

I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

CENA 30 GR.

Kazimierz Sokołowski

O „Złotym lisie”

KIEDY po raz pierwszy czytałem „Złotego lisa” J. Andrzejewskiego nie zastanawiałem się głębiej nad jego problematyką. Uległem po prostu urokowi opowiadania. Subtelność partii lirycznych, malujących przeżycia małego Lukaszka, świetnie naszkicowane sylwetki dzieci o mocno zaznaczonych rysach indywidualnych (sportowców, ciekawych wszelkich zjawisk Krzysiof, mała pedantka Emka, Grześ łączący trzecie rozszarpane i zamknięte do ładu w teorii z roztrząsaniem i nieporadnością w sprawach codziennych), otworzone z humorem starcie, dialogi i wreszcie delikatnymi, czytelnymi nakreśleniami krajobrazu — Mariensztat w białych, zamglonych rankach i pogodnym zmierzchu jesienią, gdy „blekit nieba nad kolumną Zygmunta... rozjaśniał... a na jeszcze słonecznym poblaskiem”, a na jeszcze słonecznym poblaskiem... — „przedwiośnie, niebieskie” — „wszystko składa się tu na niezwykle sugestywną całość. W rezultacie doznaliśmy takich, jakie często towarzyszą naszemu zetknięciu z dziełem prawdziwego artysty: wkraczamy wówczas w świat zorganizowany przez artystę, rzecz by — autonomiczny, tak wyraził, że każde nam zapomnieć o nas samych i pozostać z nami jeszcze wtedy, gdy ostatnia strona została czytana — równocześnie użyć nam nowego, niejako odkrywczego spojrzenia na rzeczywistość.

Później nasunęły się refleksje. Opowiadanie pobudza bowiem myśl, narzuca wątpliwości.

Czy doznania Lukaszka są prawdziwe? Czy mieszczą się w ramach normalnych przeżyć dziecka? Jak ocenić stosunek i postawę rodziców? Jaki sens przypisać zakończeniu całej noweli?

Przypomnę w ogólnych zarysach treść opowiadania:

Mały Lukasz, chłopiec blisko sześciolletni, inteligentny i wrażliwy, o silnej wyobraźni, zasypia pewnego wieczoru wśluchany w deszcz październikowy. Wtedy widzi wkraczającego do pokoju pięknego złotego lisa. Od tej chwili towarzyszy mu pewność, że złoty lis przebywa istotnie w mieszkaniu, skryty w szafie. Lukasz słyszy jego oddech, widzi w ciemności złościstą poświatę. Autor opowiada o tym zresztą tak przekonująco, że gotowiliśmy niemal uwierzyć w istnienie lisa. Starcie z „niedowiarciem” Grzesiem nie osłabia przeświadczenia chłopca. Stopniowo jednak wobec milczenia, obojętności i sceptycyzmu otoczenia, zwłaszcza wobec podsłuchanej rozmowy rodziców, przeżycie zaczyna blednąć, złoty lis odchodzi powoli z życia Lukaszka. Wrażenia urodzinowe przypisują proces: Lukasz zajęty z bratem i gośćmi budowa wsi podzielczej zaprzecza głośno, że kiedykolwiek widział złotego lisa.

Przyzwyczajeniem naszym jest analiza. Spróbujmy więc przyjrzeć się problemowi „złotego lisa” w kilku różnych aspektach.

Kleksy

Z ZEBRANIA PEWNEGO MOZ

Po referacie cisza nastąpiła długa i grobowa, poczem ustał On i w takie odezwał się słowa: — Milczenie jest złotem, tak mówi przysłowie, ale mowa jest srebrem, no to ja coś powiem. Problem poruszany przez mówcę to ciekawa sprawa. Dyskultujcie!... Tu usiadł. Wnet liczne ozwały się brawa. Jedni zachowywali się formą, sens chwalił inni, boć to przecież przemawiał „miarodajny czynnik”.

W. M.



Prof. dr HENRYK NIEWODNICZAŃSKI
Kier. Zakł. Fizyki Doświadczalnej U. J.

ZAGADNIENIE politechnizacji, którym interesuje się „Głos Nauczycielski”, jest zagadnieniem kapitalnym przede wszystkim dla nas, pracowników nauki. Nam głównie bowiem zależy na tym, by zdobywać na studia wyższe młodzież obznajomioną z techniką i mającą rozległe horyzonty techniczne. Chcąc młodzież rozmiłować w fizyce trzeba niewątpliwie dawać jej rzeczy, które interesują i pociągają. Do tego nadają się przede wszystkim zagadnienia fizyki nowoczesnej. Z całym naciskiem musimy jednak podkreślić, że zasadniczą sprawą jest opanowanie podstaw fizyki, czyli tzw. fizyki klasycznej. Omawianie z młodzieżą zagadnień fizyki nowoczesnej kosztem wiadomości podstawowych z fizyki klasycznej nie byłoby wskazane. Wydaje nam się zresztą, że zagadnienia fizyki nowoczesnej w szkole średniej, z uwagi na brak dobrze przygotowanych nauczycieli, nie mogłyby być w większości naszych szkół przedstawione młodzieży w sposób naukowo poprawny. Dlatego zagadnienia te powinni przedstawiać młodzieży w spe-

tach. A więc od strony psychologicznej. Od razu nasuwa się tu zasadnicza trudność — Czy możemy pochwalić się, że rozumiemy w pełni dziecko? Że świąt jego uczuć, myśli, doznań jest dla nas otwarty i jednoznaczny? Że potrafimy — my, dorośli — odpowiedzieć sobie zawsze jego sposobem rozumowania, trafnie uchwycić sens przeżyć?

To, co widzimy we wspomnieniu, nie jest już czystym obrazem naszego dzieciństwa. Nawarstwiają się tu nasze późniejsze doświadczenia, wysunięte z nich wnioski; dawne przeżycia zyskują dzięki temu głębie, perspektywę, słuszny może osąd, ale tracą swą świeżość i bezpośredniość. A obserwacja dziecka, nawet najbardziej wnikliwa, najczystsza z wnętrza, może być tak tak plastyczna — i czy może tak dalece zacięrać w jego świadomości granicą między nim a rzeczywistością? — Niewątpliwie istnieje tu ogromna rozpiętość. Dzieci o silnej wyobraźni spotykamy jednak dość często. Znalazłem pięcioletnią dziewczynkę, która nie potrzebowała lalki, by bawić się „w lalki”, trzyletniego chłopca, który raz po raz przychodził do matki z prezentem w pustych rączkach: „masz kota?”, „masz jeszcze ładniejszego kota?”. Tu wszakże można by jeszcze przeprowadzić linię demarkacyjną między zabawą „na niby” a rzeczywistością. Ale z własnego dzieciństwa pamiętam także (miałam wtedy około 5 lat), jak starszy brat straszyl mnie wieczorami opowiadaniem o lwach i tygrysach spacerujących w sąsiednim pokoju. Widziałam światło lampy padające przez uchylone drzwi, słyszałam spokojne głosy rodziców — i mimo to trzęsłam się z płaczu i strachu. Zdało mi się, że widziałam naprawdę grzybieli dzikich zwierząt. Pamiętam też gorzkie słowa starszego: „taka duża dziewczynka...” itd.

Chyba więc można wierzyć Lukaszowi, że „widział” złotego lisa. Zgodzić się można, że „złoty lis” jest psychologicznie prawdziwy. Przynajmniej w pierwszej części noweli. Tam, gdzie autor mówi o bezpośrednich wrażeniach dziecka.

W drugiej — wkraczamy w opis subtelnych stanów psychicznych; wydaje się, że przestają one być własnością samego Lukaszka. Ale o tym później.

Ważno rozstrząsać z litem zresztą łatwo wyjaśnić znów ze stanowiska psychologii dziecięcej. Przypomnijmy sobie, że Lukasz kończy 6 lat. Jest to okres, kiedy dziecko przestaje animizować swoje otoczenie, zaczyna zbliżać się do rzeczywistości, mocniej interesować się otaczającym je światem. Nic dziwnego, że dzień, kiedy na torcie urodzinowym zapłonęło 6 świeczek, jest równocześnie chwilą pożegnania ze złotym lisem.

Nasuwa się tu analogia z niedawną wzniesioną książką Milne’a „Chatka Puchatka”; Krzysio, który zaczyna chodzić do szkoły, żegna czarowanego las i znajdujące się w nim zwierzęta. Tylko, że autor, bardziej laskawy dla swego bohatera, pozostawia mu miejsce, gdzie zawsze będzie mógł powrócić (Ze analogia ta nie jest zupełnie przypadkowa, pozwala przypuszczać „cicha, mrużona rozmowa”, jaka zamierzał Lukasz przeprowadzić z wiatrem — mocno przypominająca „mrużanki” Kubusia Puchatka).

A teraz od strony pedagogiki. Zastanówmy się nad postawą rodziców Lukaszka (zresztą postacie obojga — zwłaszcza matki — bardzo rozsądne i dość blade w porównaniu z wyrazistą sylwetką Grzesia a nawet Krzysiofa). Pomijając tak częste niestety niezrozumienie przez starszych motywów działania dziecka — czy słuszną była ich powściągliwość, bierność wobec sprawy lisa?

Sadzę, że dla wymowy artystycznej opowiadania jest ona koniecznością. Wszelka ingerencja w przeżycie Lukaszka popsułaby tok noweli. Ale jak winni być zachować realni rodzice w podobnej sytuacji w życiu?

Wydaje mi się, że nie inaczej niż w noweli. W każdym razie — niewiele inaczej. Nie ingerować energicznie. Co innego gdyby złudzenie dotyczyło czegoś budzącego lek, niepokój. Ale złoty lis był dla Lukaszka pięknym przeżyciem. Dla czego więc przedwcześnie odzierać małego człowieka z jego dzieciennych radości i wzruszeń, które i tak on sam „zracjonalizuje”. A może należało spróbować Lukaszka do zwierzeń, pozwolić mu wypowiedzieć się i w ten sposób pośrednio pomóc mu przenieść złotego lisa w sferę bajki? Ale na to rodzice Lukaszka mają za mało czasu.

Inna rzecz — pod znakiem zaprzęcia postawilibyśmy stanowisko starszych w rozmowie. Tam zwłaszcza, gdzie sięgają oni do uogólnień. Czy przyjęcie obiektywnych praw rządzących światem oznacza to samo co rezygnacja z własnych dróg myślowych? Czy rzeczywiście — jak sugeruje ojciec Lukaszka — dzień dzisiejszy wymaga od nas zacierania indywidualności?

I tu docieramy do trzęsłej strony problemu. Jak wygląda rzecz cała w szerszym aspekcie — od strony humanizmu socjalistycznego?

Jeszcze raz powraca sprawa złotego lisa. Czym on jest? Czy tylko przeżyciem małego Lukaszka, czy wyrazem uczuć, tęsknot samego pisarza lub szerzej jeszcze — upostaciowaniem marzeń każdego z nas? Nie chodzi tu o jakiś symbol. Ale każdy utwór o wybitnych wartościach posiada liczne i głębokie związki z rzeczywistością.

Zdało mi się, że nie popełnię błędów, jeśli stwierdzę, że złoty lis sięga dalej niż złudzenie Lukaszka. Przyczoć tu kilka zdań autora:

„...zaczęł pojmować, jak bardzo gorzkie i zatrute niedosytem mogą być stać najpiękniejsze uczucia serca, gdy nie można się nimi podzielić z innymi ludźmi... to, co musi pozostać tajemnicą, posiada nie tylko urok niezwykłości, ale także pełne jest smutku... Wszyscy wyparli się lisa... czy nie był dobry, piękny i przyjaźny?... Czy nie był chętny zwierzeniom? Czy nie łagodził swoją obecnością samotność? Czy nie pozwalał snuć myśli lekkich i dalekich? Czy nie poruszał w sercu ciepłych uczuć?”

Jest to chyba coś więcej. Walka o prawo do wyobraźni, do samodzielnego, czasem nawet samotnego, ale otoczonego życiowością ludzką przeżywania rzeczywistości. Walka o rozszerzenie sfery doznań, o szersze pole dla artysty.

Lukasz przeżywał „złotego lisa”. Doznaje ulgi, tak jakby schodził ze stromej góry. Czy nie oznacza to kapitulacji? Tam, gdzie problem jest trudny, szukamy ucieczki w codzienności. Nawet szczęście jest czasami za trudne. Ale Lukasz jest dzieckiem. Złoty lis może doń powrócić w tej czy innej postaci.

Co innego sądzi ojciec Lukaszka. Czy ma słusność wtedy, gdy sądzi, że lepiej niczym się nie odróżniać od innych ludzi — gdy chce strzec przed wszelką odrębnością umysłu swych dzieci i gdy stwierdza pesymistycznie — „wszyscy jesteśmy zmęczeni”.

Nie ma racji. Ten akcent zmęczenia nie pojawia się przypadkowo. Stanowisko ojca Lukaszka jest właśnie ucieczką człowieka zmęczonego od problemów trudniejszych, kapitulacją ostrożnego inteligenta, trochę oportunisty. A przecież bez wielkich marzeń nie można budować wielkiego jutra. Prawo do marzeń, do samodzielnego zdobywania doświadczeń, do rozwoju indywidualności twórczej mieści się w pełni w humanizmie socjalistycznym — w ludzkim prawie.

Prawo istnienia — dla „złotego lisa”.
WANDA SZLACHETKO
Gdynia

*) „Nowa Kultura” nr 46 i 50, 1984 r.

Od New Yorku do Kalifornii (3)

„Zimna wojna” w szkołach

BRAK funduszy na szkolnictwo i „drabina socjalna” uczniów — to jedna strona oświaty w Stanach Zjednoczonych. Drugą stroną jest atmosfera „zimnej wojny” w szkołach i na wyższych uczelniach. O rzekomej konieczności włączenia szkolnictwa do „zimnej wojny” Departamentu Stanu pisze się i mówi w Ameryce bez żenady. Jak opowiada burzliwy uczeń amerykański, dr Frederic Wertham, w swej książce pt. „Seduction of the Innocent”, na konferencji wychowawczych przedskolnych i nauczycieli pierwszych klas szkół nowojorskich przedstawicieli władz oświatowych (Board of Education) przekazali im następujące oficjalne polecenie: „Konieczne jest podkreślenie, że kroki wojenne są rzeczą normalną; wszystkie dzieci to czują; jest to zdrowe pod względem psychologicznym i biologicznym. Nauczyciele muszą również docenić, jak ważne jest okiepcowanie kroków wojennych bez powiązania z wartościami moralnymi” (str. 393/4).

W połowie 1949 roku, czyli w okresie, gdy przygotowywana była agresja amerykańska w Korei, ogłoszony został w Waszyngtonie dokument zatytułowany „Oświata w Ameryce a napięcie międzynarodowe”. Dokument ten zredagowała Komisja Polityki Oświatowej Amerykańskiego Stowarzyszenia Oświatowego (National Education Association — na wpol oficjalna i bardzo wpływowa instytucja). Jednym z członków komisji był generał Dwight D. Eisenhower — wówczas dopiero startujący do wielkiej polityki z pozycji rektora Uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku.

Treść tego 54-stronicowego dokumentu nie pozostawiała żadnej wątpliwości. Jego autorzy zapowiadali, że „naprężenie stosunków między Wschodem i Zachodem będzie utrzymywało świat przez wiele lat w stanie zimnej wojny”; stwierdzali, że oświata musi stać się „narzędziem polityki państwa” (czytaj: polityki Wall Street — G. J.); wołali: „Musimy podtrzymać nasz udział w zimnej wojnie!”; i precyzowali swój program: „Od szkół amerykańskich niezależnie będziemy oczekiwali i wymagali, aby w dalszym ciągu pracowały nad wzbudzeniem lojalności w stosunku do kraju” (cytowane według książki Alberta Kahna, „Zabawa w śmierć”, wydanie polskie, str. 45—47).

„Urabianie lojalności w stosunku do kraju”... Na pozór — to nie złe. Na pozór — to nawet postulat, zasługujący na poparcie. Lecz nie w specyficznych warunkach amerykańskich. Tam bowiem postulat ten oznacza lojalność nie wobec narodu, lecz wobec miliardów, sprawujących władzę w państwie, wobec ich polityki przygotowań wojennych, wobec tego, co oni sami nazywają „zimną wojną”.

Znane są metody, którymi władcy Ameryki wymuszają tę „lojalność”. Mamą na myśli obowiązujące w przeszło 30 stanach amerykańskich lokalne ustawy, dotyczące składania przez nauczycieli „przysięgi lojalności”. I mamy na myśli dochodzenia i śledztwa różnych komisji „badania działalności antyamerykańskiej”, których ostrze skierowane jest m. in. przeciwko nauczycielstwu.

Ustawy te i komisje stworzyły atmosferę, w której każdy nauczyciel oskarżony być może — oskarżony zostaje — o „nielojalność”, jeśli poglądy jego lub postępowanie w cywilnym obywatelstwie od norm ustalonych przez władze oświatowe. Wystarczy, by nauczyciel czytał dziennik komunistyczny „Daily Worker”, wystarczy, by interesował się szkolnictwem w krajach obozu pokoju; wystarczy, by chciał się zapoznać z dziełami Marksa lub Lenina; wystarczy, by krytykował (nawet prywatnie — donosiłostwo kвітynie) to czy inne posunięcie Waszyngtonu; wystarczy, by popełnił znacznie mniejsze „przestępstwo”, by np. spotykał się, choćby nawet w przeszłości, z ludźmi

„podejrzanymi” z punktu widzenia amerykańskiego gestapo — FBI; w każdym z tych wypadków oskarżony zostaje o „nielojalność” — grozi mu, jeśli nie kara więzienia, to przynajmniej utrata pracy.

Harold Laski już w 1948 roku — a w późniejszych latach sytuacja pod tym względem znacznie się pogorszyła — porównywał badania „lojalności” nauczycieli amerykańskich z procesami czarownic z XVII wieku i pisał o ograniczaniu wolności nauczycieli (cytowane dzieło, str. 335). Zwracał on również uwagę na wpływ „prasy, a zwłaszcza prasy brukowej, usiłującej uwniezić historię publiczną do związku z nieistniejącymi z reguły niebezpieczeństwami i sterroryzować nauczycieli” (str. 381).

Szczególny rozgłos nadała prasa amerykańska kilku kolejnym sprawom dyscyplinarnym, wytoczonym w ostatnich latach różnym grupom nauczycieli przez władze oświatowe miasta Nowy Jork. W stanie tym obowiązuje drastyczna ustawa o lojalności nauczycielstwa (tzw. ustawa Feinberga). Na podstawie tej ustawy władze nowojorskie zwolniły z pracy nauczycieli, którzy — zgodnie z konstytucją amerykańską — powołali się na tzw. „piątą poprawkę”, upoważniającą każdego obywatela do odmowy zeznań, które mogłyby mu zaszkodzić. W myśl „piątej poprawki” do konstytucji oskarżeni nauczyciele odmawiali zeznań na temat swych poglądów politycznych i ten fakt wystarczył, by zostali oni zwolnieni z pracy. Rzecz jasna, że chodziło nie tylko o ukaranie tych kilkuset, czy kilkudziesięciu nauczycieli nowojorskich, lecz o sterroryzowanie całego nauczycielstwa i o wciągnięcie go do „zimnej wojny”.

Atmosfera zimnej wojny poczyniła szczególne spustoszenia na wyższych uczelniach. Dnia 10 i 11 maja 1951 roku poważny dziennik „New York Times”, tak daleki od lewicowości, jak Eisenhower od walki o pokój, ogłosił na ten temat dwa interesujące artykuły Kalmana Seigela, oparte — jak stwierdza gazeta — na zbadaaniu sytuacji w 72 amerykańskich wyższych uczelniach. Tytuł pierwszego artykułu brzmiał: „College Freedoms Being Stifled by Students’ Fear of Red Label”, co można przetłumaczyć tak: „Wolność akademicką zostają stłumione, gdyż studenci boją się, że nazwa ich czerwonymi”.

Zgodnie z artykułem amerykańskim istotna treść artykułu zawarta jest w pierwszych dwóch ustępach, które przytaczamy w całości: „Nieuchwytne, powolne paraliż wolności myśli i słowa atakuje wyższe uczelnie w wielu częściach kraju, ograniczając zarówno studentów, jak i wykładowców w dziedzinie tradycyjnie zarezerwowanej dla swobodnego poszukiwania wiedzy i prawdy. Te ograniczenia wolności badań przybierają różne postacie, lecz ich bezpośrednim skutkiem jest narastająca tendencja w kierunku biernego akceptowania status quo i konformizmu, przy pomniejszeniu zakresu tolerancji, w ramach którego studenci, wykładowcy i administratorzy (wyższych uczelni) mogą swobodnie i niezależnie przemawiać, działać i myśleć”.

Dwa obszerniejsze artykuły „New York Times” zawierają liczne dowody na poparcie tych twierdzeń. Autor zauważył obawę przed poruszeniem spraw spornych podczas zajęć lub nawet po zajęciach, niechęć do omawiania niepopularnych (czyli „nieprawnomyślnych”) koncepcji, rezerwy studentów wobec klubów politycznych, staranne ograniczanie się od takich pojęć, jak „liberalizm”, „pokój” lub „wolność” itd. itd. Tak więc np. dziekan Millicent C. M. Intosh ze znanej uczelni (dla „dobrych urodzonych” dziewcząt) Barnard w Nowym Jorku oświadczyła autorowi, że — zdaniem wielu studentek — „wszystko, co łączy się z pokojem, wolnością słowa lub rokowaniaми dla rozwiązywania spraw spornych, podejrzane jest o uprzedni komunistyczny”. Na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku (jedna z największych

uczelniami amerykańskich) studenci mówili autorowi, że wolność akademicka „stopniowo zostaje znieczyszczona przez powszechną historię”.

Artykuły „New York Times” ogłoszone zostały przed 4 laty. W ciągu tych kilku lat sytuacja na wyższych uczelniach amerykańskich, jeśli się zmieniała pod tym względem, to tylko na gorzej. Nadal aktualne są słowa jednego z najwybitniejszych prawników amerykańskich, siedzącego Sądu Najwyższego, Williama O. Douglasa, który w 1952 roku mówił: „Dzisiaj strach przed swobodnym myśleniem i wypowiadaniem się oraz strach przed nieskrepowaną wymaganą poglądów dotarł do szkół i uniwersytetów. Cenzor zaplaga nauczycielowi przez ramię”. Nadal aktualne jest sformułowanie postępowego pisarza Alberta Kahna, który w swej książce „Zabawa w śmierć” pisze (str. 61): „Szkół Ameryki obraca się obecnie z instytucji nauczania i oświecania umysłów w wyłęgarnię zacietrzewienia i szowinizmu, strachu i szalejącej inkwizycji”.

GRZEGORZ JASZUŃSKI

Zagadnienie ogólnoeuropejskie

(Dokończenie ze str. 1)

Główne hasła wysunięte w chwili obecnej przez oboz walki o zjednoczenie demokratycznych, pokojowych Niemiec są dziś znane w całych Niemczech. To, że szerokie masy pracujące Niemiec zachodnich popierają te hasła, niewątpliwie będzie miało wpływ na postawę kierownictwa partii socjaldemokratycznej w Niemczech zachodnich, które wykazuje ostatnio pewne wahania.

Sprawa ratyfikacji układów paryskich nie jest tylko wewnętrznym zagadnieniem niemieckim. Interesuje ona wszystkie kraje europejskie, a przede wszystkim te narody, które najbardziej ucierpiały od agresji hitlerowskiej w latach drugiej wojny światowej, w tej liczbie naród polski. Narody obozu pokoju i socjalizmu określiły jasno stanowisko wobec układów paryskich w deklaracji moskiewskiej. Stwierdzono tam, że realizacja układów paryskich przyczyni się do zaostreżenia sytuacji międzynarodowej. Narody obozu pokoju i socjalizmu nie będą się temu przypatrywać z założonymi rękami i podejmą wszystkie niezbędne kroki dla zabezpieczenia swych terytoriów i granic. Trzeba podkreślić, że ważnym elementem wartości tego obozu jest solidarność łącząca Polskę Ludową z Niemiecką Republiką Demokratyczną.

Wyrazem tej solidarności była niedawna wizyta wicepremiera i ministra spraw zagranicznych NRD, Lothara Bolza, w Warszawie. Komunikat opublikowany na zakończenie rozmów warszawskich potwierdza wolę — zarówno narodu polskiego, jak i Niemieckiej Republiki Demokratycznej — wzmożenia wysiłków, by zabezpieczyć się przed wszelkimi niespodziewankami ze strony zwolenników remilitaryzacji Niemiec zachodnich. Współdziałanie i przyjaźń NRD i Polski Ludowej stanowią ważny element sił działających w Europie na rzecz pokoju.

P. M.

UCZENI POLSCY MOWIA O POLITECHNIZACJI (5)

W dniu 28.XII.1954 roku przedstawiciele naszej Redakcji zostali przyjęci w Zakładzie Fizyki Doświadczalnej U. J. w Krakowie przez prof. dr Henryka Niewodniczańskiego. W spotkaniu wzięli udział również pracownicy naukowi Zakładu, a mianowicie: docent dr Jerzy Janik, docent dr Andrzej Hryniewicz, zastępca profesora mgr Adam Strzałkowski i adiunkt mgr Danuta Kaniusz. Prof. Henryk Niewodniczański przedstawił pogląd zespołu pracowników Katedry na zagadnienie politechnizacji nauczania w szkołach ogólnokształcących.

kl. Politechnizacja nauczania fizyki należy połączyć ze zdwojoną propagandą samej fizyki jako orga poznania rzeczywistości. Politechnizacja przeprowadzana w sposób niewłaściwy może po prostu odciągać młodzież od teorii, od studiów prowadzących do poznania rzeczywistości.

Podstawowe umiejętności, jakie uczeń powinien opanować podczas ćwiczeń praktycznych w trakcie nauczania fizyki w szkole średniej, to przede wszystkim kwestie pomiarowe. Chodzi o to, by uczeń umiał ważyć, mierzyć, obchodzić się z noniuszem, śrubą mikrometryczną, by umiał wykonać podstawowe pomiary w zakresie nauki o elektryczności, a więc posługiwać się mostkiem, amperomierzem, woltomierzem itp. Potrzeba, aby uczeń umiał narysować np. schemat instalacji świetlnej czy dzwonekowej i praktycznie taką instalację zmontować. Tymczasem doświadczenie uczy nas, że rzeczy te rzadko który uczeń ma opanowane dobrze, a już prawie nikt nie potrafi zrobić, względnie wyjaśnić, np. instalacji ze schodowym wyłącznikiem, tzn. takim, by można było światło zapalić i zgasić w dwóch miejscach klatki schodowej, a więc np. na dole i na górze.

Zle przedstawia się sprawa z rysunkiem technicznym, kreśleniem i kaligrafią (tak — również kaligrafia!). Sprawy te w studiach technicznych oraz dla studiów fizyki są bardzo ważne. Młodzież powinna też znać trochę stolarki,

ślusarki i elektrotechniki, a także umieć pracować pilnikiem, lutować itp. Należy propagować wśród młodzieży amatorski ruch krótkofalowców, elektro- i radiotechniki.

Wskazane jest, ażeby młodzież zwróciła niektóre obiekty przemysłowe, jak np. elektrownię, fabrykę żarówek; instytucji naukowo-badawczej, jak np. Główny Urząd Miar w Warszawie, gdzie są bardzo ciekawe i efektywne urządzenia. Młodzież powinna zapoznać się z konstrukcją różnego rodzaju silników (wodnych, cieplnych, elektrycznych itd.).

Literatura popularnonaukowa interesującego nas zakresu jest bardzo uboga. W związku z akcjami, jakie prowadzimy, postanowiliśmy skompletować wydane w tej dziedzinie książki popularne. Oczywiście, chodziło nam o książki poprawne pod względem naukowym. Książeczki takich po długich poszukiwaniach znaleźliśmy tylko kilka.

Oto one: 1) J. Perelman „Zajmująca fizyka”, 2) Kozłowski „Jadro atomowe”, 3) M. Curie - Skłodowska — „Promieniotwórczość”, 4) M. Faraday — „Dzieje fizyki”, 5) M. Różycki — „Fotografia”, 6) J. J. Thomson — „Promieniotwórczość”, 7) Tadeusz Streicher — „O skrapianie gazów”, 8) Joffe — „Podstawowe pojęcia fizyki współczesnej”, 9) A. Dorabalska — „Maria Skłodowska”, 10) Ilin — „Podróż w świat atomu”.

Również źle przedstawia się sprawa z czasopismami z dziedziny fizyki. „Postępy Fizyki” są na uniwersyteckim poziomie, nie mogą więc być pismem dla młodzieży szkolnej. „Horyzonty Techniki” dają niewątpliwie wiele, ale to

Jeszcze nie jest takie pismo, o które by chodziło. Jednym słowem, w zakresie fizyki nie potrafiliśmy dojść do takich np. osiągnięć, jakie ma za sobą Towarzystwo Miłośników Astronomii, które doprowadziło do tego, że miesięcznik „Urania” ma przeszło 5000 pnumeratorów, przy czym większość ich stanowi młodzież.

Oczywiście fakt, że młodzież interesuje się astronomią, jest zjawiskiem bardzo ważnym. Ja sam już jako chłopiec interesowałem się bardzo astronomią, dużo czytałem z tego zakresu i skompletowałem sobie bogatą bibliotekę. W kl. VI gimnazjalnej nauczylem się sam rachunku różniczkowego i całkowego. Na I roku studiów uniwersyteckich długo zastanawiałem się, czy iść w kierunku astronomii, czy fizyki, ostatecznie jednak zdecydowałem się na fizykę. Chcę podkreślić, że wielką rolę w rozwoju zainteresowań młodzieży odgrywa czytanie literatury popularnonaukowej i samodzielna praca. Stwierdziłem to nie tylko na sobie, ale i na dwóch moich synach, z których jeden studiuje obecnie fizykę na uniwersytecie, a drugi geofizykę w Akademii Górniczo-hutniczej.

Co radykalnie zmienić i poprawić w systemie nauczania i wychowania? Wydaje nam się, że zasadniczą sprawą byłoby zrezygnować z 11-latk i wrócić do 12-letniej szkoły ogólnokształcącej. Szkoła 12-letnia da większe możliwości dla realizowania kształcenia politechnicznego.

Wydaje się nam również, że popełnia się błędy w kierowaniu młodzieży po kl. VII szkoły podstawowej do szkół zawodowych. Zwykle bowiem w kl. VII nauczyciele kierują do szkół zawodowych wszystkich tych uczniów, którzy wykazują zainteresowanie techniczne. A tymczasem część tej młodzieży powinna iść do szkół ogólnokształcących, a potem na uniwersytet, by tu podjąć studia w

zakresie nauk ścisłych, a między innymi i studia w zakresie fizyki.

Wprawdzie przybywa do nas część młodzieży również po szkołach zawodowych, ale np. nie może się dostać na studia żaden absolwent szkoły elektrotechnicznej, bo wszyscy otrzymują nakazy pracy i muszą iść do zawodu. Zdarzyło się nawet tak, że uczeń Iwo Białynicki z Rzeszowa, zwycięzca Olimpiady Fizycznej, uczeń niewątpliwie wybitny w dziedzinie fizyki, nie dostał się na uniwersytet, mimo usilnych starań, bo po skończeniu szkoły zawodowej otrzymał nakaz pracy. Nic dziwnego więc, że mamy trudności rekrutacyjne i że młodzież, która do nas przychodzi, nie zawsze jest ta, która tu przysłużyć powinna. Wytwarza się więc błędne koło. W szkołach średnich fizyka stoi nisko, studium fizyki na uniwersytecie jest deficytowe, a absolwenci nasi idą głównie do przemysłu nie zaś do szkół, wskutek czego nie możemy wiele przyczynić się do podniesienia poziomu nauczania fizyki w szkołach przez dostarczenie im lepszej kadry.

Wydaje się nam również, że trzeba by wprowadzić pewne zmiany w programie matematyki w szkołach średnich. Wieksszy nacisk należałoby położyć na układanie równań z danymi tekstowymi, a ograniczyć dyskusję. Należałoby również wprowadzić elementy przynajmniej rachunku różniczkowego, chociażby redukując pewne partie algebry.

Chodziłoby wreszcie o to, by CEZAS nie dawał do szkół przyrządów tandetnych. Wprawdzie trzeba przyznać, że niektóre pomoce naukowe CEZAS-u są nawet pomyslowe, lecz niestety niedbałe wykonanie obniża ich wartość. W uniwersytecie, posiadając lepsze warunki, możemy takie przyrządy naprawić, w szkołach zaś stoją one przeważnie bezużytecznie w szafach.

Henryk Niewodniczański

H. Niewodniczański

Przed egzaminami dojrzałości (3)

O elementarną znajomość faktów przyrodniczych

PRAKUJĄC w Zakładzie Biologii Ogólnej Śląskiej Akademii Medycznej mamy do czynienia z ciągiem roku akademickiego z tysiącem dwustu studentami, jako że zgodnie z nowym programem studiów prowadzimy wykłady i ćwiczenia z zakresu biologii zarówno dla pierwszego, jak i drugiego roku. Taka liczba studentów po poznaniu ich na ćwiczeniach, wykładach i egzaminach upoważnia do pewnych wniosków, którymi podzielić się z Czytelnikami uważam za swój obowiązek.

W ciągu pierwszego roku odbywamy wykłady i ćwiczenia z problematyki botanicznej i zoologicznej. Wiąże się z elementami z dziedziny anatomii porównawczej i fizjologii porównawczej. Musimy więc założyć pewne minimum wiadomości biologicznych, pewne choćby najelementarniejsze dane o faktach przyrodniczych. I stajemy wobec niezmienne trudnej sytuacji. Niezbędnego minimum, nawet bardzo prymitywnego, brak. Stajemy właściwie przed całkowitą pustką, poza komuśkami o „wpływie środowiska” czy o „dialektycznym przebiegu zjawisk przyrody” młodzi studenci de facto nie wiedzą o przyrodzie.

Związkowym 2 telefonem

Plnie! Plnie!
Prez. PRN Wydział Oświaty w Hrubieszowie: Ile jeszcze miesięcy (prócz dotychczasowych siedmiu) będzie czekać kol. Teresa Bojarska z Mojsławic na wypłatę dodatku rodzinnego?
Prez. PRN Wydział Oświaty w Jędrzejowie: Dlaczego uchylacie się od opłacenia czynszu za mieszkanie kol. Zofii Biedowej z Pawłowic?
Prez. GRN w Dębnie, pow. Brzesko, woj. krakowski: Nauczyciele z Porąbki Uszewskiej słusznie dopominają się o zwrot należności za czynsz za mieszkanie wreszcie, październik, listopad i grudzień 1954 r. Dlaczego pozostajecie w tyle za innymi gromadami i nie przestrzegacie Uchwały Rządu z dnia 20. X. 1952 r.?

Podkreślić musimy, że miernikiem poziomu wykształcenia biologicznego u młodzieży przychodzącej ze świadectwem dojrzałości nie może być często nawet dobrze wypadający egzamin wstępny, ponieważ, zgodnie z układem zajęć biologicznych w szkole średniej, w ostatniej klasie wykłada się ewolucjonizm i ten oczywiście wchodzi tylko w grę jako tematyka egzaminacyjna. Podręcznik programowy „Podstawy darwinizmu” — Miecinikowa, Szibanowa i Korsunskiej jest słabym podręcznikiem, ewolucjonizm uczącym nie właściwego ewolucjonizmu, ale sloganowego przesłizgiwania się po problemach ewolucyjnych. Odczuwamy to aż nadto właśnie na egzaminach wstępnych z biologii. Młodzieży wystarczy mieć względnie dobrze opracowany jeden temat, ażeby móc ślizgać się po paru innych. Cokolwiek to będzie, czy coś o powstaniu życia, czy o rozwoju świata żywego, o darwinizmie czy miczurinizmie, ideologii w przyrodznawstwie, o bakteriach, czy pracy lekarza — te same komuśki mogą być doskonale wykorzystane. Na około tysiąc poprawionych zadań biologicznych w tegorocznej sesji przyjęć było dosłownie tylko parę, w których był podkład faktów.

Czego chcemy? Co uważamy za niezbędne? Wydaje się nam, że bezwzględnie potrzebna jest zmiana programów, a jeszcze bardziej — zmiana sposobu realizowania programów szkoły z zakresu dyscyplin biologicznych. Uważamy za bezcelowe studia ewolucyjne bez elementarnej znajomości faktów przyrodniczych. Uczeń szkoły średniej winien znać jak tabliczkę mnożenia w matematyce, choćby minimalny alfabet przyrodniczy — choćby 20 roślin i 20 zwierząt, ale dobrze, bezbłędnie, pewnie, i dopiero na tym podkładzie winno się nadbudowywać uogólnienia ewolucyjne w sposób możliwie konkretny, przykładowy, instruktywny.

Oto parę przykładów. Młody, ale dojrzały (!) człowiek pisze na egzaminie wstępnym zadanie o pierwotniakach pa-

razytologicznych i 100% pracy poświęca... bakteriom. Wydaje mi się, że wiadomości o przynależności bakterii nie do państwa zwierzęcego, a do roślinnego winny być właśnie częścią alfabetu przyrodniczego szkoły średniej.

Student na egzaminie z biologii po półrocznych wykładach i ćwiczeniach (a przedtem po 10 klasach szkoły jednolitej) pytany jest o paprotniki kopalne: dlaczego to mówimy o okresie węglowym, co ta roślinność ma wspólnego z węglem? Student z najgłębszą powagą odpowiada, że prawdopodobnie produkowały one jakieś węglowodany (!). A przecież „co to jest węgiel?” — uważamy również za pytanie z alfabetu przyrodniczego szkoły średniej.

Nie spotykamy chyba ani jednego studenta, który by ze szkoły średniej wyniósł wiadomości o istocie różnorodności, o samych stwierdzeniach, o samych uogólnieniach. A właśnie biologia rozporządza namacalnymi dla młodzieży faktami.

Dlatego też kształcić biologicznie, z pełnym poczuciem ważności przedmiotu może tylko biolog wykwalifikowany. Co więcej — naszym zdaniem, nie powinno być we współczesnej szkole ani jednego wykładowcy jakiegokolwiek specjalności, który nie byłby zorientowany w istocie współczesnych problemów przyrodniczo — światopoglądowych. Znajomość ich pomoże i samemu nauczycielowi rozkładać ewentualne kłopoty światopoglądowe, a z drugiej strony stworzyć wśród całej kadry szkoły jednolity front oddziaływania ideologicznego na młodzież.

Takiemu właśnie celowi służyć winna światopoglądowa problematyka w klubach nauczycielskich, gdzie dobry prelegent może zrobić wielką i cenną robotę. Takiemu też celowi może służyć zapoznanie się choćby z „mikroskopijnymi” książkami Małej Biblioteczki Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

Doc. dr R. WRÓBLEWSKI
 Kierownik Zakładu Biologii Ogólnej Śląskiej Akademii Medycznej

W naszej szkole jest WF

— Dosyć już hasałeś na wakacjach. Dziś zamiast gimnastyki zrobimy lekcję powtórkową z matematyki!

— Chyba w taką pluchę nie pójdziemy na boisko... Zrobimy parę ćwiczeń z matematyki, mieliście tyle dwój na okres!

— Co wy, w taki mróz gimnastyka? Weźmy się lepiej do matematyki!

— Wierzę Wam, że słońce ciągnie... Ale trzeba pokonać pokusę, egzamin z matematyki za posem!

(Nadesłał kol. T. M. ze Skierzwic)

Uczę gramatyki w klasie I-IV

gimi zdaniami nie nauczymy dziecka mówić, gdyż słownictwo jego się nie powiększy. Praktyka nauczyła mnie, że właśnie tworzenie krótkich i nieskładnych zdań jest doskonałą podbudową ścisłego wypowiadania myśli. Przecież już w kl. II w myśl „Instrukcji” stosujemy „rozwijanie zdań jako przygotowanie do późniejszego rozbioru zdania oraz jako ćwiczenie usprawniające mowę dziecka”. Jeżeli będziemy konsekwentnie stosować zasadę stopniowania trudności i czuć nad prawidłowym rozwijaniem mowy rozszerzając coraz więcej słownictwo, dojdziemy do ładnego budowania zdań przez dzieci już w kl. III. Unikniemy później miłowych, bezsensownych wypowiedzi, od których rąk się prace pisemne. Najczęściej spotykamy je w pracach swobodnych, nie przygotowanych na lekcji, np. w listach do osób bliskich, czy też w sprawozdaniach z lektury domowej. Pamiętajmy przecież, że musimy o praktycznych celach gramatyki.

W „Instrukcji” dla kl. III znajdziemy w ćwiczeniach gramatycznych korzystanie z zmian. Jest nią częściowe ograniczenie i lepsze zaplanowanie materiału. Na początku roku mamy dostateczną ilość czasu na ugruntowanie i rozszerzenie wiadomości o zdaniu, a dopiero później przychodzi kolej na naukę o częściach mowy. Ograniczenie materiału do poznania rzeczownika, przymiotnika i czasownika pozwoli na doskonałe oprowadzenie wiadomości. Na pozór dziwnym jest wydanie, że już w kl. II poleca „Instrukcja” (str. 5) „Ćwiczenia w stosowaniu liczby pojedynczej i mnogiej ze zwrotem uwagi na najczęstsze wyimiany głoskowe” (wóz — wozy, sofer — soferzy). Ćwiczenia te są właściwie ćwiczeniami ortograficznymi. Nie podajemy dzieciom w kl. II terminów: liczba pojedyncza i liczba mnoga. Ograniczamy się do przedstawienia przedmiotów, ich jednności i wielości. Intencja „Instrukcji” wystąpiła jasniej, gdyby ćwiczenia na liczbę mnogą umieszczono w dziale ćwiczeń ortograficznych.

W kl. IV materiał został także skrócony w porównaniu z dawniej obowiązującym. Nie wprowadzamy pojęcia liczebnika, przyminka, spójnika. Zadania z zakresu nauki o rzeczowniku są in-

aczej sformułowane — co ważniejsze znacznie wzrosło. Oto one: „Wyróżnianie w tekście, a następnie w mowie (podkreślenie moim) przypadków rzeczownika przy pomocy pytań. Nazwy przypadków. Podstawowe wzory odmiany, np. murarz, pracą, pole”.

Wiemy dobrze, że na tym poziomie natrafiają uczniowie na wielkie trudności w wyróżnianiu przypadków nawet w tekście czytany, co dopiero słyszany! Doświadczenie uczy, że nauczyciel rzadko stosuje tę formę ćwiczeń, a „Instrukcja” wspomina o nich dopiero w kl. IV. Uważam, że rozszerzenie wymagań dotyczących analizy tekstu mównego w kl. IV pociąga za sobą konieczność podbudowy w kl. II i III. Należałoby zatem ten typ ćwiczeń wprowadzić powoli już od kl. I, poczynając. Dział ten jest ogromnie ważny, ze względu na rozpoczęcie języka obcego w kl. V.

Zastanówmy się nad wyraźną różnicą między zadaniami programu języka polskiego dotyczącymi klas V-VII, a wymaganiami w klasach niższych. W pierwszym wypadku mamy sprecyzowaną ilość godzin przeznaczonych na wszystkie działy. W drugim, umiejętność rozłożenie i powiązanie materiału pozostawione jest rozważeniu i sumieniu nauczyciela. Każdy z nas kładzie nacisk na którąś część nauki. Jednego ambicją jest doprowadzić do pięknego czytania, drugi kładzie silny akcent na pisanie, rzadko zaś miejsce uprzywilejowane zajmuje gramatyka. Dobrze więc będzie, jeżeli na nauczanie gramatyki, zgodnie z „Programem” (str. 11), przeznaczymy z góry w kl. II — III około 60 minut tygodniowo (np. po 20 minut na 3 lekcje), a w klasie IV około 80 minut (np. 4 razy po 20 minut). Osobne lekcje — zaznacza program — na tym poziomie nie są wskazane. Nie znaczy to jednak, żebyśmy na cały rok musieli ustalić dokładne dni na opracowanie gramatyki. Będziemy ją łączyć z wszystkimi działami języka polskiego, a więc z ćwiczeniami w mówieniu, z czytaniem, z nauką ortografii itp.

Formy podania wiadomości powinny być żywe i zajmujące. Licząc się z przeszkodami, na które dziecko natrafia, stosujemy wolne tempo. Nie wprowadzamy nowych pojęć, jeżeli dawniejsze nie są jeszcze utrwalone. Do dobrych wyników doprowadzi nas systematyczność

pracy i stopniowanie trudności, które uczeń musi pokonać.

NAUCZANIE gramatyki nie jest wcale łatwą. Każdemu z nas do pomocy w pracy jak najczęstsze zagłębienie do drugiej części programu — do „Uwag metodycznych”. Stosujemy je w praktyce. Nie zawsze możemy polegać na podręczniku „Mowa polska”, gdyż w niektórych wypadkach odbiega on od doskonałych wskazówek metodycznych „Programu”. Dla przykładu zacytujmy (str. 179) „Rodzaj rzeczownika rozpoznaje uczeń na podstawie rodzaju przymiotnika dodanego do niego jako określenie”. Jest to zgodne z duchem języka polskiego. W nauce pokrewnego naszemu języka rosyjskiego wprowadza się odróżnianie rodzaju rzeczownika na podstawie zaimek dzierżawczych: mój, moja, moje dodanego do rzeczownika jako określenie. Wierzę, że w tym wypadku zaimki wskazujące: ten, ta, to, analogicznie do języków posiadających rodzajniki: niemiecki: der, die, das, francuski: le, la.

Wydaje się niektórym nauczycielom, że nauka o częściach mowy nie przedstawia dla dzieci specjalnych trudności. Doświadczenie uczy inaczej. Najczęściej dziecko w kl. III utożsamia przedmiot z rzeczownikiem. A przecież dopiero nazwa (wyraz mówny lub napisany) jest rzeczownikiem. Żeby dziecko przyswoiło sobie to tak zasadnicze pojęcie, musi nauczyciel od samego początku nauczania operować wyrazami. Zrozumienie tego pojęcia będzie ułatwione, jeżeli w kl. I damy dzieciom do ręki przygotowane poprzednio paski, na których widnieją zdania z wyrazami w znanych, np. to As Al, Ala ma Asa itp. „Rozbiór” zdania przeprowadzimy przez rozcinanie paska na poszczególne wyrazy. Każdy uczeń gromadzi owe karteczki z wyrazami, a rzecz nauczyciela jest wykorzystanie ich do różnych ćwiczeń w czytaniu, pisanu, układaniu zdań, porównywaniu wyrazów, oprowadzaniu pisków trudniejszych itp.

Więcej niż przy nauczaniu innych przedmiotów musimy dbać o ugruntowanie zasadniczych pojęć. Dlatego w pierwszej fazie będziemy stosować jak najwięcej konkretnych i postępować wolno, by dane pojęcia utrwaliły. Jest tu uderzająca analogia z początkowym nauczaniem arytmetyki. I tu, i tam długo

W dniach Konkursu Chopinowskiego

ODBYWAJĄCY się w Filharmonii Narodowej w Warszawie V Międzynarodowy Konkurs im. Fryderyka Chopina przyciąga z niesłabnącą siłą zainteresowania szerokiego rzesz społeczeństwa. Młodzież szkolna, która pilnie śledzi przebieg Konkursu, słucha audycji radiowych i z zajęciem czyta prasę, interesuje się wszystkimi uczestnikami, wycina z gazet ich podobizny, zgaduje, kto z nich ma największe szanse zwycięstwa itd. itd. Ta atmosfera sprzyjająca wybitnie rozbudzeniu



Zwycięzca szkolnego konkursu chopinowskiego w Sochaczewie

głębszych i powszechnych zainteresowań młodzieży muzyką Chopina wykorzystają przede wszystkim nauczyciel śpiewu i muzyki. Ale nie tylko on. Także polonista będzie miał wiele do zrobienia.

Zainteresowanie młodzieży Konkursem wyraża się także w tym, że uczniowie poszukują i rozchwytywać książki o Chopinie, gromadzą wycinki z prasy, z wielką skrupulatnością zbierają portrety i rycin z Jego życia, że pragną mieć zdjęcia z Żelazowej Woli, że z zapalem kolekcjonują żetony pamiątkowe, znaczki pocztowe itp.

Zainteresowanie młodzieży Chopinem, Jego muzyką i Konkursem przenosi się do domów młodzieży lub internatów, a do w domu na to może być fakt, że np. w naszej szkole Komitet Rodzicielski zakupił dla najwybitniejszych w muzyce i śpiewie uczniów 2 bilety na Konkurs. „Tablica aktualności”, jaka istnieje w naszej szkole, została na czas trwania Konkursu całkowicie poświęcona Chopinowi i wykonawcom Jego muzyki. Dobrze też służy sprawie organizowanie zbiorowych audycji radiowych w internatach.

Jednym ze sposobów budzenia zamiłowań muzycznych wśród młodzieży szkoły mogą być 2 — 3 apele poranne, poświęcone Chopinowi i Konkursowi. W naszej szkole organizowaliśmy już takie apele przy pomocy kółka artystycznego i technicznego. To ostatnie wykonało piękną dekorację estrady, na której stał umieszczony portret Fryderyka Chopina. Wierzę, że w tym czasie, gdy uczniowie z napisem u góry: „Zyczymy naszym pianistom sukcesów w Konkursie Chopinowskim”. Kółko artystyczne zorganizowało i przeprowadziło apel, który rozpoczął przodującą w nauce śpiewu i muzyki uczennica kl. IIIa — Danuta Kędra — krótkim referatem o pracy i twórczości Fryderyka Chopina. To „słowo wstępne” raczej niż referat było ilustrowane muzyką z płyt i odpiewaniem solowym pieśni Chopina. W wielkim skupieniu słuchała młodzież i nauczyciele mazurka D-dur, opus 33, nr 2, w którym plastycznie maluje się obraz zabawy w gospodzie wiejskiej na wsi mazowieckiej, zachwycając się odpiewaną z prostotą i wdziękiem przez uczennicę kl. Ia pieśnią „Zyczenie”. Na zakończenie

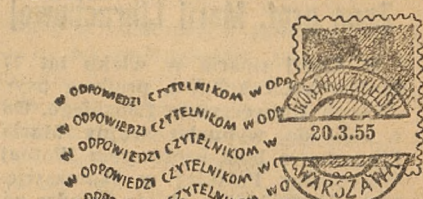
apelu zabrzmiał ze wszystkich głośników w całym gmachu szkolnym polonez A-dur, po czym przy dźwiękach „Trła” młodzież rozszedła się do swoich klas. Po apelu uczniowie wyrazili życzenie, aby w czasie przerwy radiowej szkolny nadawał poszczególne utwory Chopina. Zainteresowanie Chopinem i Konkursem wzrosło do tego stopnia, że — ponieważ młodzież wie, że bywam na występach konkursowych — na każdej lekcji w każdej klasie, a także na przerwach musiałem odpowiadać na dziesiątki najrozmaitszych pytań oraz rozstrzygać wiele sporów powstałych na tym tle w dyskusjach młodzieży.

Wydaje mi się, że to wysokie napięcie zainteresowań uczennic nie osłabnie do końca Konkursu, a z pewnością nawet i po Konkursie zostanie z tych przeżyć wiele... Już dziś dźwięczą marzą o tym, aby umieć grać choćby tylko niektóre, te najbardziej ulubione utwory... No, a już cała młodzież śpiewa i — chce śpiewać pięknie i wzruszająco pieśni, w których dźwięczy najszlachetniejszym tonem nuta polskiego ludu.

ADAM SUZIN

Państw. Liceum Pedagog. Nr 3 w Warszawie

CZY WOLNO OTWIERAĆ LISTY ADRESOWANE DO UCZNIÓW?



REDAKCJA nasza otrzymała niemal jednocześnie trzy listy do korespondentów, którzy proszą o nieujawnianie ich nazwisk. Listy pochodzą z Liceum Pedagogicznego w Lesnej Podlaskiej, ze Szkoły 11-letniej w Nowogrodzie i z Technikum Rolniczego w Zwoleniu. Cytujemy jeden z nich (pozostałe zawierają treść bardzo zbliżoną):

„Z niepokojem obserwuję zachowanie się niektórych uczniów i uczniów z naszej szkoły i internatu. Widzę, że myśli ich są dalekie od spraw nauki, a charakter pozostawia wiele do życzenia. I właśnie ci uczniowie (te uczennice) otrzymują wiele listów, adresowanych na szkołę lub internat. Niektórzy nauczyciele i wychowawcy uważają, że dla dobra młodzieży, żeby uchronić ją od błędów życiowych, listy trzeba otwierać i czytać. Tak też robią. Mnie się wydaje, że nie jest to słuszne, gdyż list każdego człowieka to jego osobista sprawa, a Konstytucja nasza zabezpiecza obywatelom tajemnicę korespondencji. Ale jak w takim razie przeciwdziałać złym wpływom, które — jak twierdzą koledy — przez te właśnie listy docierają do naszych wychowanków?”

ODPOWIADAMY: Wasze stanowisko jest słuszne. Listów otwierać nie wolno. Wychowawca, który w ten sposób chce odgrodzić młodzież od jakichś ubocznych złych wpływów — odgradza ją przede wszystkim od siebie, a tym samym od swego wpływu wychowawczego. Młodzież traci zaufanie do człowieka, który popełnia bezprawie (otwiera cudze listy), wykorzystując przewagę swego stanowiska (nauczyciel — uczeń). Wychowawca może tylko wówczas skutecznie oddziaływać na młodzież, jeśli traktuje ją poważnie i szanuje godność każdego ucznia. Każdy zaś młody człowiek (młoda dziewczyna) poczuje się pokrzywdzony tym brutalnym wtrąceniem do jego spraw osobistych, jakim bez wątpienia jest odczytanie listu bez upoważnienia.

Wydaje nam się również, że zadaniem wychowawcy jest nie tyle odgradzanie młodzieży od złych wpływów (choć i to jest czasami konieczne), ile hartowanie, uodpornianie na złe wpływy, od których nie można się przedziurczyć i raz na zawsze odgrodzić. Do wyrabiania tej odporności zmierzają powinno całe nasze wychowanie i nie trzeba się łudzić, że przez jakiś jeden chwyt, np. przez kontrolę listów, zabezpieczymy młodzież przed błędami życiowymi.

Czy to znaczy jednak, że szkoła jest zwolniona od wszelkiej czujności co do błędów i niebezpieczeństw grozących młodzieży? Nie, tak nie sądziśmy. Szkoła nie może pełnić roli pośrednika w korespondencji, która wychowawców niepokoi, i — jak się wydaje — niepokoi słusznie. Młodzież bowiem najczęściej wówczas podaje adres szkoły, gdy nie chce, żeby rodzice wiedzieli coś o jej korespondencji. W takich wypadkach wystarczy, jeśli kierownictwo szkoły ogłosi, że nie będzie się doręczało uczniom korespondencji prywatnej, a nadchodzące w najbliższym czasie listy zostaną przesłane na adres domowy. Jako powód wystarczy podać zbędne obciążenie kancelarii szkolnej.

Inaczej sprawa przedstawia się w internacie. Internat zastępuje młodzieży dom rodzinny. Nie można tu odmówić doręczenia listów. Wydaje nam się, że i postępowanie wychowawcy internatu powinno przypominać postępowanie mądrych rodziców. Skoro niepokoi nas korespondencja naszego wychowanka, gdyż zachowanie się jego pozostawia wiele do życzenia, trzeba — nie otwierając listów — odpowiedzieć, ile ich otrzymuje, skąd, ewentualnie od kogo (o ile jest to zaznaczone na kopercie). Można potem spróbować pomówić z wychowankiem o naszych obserwacjach i niepokojach, a czasem może poprosić kogoś z mądrych i taktownych uczniów, by zbliżył się, zaprzyjaźnił i starał się wpłynąć na swego lekkoomyślnego kolegę.

Sądymy, że tego rodzaju postępowanie wychowawcy wywrze wpływ odpowiedni, podczas gdy bezprawne otwieranie listów słusznie oburza i gniewa młodych ludzi, a tym samym niweczy wpływ wychowawczy.

musimy operować konkretnymi, zanim ostrożnie, lecz pewnie, dojdziemy do abstrakcji.

Nasz zapas karteczek stale się będzie zwiększał, gdyż będziemy je teraz gromadzić w celach wzbogacenia słownictwa (nowopoznane wyrazy) czy też w celach utrwalenia pisowni. Karteczki umieszczone w pudełkach lub kopertach powędrują z nami aż do kl. III. W tej klasie rozpoczniemy właściwą naukę o częściach mowy. Wybierzemy rzeczownik, czasownik, przymiotnik i dla każdej grupy zaprowadzimy osobne pudełeczka (np. od zapalek). Umieszczone na wieżku pytania: „kto?” lub „co?”, itd. doskonale utrwalały nabyte pojęcia.

Innymi środkami poglądowymi mogą być szkice rysunkowe nauczyciela na tablicy, np. mające dać pojęcie jednności i wielości (liczba pojedyncza i mnoga); ilustracje przedstawiające akcje czy stany — przy opracowaniu czasownika, barwne obrazki (z „Płomyczką”) przy wprowadzaniu pojęcia przymiotnika i tablice zastawiające pewne zjawiska językowe, np.

Kto?	Rzeczownik	Co?
chłop robotnik Marek	itd.	traktor fabryka książka
Co robi?	Czasownik	Co się z nim dzieje?
gotuje pierze pracuje	itd.	choruje marznie śpi

Równoległe z ćwiczeniami w tekście pisanym czy drukowanym już w klasie I wyszukują dzieci wyrazy w łatwych zdaniach wypowiedzianych. W kl. II analizują zdania dłuższe. W kl. III, trokrotnie stosując zasadę stopniowania trudności, rozróżniamy w zdaniach mównych rzeczownik, przymiotnik i czasownik. Pożyteczne te ćwiczenia przygotowują uczniów do późniejszej analizy ustnej w kl. IV, o czym mówiliśmy powyżej.

Nauka gramatyki ćwiczy sprawność umysłu, kształtuje logiczne i dialektyczne myślenie, podobnie jak nauka matematyki. Postawmy więc naukę gramatyki na właściwym miejscu i nie szczędźmy trudu, by dzieci poprawnie mówili i pisali.

Uczniowie nasi odczuwają wtedy piękno języka polskiego, oceną jego bogactwa i mowę naszą będą szanować i kochać.

ANNA GŁĘBOCKA
 Poznań

W odpowiedzi na krytykę

CZY NIE ZA DUŻO PAPIERKÓW?

POD tym tytułem ukazała się notatka (nr 2 „Głosu Nauczycielskiego” 1955 r.) kol. Amoretti z Oskowa, która skarżyła się na to, że Wojew. Wydział Oświaty przy załatwieniu jakiegokolwiek ważniejszej sprawy służbowej, np. przeszerbowania, żąda przedłożenia życiorysu, wyciągu ze stanu służby, ankiety personalnej. Jeśli Woj. Wydział Oświaty, zaznacza autorka, dostał taki „nakaz” z góry, to powinien postarać się o odpowiednią ilość ankiet i blankietów, by petenci nie tracili miesiąca czasu na ich poszukiwanie.

W związku z tą notatką Ministerstwo Oświaty nadesłało odpowiedź, w której m. in. czytamy: „Notatka została omówiona w dniu 11.II.1955 r. na konferencji kierowników oddziałów spraw osobowych Wydziałów Oświaty Prez. WRN. Kierownicy Oddziałów spraw Osobowych zostali pouczeni, że postępowanie przedstawione w omawianej notatce jest nie właściwe i że należy na przyszłość unikać tego rodzaju postępowania”.

Zgon prof. Marii Librachowej

W Łodzi zmarła w wieku lat 77 dr Maria Librachowa, profesor psychologii Uniwersytetu Łódzkiego. Od r. 1929 do wybuchu wojny Maria Librachowa była profesorem Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. W kwietniu 1945 r. objęła katedrę na Uniwersytecie Łódzkim.

Zmarła uczona współpracowała przed wojną ze Stefaną Sempolowską w dziele niesienia pomocy więźniom oraz brała żywy udział w pracach Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Prof. M. Librachowa była autorką szeregu wydanych druków prac z dziedziny psychologii.

Recenzje

Trzy książki o tematyce szkolnej

ODCZUWALISMY do niedawna wielki brak książek obrazujących życie szkoły, organizacji młodzieżowych, książek ukazujących związek zawarty w nich treści z problematyką naszej współczesnej rzeczywistości. W ostatnich czasach jednak — głównie dzięki wydawnictwu „Nasza Księgarnia” — ukazało się kilka książek o tematyce szkolnej. Wezmijmy dla przykładu kilka pozycji: o szkole podstawowej i średniej.

Nizurski w „Księdze urwisów” wprowadza nas w codzienne życie szkoły na wsi. Nauczyciele pracują i dokładają wiele starań, by osiągnąć jak najlepsze wyniki nauczania. Rezultaty są widoczne. Młodzież jest wyrobiona i posiada dużą orientację w sprawach bieżącego życia. Daje temu wyraz w zainteresowaniu powstającą spółdzielnią produkcyjną, świadczy o tym również pamiętnik ucznia oraz wydawana przez komitet uczniowski gazeta. Mimo to jednak czegoś brak w tej szkole. Inteligentna i żywa młodzież dusi się w monotoni i nudzie dnia codziennego, szuka więc przygód i urozmańcenia. Nie zawsze przewodzi w tych dążeniach najlepszy. Oto np. rozmówiony w sporcie

piłkarz Gola, któremu nie w głowie nauka, formuje swój zastęp. Gola wywiera się ze swoimi poza szkołą. A dlaczego? Bo w szkole nie ma zespołu sportowego, bo w szkole nie ma drużyny harcerskiej. Wprawdzie myśli się o niej. Kierownik czeka na przysyłanie przewodnika przez wydział oświaty, bo nikt z nauczycieli nie może się tej funkcji podjąć. Kierownik Zajaczkowski — zajęty sprawami i statystykami, nauczyciel Stelmach, formalista — raczej nie uważa braku drużyny, Gondera, młody nauczyciel, zabiegany społecznie — nie robi tego, bo nie raz i na przeprowadzenie lekcji nie ma czasu, Sadej, rozumiejący młodzież i kochany przez nią — zbyt zajęty sprawami wst produkcyjnej.

Młodzież jednak sama nauka nie wystarcza, zbyt jest sucha i książkowa mimo pewnych prób Gondera czy Sadeja uatrakcyjnięcia nauki. I dlatego młodzież szuka atrakcji poza szkołą. Stary Batura umie ciekawie opowiadać. Oto kopalinia i zapomniany „dziki” szymb. Chłopcy dowiadują się o pięknej legendzie z nią związanej. Nic dziwnego, że są porwani opowiadaniem, a stary, tajemniczy szymbec. Oto droga do przygody. Dopomaga piłka, która wpadła do szymba. Ale przygoda nie jest tylko poszukiwaniem wrzaw, chłopcy tropią szymba. Stąd dramatyczny przebieg wydarzeń. Wydaje się chwilami, że zadanie przeraża siły chłopców. Wychodzą jednak zwycięsko. Książka Nizurskiego daje młodzieży dużo emocji i zdrowej sensacji. Co więcej — nie-

Prawnik związkowy radzi

KOL. EMIL KNOTZ, PRZYGODNY, POUCZ. SZCZEPANOW — przedaniem państwowego na nauczyciela szkół średnich po otrzymaniu świadectwa ukończenia PIRR est rozwolnienie z posadzeniem studiów wyższych, uprawniające do umieszczenia w stawkę C 5 2 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 29. V. 1954 r. na podstawie p. 3 rozporządzenia Ministra Oświaty z dnia 20 listopada 1946 r. o studiach wyższych, uprawniających do wyznaczenia uposażenia (Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 11, poz. 321).

ADELA NOWAŃSKA, GŁ. ZYCKO, SZKOŁA CZWIERCEN — Instrukcja Ministra Oświaty Nr 05.1.2073.54 z dnia 4. czerwca 1954 r. przysłała zniżkę godzin tylko nauczycielom szkół podstawowych,

posiadającym ukończone studia wyższe lub instytut pedagogiczny lub egzamin ukończony na nauczyciela szkół średnich.

Nauczyciele szkół czterech posiadający studia wyższe lub instytut pedagogiczny lub egzamin ukończony na nauczyciela szkół średnich, nie korzystają ze zniżki godzin, chociaż zasada służności wymagalaby, aby i oni, podobnie jak nauczyciele szkół podstawowych, byli zwolnieni w wymiarze zaleg z nauczycielami liceum pedagogicznego.

KOL. EDWARD KOSZTAŁA, OLWA — W myśl § 12 rozporządzenia Ministra Oświaty z dnia 10 sierpnia 1937 r.) Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 10, poz. 316) wraz z późniejszymi zmianami kierownik

szkół ćwiczeń o 7 oddziałach czynnych obowiązany jest do udzielania nauki w wymiarze 12 godzin lekcyjnych tygodniowo. Z tytułu ukończenia WKN i zdania egzaminu ukończonego zniżka godzin w szkole ćwiczeń nie przysługuje, gdyż obowiązujący wymiar zajęć jest już zniżony mniej więcej do poziomu wymiaru godzin w klasach licealnych szkół ogólnokształcących. Instrukcja Ministra Oświaty z dnia 4 czerwca 1954 r. Nr 05.1.2073.54 przewiduje zniżkę godzin tylko dla nauczycieli szkół podstawowych, posiadających studia wyższe, instytut pedagogiczny lub egzamin ukończony.

FR. NIZYŃSKI, radca prawny ZNP

ODPOWIEDZI REDAKCJI

Kol. W. K., kol. z Gadki, kol. Eleonora Chojnacka. — Prosimy o podanie nazwisk i adresów celem przesłania informacji.

OGŁOSZENIA DROBNE

Zamknięcie etat oraz plekne mieszkanca w Małdych na podobne w woj. krakowskim lub kieleckim. Cychid Lucjan, Małdyty, pow. Morag, woj. olsztyński.

Zamknięcie etat, blisko Torunia, oraz mieszkanie 2 pokojowe z wygodami na etat z mieszkaniem w okolicach Warszawy. Weber, Bydgoszcz. Al. 1 Maja 68.

W sprawie przeciążenia nauczycieli

„O, RÓDAJBY

JESZCZE

JEDNO POSIEDZENIE

NA TEMAT WYKORZENIENIA

WSZYSTKICH POSIEDZEŃ!”

(WŁ. MAJAKOWSKI)

W WIELU szkołach średnich w województwie krakowskim wszą wykazy wskazujące terminy konferencji rady pedagogicznej. Ilość tych konferencji przewidzianych, co łatwo stwierdzić, wynosi w skali rocznej przeciętnie 16. Poza tymi odbywają się konferencje klasyfikacyjne, które przeważnie zajmują nauczycielowi 8 dni w roku (2 konferencje w każdym okresie). Do tego dochodzą konferencje wychowawców, przeciętnie 8 na rok, konferencje i narady z rodzicami, również 8 na rok, konferencje zespołów metodycznych, też przeważnie 8 rocznie i wreszcie co miesiąc 2 konferencje poświęcone samokształceniu ideologicznemu, czyli 18 w ciągu roku. Łącznie obowiązuje więc nauczyciela udział w 66 konferencjach w roku szkolnym, tj. przeciętnie 2 (dwie) konferencje tygodniowo.

A do tego trzeba dodać, że wielu nauczycieli w miastach uczy w dwóch szkołach, co ilość konferencji wydatnie zwiększa.

Gdyby zestawienie to wydawało się nieco wygórowane, to warto przypomnieć, że przeciętne w ciągu roku zjawiają się konferencje dodatkowe, „akcyjne” — np. w b. roku szkolnym uczestnictwo w wyborach do komitetów rodzicielskich we wszystkich klasach, w których dany nauczyciel uczy.

Nie trudno wyciągnąć z tego zestawie-

nia wniosek, że nauczyciel jest przeciążony konferencjami, że każda konferencja powoduje słabe, a co najmniej słabsze niż zwykle, przygotowanie do lekcji w dniu następnym. Nie ulega chyba wątpliwości, że nauczyciel może co najwyżej raz w tygodniu brać udział w jednej jakiegokolwiek konferencji i że nie wolno dopuścić do tego, aby był na konferencjach częściej. Odbija się to bowiem ujemnie na pracy nauczyciela w szkole, na jego doskonaleniu zawodowym i rozwijaniu ogólnej kultury. Faktem jest, że wielu nauczycieli szkół średnich z samego Krakowa nie bywa w teatrze nawet raz na okres i nie zawsze ma czas na przeczytanie jednej książki beletrystycznej w miesiącu. A co dopiero mówić o książkach pedagogicznych?

Aby osiągnąć zdecydowane zmniejszenie ilości konferencji, trzeba w zarządzeniu w sprawie miesięcznych konferencji analizujących całokształt działalności szkoły zmienić termin „co miesiąc” na „co okres”. Trzeba też, moim zdaniem, zmniejszyć ilość konferencji wychowawców i rodzicielskich i zwolnić, co jest częściej niż raz na dwa miesiące, trzeba wreszcie ograniczyć do czterech na rok obowiązkowe konferencje poświęcone doskonaleniu zawodowemu. A poza tym z wielką ostrożnością należy postępować przy zarządzaniu do-

datkowych konferencji związanych z różnymi akcjami.

Ale nie tylko ilość konferencji powinna ulec zmianie. Uważam, że musi się też wydać walkę przewlekaniu konferencji i złemu przygotowywaniu zebrań czy narad.

Któż z nas nie mógłby wyliczyć — na podstawie własnego doświadczenia — już nie kilku, lecz kilkunastu konferencji w ciągu roku za długich, nużących, mało wartościowych? W większości wypadków główna wina za ten stan spada na przewodniczących. Jeden bowiem rodzaj przewodniczących wnosi do konferencji za mało, że przygotowani prowadzą obrady „błędny” drogami. To zjawisko występuje bardzo często na konferencjach poświęconych we wrześniu planom pracy, gdy to kierownik szkoły nie przedstawia projektu, nie daje wyraźnych wskazań, np. do planów wychowawczych, lecz próbuje je wysnuć z dyskusji, do której w dodatku uczestnicy nie są przygotowani. Drugi rodzaj przewodniczących zagaja, wciąż zagaja, „wygadując się” w ciągu dwóch, trzech godzin, przeciągając przez to nadmierne konferencje.

Winę też dzieli z przewodniczącymi również niektórzy uczestnicy, przemawiający rozwlekłe, często odbiegające od tematu, powtarzające myśli już wypowiedziane przez ich poprzedników, typowe „gadulę”, mówiący nieomal o samemu w każdej sytuacji, albo wciąż „deklarujący”.

Ten stan wymaga bezwzględnie udrożnienia. Niezłama jest przede wszystkim organizacja konferencji i zastosowanie pewnych rygorów. Proponowałbym następujące:

Konferencje jak również ich porządek dzienny powinny być zapowiedziane co najmniej na trzy dni naprzód. Zawiadomienie o konferencji powinno podawać czas jej trwania, a więc godzinę rozpoczęcia i przewidywaną godzinę zakończenia obrad. Konferencje nauczycielskie w szkole nie powinny nigdy trwać dłużej niż 3 godziny, konferencje zaś międzyuczniowskie całodienne bez przerwy obiadowej 6 godzin, zaś z przerwą — najwyżej 8 godzin. Zabierający głos w dyskusji powinien przemawiać zasadniczo nie dłużej niż 10—15 minut, bo trzeba wreszcie nauczyć się mówić tak, żeby było „słowo ciasno, a myślom przestrzenno”.

A więc po pierwsze: mniej konferencji! Po drugie — niezbędne konferencje, które będą utrzymane, powinny być jak najstarszemu przygotowane i sprężyste przeprowadzane.

Jan Kulpa

Kraków

Czytelnicy i korespondenci nisz

Zjazd autorów odczytów pedagogicznych

W ODKO w Toruniu zorganizował ostatnio zjazd autorów odczytów pedagogicznych z terenu woj. bydgoskiego. Ogółem napisano 28 prac, z czego 7 przypadła na zagadnienia dotyczące procesu dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolach. Pozostali autorzy to nauczyciele szkół podstawowych i w małym procencie szkół licealnych. Jeszcze mniejszy udział w akcji odczytów pedagogicznych wzięli nauczyciele szkół wiejskich, a już zupełnie nie dopisali pracownicy administracji szkolnej.

Janina Jagielska

Bydgoszcz

O szkolnych kołach PTMA

CHCIAŁBYM sformułować kilka uwag dotyczących metod pracy kolek miłośników astronomii oraz przy okazji podkreślić ich znaczenie i rolę przy realizacji programu nauczania astronomii. Cele i zadania kolek są w początkach każdego roku szkolnego przedstawiane w osobnych pismach Zarządu Gł. PTMA adresowanych do wszystkich szkół średnich Polski. Niestety, kółka PTMA istnieją w skąpej ilości albo też ograniczają się w swej pracy do rejestracji, otrzymywania legitymacji, zakupu odznak członkowskich i prenumeraty „Urani”. Wydaje mi się, że przez właściwe realizowanie pracy kółka PTMA może wiele pomóc nauczycielowi, a uczniom — członkom dać dużą sumę teoretycznych i praktycznych wiadomości z zakresu astronomii.

Członkowie PTMA mogą organizować dla kolegów z klas licealnych tzw. wieczorki ciębkawej astronomii, które nosiłyby charakter pogadek w połączeniu z dyskusją i obserwacją nieba za pomocą przyrządów dostępnych młodzieży (luneta szkolna, lornetka). Tematykę stanowią wybrane światopoglądowe zagadnienia astronomii, np. podróże na księżyc i planety, życie gwiazd, powstanie ziemi i układu planetarnego lub też ciekawe opracowania cyklu ukazujących Wszechświat jako nieskończony zespół materialnych zjawisk. Kilka wieczorów omawiających interesujące historie

OSTRYM Piórem

OPYLIĆ, ALE KOGO?

BYŁEM w Przemyślu i wybrałem się do jednej ze szkół. — Co prawda z wielką treścią. Było to bowiem w ostatnich dniach stycznia — kończyło się akurat pierwsze półrocze, a wiadomo, że w tym okresie nauczyciele nie są skłonni do rozmów z prasą: poprawiają stopy zeszytów, podpychają maruderów, przygotowują zebrańa rodzicielskie i uczniowskie, nocami wypisują świadectwa, spadają z krzesel ze zmęczenia na posiedzeniach klasyfikacyjnych itp. Jakież więc było moje zdziwienie, gdy w nieznanym przemyskiej szkole przywitano mnie entuzjastycznie. Nikt tu nie przejmował się końcem półrocza — co tam, takie zwyczajne szkolne sprawy!

— O, przeżywamy coś znacznie mocniejszego! — powiedział kierownik. — Proszę, proszę. Przyrzeczcie się. Opiszcie to.

Przyjrzałem się. A więc w szkole liczącej — powiedzmy — 14 klas — urzędował 45-osobowy komitet, rozbiły na grupy klasowe, pod kierunkiem wychowawców. Nad całością czuwał kierownik szkoły, lekarz, higienistka i „czynnik społeczny”. Z tym „czynnikiem” było wiele kłopotu. Nie wiadomo było, kto ma go delegować, do kogo zwrócić się z prośbą. Do Związku Zawodowców? Do Komisji Oświaty? Każdy się wykręcał. Zrozpaczonego kierownika zalał w końcu kumoterski, przez znajomości, i wreszcie straż ogniowa wydelegowała ten „czynnik”.

Dalej już poszło jak z płatka. Wszystko — zgodnie z napisaną pięknym językiem instrukcją, według „zapadanego schematu”. A więc: zrobiono harmonogram czynności, wysłano do Miejskiej Kolumny Sanitarnej wykaz nazwisk członków komitetu (nie wiecie po co? — żeby przeszli do historii!), sporządzono dla każdej klasy specjalne dzienniki (tak!) z imiennym wykazem uczniów. A przy każdym nazwisku uczniowskim — tylko 11 rubryk do wypełnienia!

Po tych wstępnych czynnościach komitety przystąpiły do przeglądu głów dziecięcych w klasach. I wtedy okazało się, że najlepszy biurokrata nie może wszystkiego przewi-

dzić. Wśród jedenastu rubryk nie było takiej, w której można by zapisać, że głowa jest czysta i wolna od insektów. Przewidziano tylko zanieczyszczenie w stopniu „średnim”, „silnym” i „bardzo silnym”.

Zaczęliśmy się naradzać, co zrobić. Byłem tak przejęty, że sam zasiałem w jednej z klas do wypełniania rubryk, żeby choć w części dopomóc skłopotanemu poloniście. (Musiał biedak odłożyć próby ciekawego „wieczoru mickiewiczowskiego”, by dokonać przeglądu).

Kiedy skończyliśmy pierwszy przegląd, a nauczyciel biologii uprzednio przeszkolony na kursie specjalnym (nie zdążył na skutek tego przerobić materiału z biologii i miał wielkie przykrości z WODKO) zabrał się do opylania — tęskniłem niemal do następnego przeglądu i następnego opylania, które mają się, zgodnie z instrukcją, odbyć dopiero za 2 tygodnie, a potem to już niestety — tylko raz na miesiąc. Będę specjalnie dojeżdżał do Przemyśla, stanowczo bardziej mi się podoba wypełnianie dobrze niż już znanych rubryk niż pisanie satyr.

Teraz po prostu z leką w oku wspominam te twórcze dni spędzone w Przemyślu i wdzięczny jestem Prezydium WRN w Rzeszowie, za niezwykle przeżył, za to, że pisemem z dnia 7.I.55 r. S-R-1-3-b-18-55 (o ile dobrze odczytałem ze słabo czytelnej odbitki) — nakazało nauczycielstwu, rodzicom i „czynnikiem społecznym” w sposób tak urozmaity i interesujący spędzić czas i wzbogacić literaturę fachową i dokumentalną.

Nie jestem ani szczególnym amatorem, ani hodowcą w omawianej dziedzinie — przeciwnie, jestem za odwołaniem. Ale może by nieco intymniej i nie koniecznie rękami nauczycieli?

Nie jestem pewien, ale czy nie jest to zajęcie odpowiednie dla kolumny sanitarnej?

A może by tak zarządzić jakiś komisyjny przegląd i opylenie w Prez. WRN przeciwko insektom biurokratyzmu? Nie szkodziłoby. Przyjadę na ochotnika wypełniać rubryki.

ANDRZEJ DRAZGA

nomii (np. zdjęcia wybitnych naukowców z krótkimi notami biograficznymi). Zdjęcia obserwatorów. Albumy zdjęć: „Wkład astronomów polskich do nauki światowej”, „Dzieśięć lat astronomii w Polsce Ludowej”.

Całość prac kółka musi się opierać na bibliotecze astrofizycznej dostępnej całej młodzieży. Odpowiednie publikacje wydane są przez PZWS (około 20 tytułów). Wiedzę Powszechną (ok. 13 tytułów). Można również skorzystać z

Skomplikowany problem

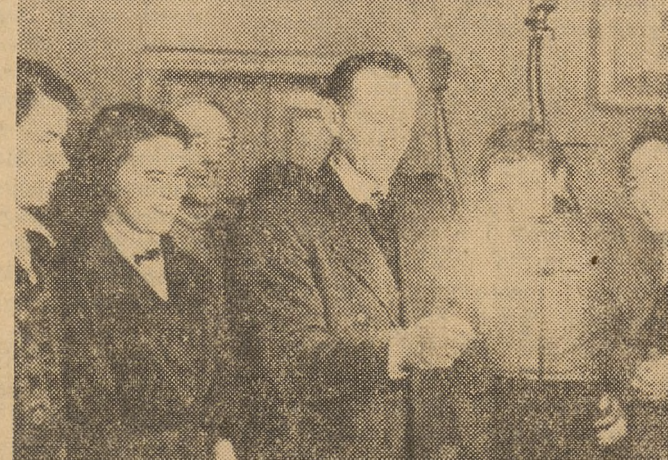
W INTERNATACH męskim i żeńskim przy naszej szkole zagadnienia żywnościowe urastają do skomplikowanych problemów administracyjno-bankowych. Procedura sprowadzania poszczególnych artykułów wygląda tak: najpierw intendencja zamawia w sklepie towar (o ile jest), bierze rachunek, z którym udaje się do kierownika internatu (oczywiście najwcześniej, wczesne lekcje, to do godziny rannej). Kierownik zatwierdza rachunek i wystawia czek lub przelew. Od kierownika intendencja udaje się do Oddziału Banku Narodowego, gdzie na podstawie rachunku dokonuje się przelewu lub wypłaty. Na-

M. Sawicki

Bilgoraj

Zachęcamy innych

Zajęcia dla członków kółka dają się ująć w następujące punkty: obserwacje grupowe i indywidualne zjawisk nieba. Prowadzenie zeszytów obserwacyjnych tych zjawisk. Wykonanie kilku prostych przyrządów astronomicznych lub modeli gromy, mapy nieba, uproszczona mapa Księżyca, katowniki do pomiarów wzniesienia ciała niebieskiego, luneta szkolna wg. wskazówek opublikowanych w „Uraniu” lub próby szlifowania zwierciadeł do teleskopu o prostej konstrukcji. Referaty opracowane kolektywnie na tematy, które nauczyciel z braku czasu traktuje zazwyczaj pobieżnie i szkiełko (np. końcówce partii materiału). Wykonywanie gazetek o tematyce astronomicznej. Sporządzanie tablic graficznych oraz tablic ilustrujących rozwój astro-



W Tamobręgu odbył się w grudniu trzydniowy kurs dla nauczycieli chemii w szkołach podstawowych. Uczestnicy kursu podjęli zobowiązanie wykonania do dnia 30. V br. po 10 aparatów poznanych na kursie, co w sumie wyniesie 2800 nowych pomocy naukowych. Czyn ten pozwoli na lepsze organizowanie lekcji chemii w wielu szkołach powiatu.