.VII.1953 r. Próżno Alfred powoływał się na § 10 ustęp 2, że rada może zwolnić od tego obowiązku „ze względu na interes publiczny". Radni z Szumska uważają widocznie, że dobro szkoły w Dzierzgowie to interes publiczny Dzierzgowa, a nie Szumska. Zresztą czy nauczanie i wychowanie dzieci to taka ważna sprawa, że aż „interes publiczny"? Wielka rzecz! Po nocnej warcie nauczyciel może przecież drzemać w klasie, a kiedy już dzieci zaczną sobie wydzierać nogi z głowy, przebudzi się na chwilkę, krzyknie:**

**— Ciszej tam!**

**I zaśnie znowu. Prawda? Takie proste...**

**Może by więc jakaś interpretacja tego zarządzenia Rady Ministrów? A może wyraźne wyszczególnienie nauczycieli jako tej kategorii ludzi, których nawet radni z Szumska będą musieli uznać za zwolnionych od wart nocnych?**

**Tak nieśmiało to proponuję w imieniu swoim i Alfreda...**

**ANDRZEJ DRZAZGA**

## Śladem naszych interwencji

▲ Na skutek naszej interwencji Wydział Oświaty Prez. PRN w Ustrzykach Dolnych zainteresował się bliżej sprawami bytowymi nauczycieli w Czarnej, stwarzając im możliwe warunki mieszkaniowe.

▲ Kol. Zofia Wygrzywalska, nauczycielka Szkoły Podstawowej w Nowakach, pow. Nysa, otrzyma uposażenie służbowe za okres bezczynności powstałej z winy Wydziału Oświaty Prez. PRN w Gorzowie.

▲ Wydział Oświaty Prez. WRN w Szczecinie powiadomił nas, że nauczyciele Liceum Pedagogicznego w Chojnie otrzymali należność za 27 godzin nadliczbowych. Wydziałowi Oświaty Prez. PRN w Dębnie zwrócono uwagę na niewłaściwy stosunek do słusznych pretensji nauczycieli w Chojnie.

▲ Kol. Aleksandra Hadaś z Wrocławia na skutek naszej interwencji została zatrudniona w Szkole TPD nr 54 jako nauczycielka kontraktowa.

▲ Kol. Anieli Lubeckiej z Kabach, pow. Opole, zaliczono lata służby nauczycielskiej i zgodnie z obowiązującymi przepisami przyznano jej odpowiednią stawkę uposażenia.

▲ Dobrze i przyjemnie pracuje się obecnie w ciepłych mieszkaniach kolegom z Lizy Starej, pta Poświętne, którzy po interwencji Redakcji otrzymali opał.

▲ Życzymy dzieciom ze Szkoły Podstawowej w Miłkowicach wesołej zabawy w czasie przerw międzylekcyjnych na oczyszczonym i wyprzątniętym wreszcie z gruzów podwórku szkolnym.

Wydawca: RSW „Prasa" Warszawa, ul. Wiejska 12; tel. 8-24-11. Redakcja: Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8. Telefon 61011-17, wewnętrzny red. 261, 262, 263, 264.
Prenumerata kwartalna — 3,60 zł, półroczna — 7,20 zł, roczna — 14,40 zł. Zamówienia i wpłaty na prenumeratę „Głosu Nauczycielskiego" przyjmują tylko urzędy pocztowe oraz listonosze wiejscy i miejscy do dnia 10 każdego miesiąca na miesiąc następny i okresy dalsze. Zakłady Graf. Dom Słowa Polskiego. Gat. pap. kl. VII, form. 168 — 126 grm. Nakł. 89333. Zam. 794-C B-6-273