

Fragmenty referatu Przewodniczącego KC PZPR Towarzysza Bolesława Bieruta z IX Plenum KC PZPR

Nauczycielka Janina Wojdyra pracuje w szkółce nr 31 lat. Obecnie jest kierowniczką Szkoły Podstawowej w gromadzie Sydyłów pow. piatrkowski woj. łódzkie. W roku 1954 uzyskała polski dyplom z tytułu pracownicy pedagogicznej w województwie łódzkim. Za ofiarę pracy pedagogicznej otrzymała Srebrny Krzyż Zasługi. Poza pracą zawodową Janina Wojdyra pracuje społecznie na terenie okolicznych gromad. Za udział w pracy społecznej otrzymała ona w roku 1952 dyplom uznania.

Na zdjęciu: Janina Wojdyra z wychowankami w ogródku mizurimowosłm.

Fiasko „reformy szkolnej” na modłę amerykańską

Czy fakt, że sprawa reakcyjnej „reformy” nauczania stała się na porządku dziennym w r. 1953 jednocześnie w krajach tak różnych jak Hiszpania, Francja, Szwajcaria, Wielka Brytania i Polska, jest tylko dziełem przypadku?

Oczywiście — nie. Te kraje, tak niepodobne do siebie, mają jeden punkt stychny. Łączy je mianowicie amerykańska presja na orientację polityki rządowej. Ta presja tłumaczy się jednocześnie przesunięciem na pozycję pierwszoplanową w tych trzech krajach próby rewizji struktury systemu szkolnego, próby, która zakończyła się tymczasową porażką w Paryżu, w Londynie nie wyszła poza stadium propozycji, ale za to święciła triumfy w pseudo-Kortezach Madrytu.

REAKCYJNA OFENSYWA BYŁA UZGODNIONA

Nowa ustawa hiszpańska dotycząca szkolnictwa średniego, która była przedmiotem dyskusji od połowy ubiegłego roku, została ostatecznie uchwalona przez Kortezy 25 lutego 1953 r.

Jedną z jej cech charakterystycznych jest wprowadzenie tzw. „baccalauréat élémentaire” — „małej matury” zamykającej cztery lata nauki pierwszego cyklu. Znamyśmy w ten sposób tradycyjną jedność nauczania drugiego stopnia: dzieci mniej zamożne uczęszczały do występnego, a zamożniejsi do dwu lat uczęszczały.

Czytając przemówienie wygłoszone przez hiszpańskiego ministra oświaty, widzimy, że wysunął on trzy główne zasady nowej reglamentacji nauczania drugiego stopnia.

Jedną z tych zasad jest kultura państwa faszystowskiego, co nie jest niespodzianką, jeżeli chodzi o Hiszpanię frankistowską. Drugą jest zasada, która mówiła o „wzroście” dla chrześcijańskiej koncepcji oświaty, i która wiąże się z przymusowym nauczaniem religii we wszystkich klasach, ale to również nie jest niczym nowym dla reżimu Franco. Trzecią zasadą „reformy” jest rzekome „techniczne” udoskonalenie nauczania, i „odnowienie metod pedagogicznych” (oczywiście

przy pomocy obowiązkowego nauczania katechizmu) a także „rozładowanie” przedmiotów klas.

Te wszystkie piękne preteksty, służące do oszukania naiwnych, zostały dokładnie powtórzone przez gorliwców projektu ministerialnego we Francji. Tutaj, podobnie jak w Hiszpanii, powoływanie się na postęp pedagogiczny ma służyć do zamaskowania politycznej i społecznej reakcyjności projektu. Faszyzm to nie tylko gwałty... to również demagogia.

Jeżeli chodzi o Wielką Brytanię, to podjęte tam prace laborystów podobne próby byłyby bardziej nieśmiałe, aby nie powiedzieć bardziej subtelne. Jak wiadomo, brytyjska ustawa szkolna z 1944 r. uchwalona w gorące wojny przeciwko faszystom, w momencie gdy masy ludowe posiadały decydującą wagę w bilansie sił politycznych w kraju, miała na celu przedłużenie obowiązkowego nauczania do 16 roku życia. W rzeczywistości co się stało? Szkoła angielska, daleka od wkroczenia na drogę postępu, dusi się w kleszczach planu Marshalla i polityki atlantyckiej, zupełnie jak szkoła francuska. Klasy są przełudnione. Obietnice z 1944 roku nie zostały dotzymane.

Nie dość tego, obecnie kierownictwo Labour Party, zmieniając raptownie stanowisko, zaczyna domagać się ograniczenia obowiązkowego nauczania tylko do 15 roku życia. I tu znajdujemy punkt stychny, o którym mowa wyżej: mianowicie ten projekt przerwania nauki w piętnastym roku życia zbiega się z wielkimi frankistowskimi „małymi maturami”, która oznaczałaby przerwanie dalszej nauki dla obywateli pierwszej kategorii, którym udało się dostać do szkół drugiego stopnia.

W Wielkiej Brytanii projekt kierownictwa Labour Party wywołał oburzenie i protesty wśród nauczycieli — członków partii i wśród wszystkich postępowych pedagogów.

Ala nie tu leży sedno sprawy. Istotne jest następujące zagadnienie: z jakim to dziwnym zbiegiem okoliczności mamy tu do czynienia? Jakże jest wspólne źródło natchnienia hiszpańskich faszystów, laborystów angielskich i francuskiego ministra oświaty? Gdzie należy szukać dyktanta, pod którego batutę madyrocy francuskiej, „socijalist” londyńscy i paryscy „adykalołowie” — papisci grają tę samą melodię?

ZACOFANIE INTELEKTUALNE I SZKOLNE USA

Ten dyktant to funkcjonariusz Departamentu Stanu, wyspecjalizowany w intelektualnej penetracji na teren krajów zależnych od Stanów Zjednoczonych — niejaki P. J. W. Joyce, „dyktator”, a także ich zausznicy.

Kola reakcyjne, rządzące w Stanach Zjednoczonych, doskonale zdają sobie sprawę z intelektualnego zacofania swego kraju. Im bardziej chwala się tym, że reprezentują „nowe Ateny” tym bardziej cierpią nad krzywą niższością kraju kultury, niższością nieuniknioną w kraju najbardziej rozwiniętego imperializmu. Imperializm bowiem — jak mówił Lenin — jest „reakcją na całej linii”.

Wystarczy przeczytać skargi ludzi takich, jak niejaki P. J. W. Joyce, „dyktator” (emerytowany dyrektor pracowni naukowej General Electric Company) — zawarte w oficjalnym sprawozdaniu na temat „nauki i stosunków z zagranicą”, przedłożonym Waszyngtońskiemu Departamentowi Stanu 28 kwietnia 1950 roku. Wynika z nich, że wysoki osobistości USA opłaca się dziś następująca idea: w jaki sposób

przeszkodzić innym wielkim krajom kapitalistycznym, ewentualnym rywalom i przeciwnikom, w zachowaniu przez nich swęj przewagi intelektualnej nad Stanami Zjednoczonymi.

Chcąc nie chcąc, muszą oni stwierdzić, że „otrzymaliśmy w przeszłości więcej idei z zewnątrz niż zdołaliśmy rozwinąć sam” (słowa W. D. Coolidge’a w sprawozdaniu, str. 20). Muszą oni przypomnieć sobie, że kaucek syntetyczny przyszedł z Niemiec, samoloty odrzutowe z Anglii i Włoch, współczesna wiedza atomowa z Francji itd. itd. Reclia nie figuruje, rzecz prosta, w episie Mr. Coolidge’a, dlatego, że to już byłoby zbyt trudne do przetrawienia dla amerykańskiego burzua. Zduszenie konkurencji naukowej i technicznej za granicą, zniszczenie życia intelektualnego w ogóle i obniżenie wysokiego poziomu nauczania — oto hasło Departamentu Stanu.

NIEPOŻĄDANY IMPORT

Jak zaznaczyliśmy, we francuskim Zgromadzeniu Narodowym w lipcu b. roku, zwołując projekt dekretu w sprawie „reformy nauczania” najwybitniejsi intelektualni francuscy często potępiali i wyśzydzali wypaczone i szarlataniści charakter nauczania w Stanach Zjednoczonych. Ośmiędziesiąt pięć lat temu Ernest Renan w przedmowie do „Questions Contemporaines” zamieścił następującą głęboką uwagę:

„Kraje, które, jak Stany Zjednoczone, stworzyły spośród system nauczania powszechnego bez poważnego szkolnictwa wyższego, mogą jeszcze płacić błąd za ten błąd nieumiejętnością, wulgarnością obywateli, powierzchownością umysłów, brakiem ogólnej inteligencji”.

Anatol France, inaugurując 16 maja 1902 roku działalność jednego z Uniwersytetów Ludowych w Paryżu, „Education Sociale” na Montmartre i wychwalając jego „przywzrostek do idei jak najbardziej ogólnych”, jednocześnie dla kontrastu wyszydzał ciący praktyczny amerykański „jako wytwór oświaty amerykańskiej”.

„Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, które przeżyły swe uniwersytecie od młodości, zdegradowały je wyłącznie do swoich potrzeb. Na Dalekim Zachodzie jest pewien uniwersytecki przemysł, który nie ma nic wspólnego z nauką, a który składa się z dwóch części: z jednej strony z wydziału teologii i z drugiej z wydziału dyktantów”.

Ernest Renan pisał prawie sto lat temu. Anatol France mówił przeszło pięćdziesiąt lat temu. Od tego czasu sytuacja szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych jeszcze się pogorszyła. Zaczęła się „nowa epoka” w historii, w której mniemano intelektualna, powierzonego charakteru kultury, brak inteligencji ogólnej i walka przeciwko ideom i sądom krytycznym stały się celem świadomego wytyczonym systemowi szkolnemu.

Oto dlaczego wyższe władze uniwersyteckie we współczesnej Francji, redagując okólniki dotyczące rekrutacji studentów do amerykańskich „colleges” muszą zalecać, aby w nich specjalnie ostrzeżenie przeciwko jakimkolwiek złudzeniom co do wartości nauczania w Stanach Zjednoczonych. Wiadomo jest powszechnie, że w tym kraju w szkołach francuskich, w języku ojczystym, pisanych przez uczniów „colleges” amerykańskich w wieku 17 lat nie przewyższają poziomem wypracowań uczniów z wydziału teologii w szkołach francuskich.

Takie są owoce organizacji szkolnej, degradującej szkołę średnią, i pedagogiki pozytywistycznej i pragmatycznej, charakterystycznej dla szeroko rozproszonym zainteresowań dorastającej młodzieży. Ostatni kryk mody całej pedagogiki „made in USA” to triumf powierzchowności i dyktantizmu. W Stanach Zjednoczonych, jak to bardzo trafnie określił leniński pedagog Georges Snyders, jedyną cel nauczania polega na tym, by nauczyciel „mówił w sposób jak najbardziej powierzchowny o rzeczach poważnych”.

Dążeniem amerykańskich kół reakcyjnych obecnie jest narzucenie państwu w całym państwie swęj własnej struktury nauczania, struktury czterestopniowej (szkoła podstawowa, średnia, college, szkoła wyższa), która stanowi jeszcze jedną przeszkodę na drodze do wstępowania młodzieży na wyższe uczelnie i uniemożliwia młodzieży klas średnich konkurowanie — tam gdzie chodzi o dyplom — z synami wielkiej burżuazji.

W ten sposób dwie linie diametralnie sobie przeciwstawne ścierają się, podobnie jak w innych dziedzinach, również w dziedzinie polityki szkolnej.

DWIE LINIE POLITYKI SZKOLNEJ

Z jednej strony robotnicy i szerokie rzesze ludzi pracy protestują przeciwko tej eksmisji ich dzieci ze szkoły publicznej, eksmisji, której aspekt jest różny w różnych krajach (od poziomu faszystowskiej Hiszpanii z jej setkami tysięcy dzieci, pozabawionych jakiegokolwiek szkoły, do poziomu krajów kapitalistycznych, jak Francja, gdzie nauczaniem objęte są dzieci do czterestopniowego poziomu życia), ale która wszędzie działa skutecznie i nieubłagane z chwilą, gdy dziecko osiąga wiek przewidziany wiek lud pracujący domaga się natychmiastowego przedłużenia okresu nauczania, przynajmniej do 16 lat, w krajach takich jak Wielka Brytania i Francja.

Ze swej strony klasy średnie, znajdujące się na drodze do ruin i proletaryzacji, podnoszą głos przeciwko monopolowi wielkiej burżuazji nad szkolnictwem wyższym, i we Francji na przykład, żądania ubogich studentów rekrutujących się ze sfery średnio zamożnych (nie mniej niż głos proletariatu) — spędza sen z powiek niektórych wysokich funkcjonariuszy w Ministerstwie Oświaty. Z tej strony hasłem całej demokracji jest „Demokratyzacja nauczania”. Przedłużenie okresu nauki! Szkoła jednolita! Przeczyć monopol bogatych nad szkolnictwem wyższym!

Z drugiej strony reakcyjne kół wielkiej burżuazji, atakujące kulturalni ambasadzy amerykańskich i będący na ich rozkazach ministrowie oświaty mają tylko jedną ideę: odeprzeć i zdusić coraz mocniejsze dążenie mas do oświaty i kultury. Tutaj hasło brzmi: „Wzmacniajmy nasz monopol nad wyższym stopniem nauczania”.

Oto dlaczego władze frankistowskie wymyśliły dla uczniów w wieku 15 lat „małą maturę”, po uzyskaniu której uniosły się do „Institutos” uczniów ze sfery średnich, którzy dotychczas dążyli do studiów wyższych. Oto dlaczego przywódcy laborystowskiej w Anglii, którzy w 1944 roku mówili: „do lat 16 dla wszystkich!”, mówią dziś: „nie dłużej niż do 15 lat”. Oto dlaczego francuski minister oświaty pielegnował przez całą wiosnę i całe lato pomysł, który chciał zrealizować na drodze zwykłego dekretu poza plecami Parlamentu, i który siedzi w tym samym kierunku.

ZWYCIĘSTWO DEMOKRACJI

Arce reakcyjny projekt ministerialny zważył się pod ostrzałem opinii demokratycznej Francji. Na pierwszym etapie, nauczyciele, organizacje studenckie i sami rodzice tak silnie skrytykowali projekt, że minister musiał w nim wiele zaruszować i poprawić, co osłabiło podobieństwo do amerykańskiego prototypu.

Na drugim etapie, etapie parlamentarnym, projekt został pogrzebany jako taki: Istotnie, Zgromadzenie Narodowe nie udzieliło rządowi pozwolenia na przeprowadzenie swej „reformy” przy pomocy dekretu i zażądało prawa dyskusji nad nią bez pośpiechu przy końcu tego roku lub w roku przyszłym.

To poważne zwycięstwo było możliwe tylko dlatego, że grupa posłów komunistycznych, która zainicjowała krytykę projektu w parlamencie, potrafiła całkowicie zerwać z projektodawcą maskę „reformatorów” i pokazać wyraźnie demokratycznej opinii publicznej w kraju reakcyjnej i antynarodowej charakter projektu. („Democratie Nouvelle” — wrzesień 1953).

Dziesięciolecie Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR

Niedawno minęło 10 lat od chwili założenia Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR. Powołanie do życia tej instytucji w latach ciężkich zmagających się z wojną, było wyrazem przekonania, że wychowanie młodzieży ma doniosłe znaczenie dla uformowania społeczeństwa.

Przed Akademią Nauk Pedagogicznych, jako instytucją naukowo-badawczą stanęły poważne zadania — włączenie nauki pedagogicznej do czynnego udziału w rozwiązywaniu wczesnych zagadnień nauczania i wychowania młodego pokolenia w warunkach społeczeństwa socjalistycznego, zadanach współzestępnictwa w rozwijaniu ludowej oświaty i upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej wśród społeczeństwa.

Akademia podjęła opracowywanie naukowe zagadnień z pedagogiki ogólnej, przedśkolnej i specjalnej, z historii pedagogiki, higieny szkolnej, psychologii, metodyki nauczania podstawowych gałęzi wiedzy w szkole ogólnokształcącej, przygotowania naukowo-pedagogicznego kadry dla wyższych uczelni pedagogicznych.

Po 10-letnim okresie ANP zatrudnia dziś ponad 600 pracowników naukowych w 9 instytutach, które wykonują ściśle określone zadania. Np. Instytut Teorii i Historii Pedagogiki zajmuje się teorią nauczania i wychowania oraz zagadnieniami historii pedagogiki, przygotowuje także obecnie szereg prac, między innymi podręcznik dla słuchaczy wyższych uczelni pt. „Historia Pedagogiki”.

Instytut Psychologii — prowadzi badania w zakresie psychologii ogólnej i rozwojowej, psychologii wychowania i nauczania w szkole i in. Instytut Metod Nauczania — zajmuje się zagadnieniem doboru materiałów naukowych w średniej szkole ogólnokształcącej (plany, programy, próbnego podręczniki), pracuje nad zagadnieniem kształcenia politécnicznego oraz pomocy naukowych. Instytut Szkół Narodowościowych — obejmuje zasadniczo dwa kierunki pracy: badania treści oraz metod nauczania języka rosyjskiego i ojczystego w szkołach narodowościowych. Podobnie działają i inne instytuty naukowo-badawcze ANP, jak Instytut WF, Instytut Wychowania Artystycznego, Instytut Defektologii (zajmujący się badaniem urazowości dziecięcej).

W ciągu 10-lecia Akademia osiągnęła bogaty dorobek naukowy, który ma doniosłe znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Akademia w swej naukowo-badawczej działalności zajęła się zagadnieniami pedagogiki rozwojowej, ze szczególnym uwzględnieniem wieku przedszkolnego i klas niższych szkoły początkowej. W wyniku tych badań stwierdzono np., że celowe jest wprowadzenie w przedszkolu pewnych elementów nauczania, zaś badania procesu nauczania języka ojczystego w klasach I umożliwiły opracowanie nowego elementarza i lepszych niż dotychczas metod nauki czytania.

W naukowych badaniach Akademii sporo miejsca zajął problem doboru i treści materiałów naukowych w szkole ogólnokształcącej i jego układu w zależności od wieku uczniów. Praktycznym celem tych badań było opracowanie projektów nowych, ulepszonych programów i planów nauczania oraz podręczników doświadczalnych (próbnych). Praca nad nowymi programami nauczania obecnie została w zasadzie zakończona. W nowych programach usunięto zagadnienia drugorzędne, a układ materiałów naukowych podkrytywny jest w dużym stopniu względami pedagogicznymi, osiągnięto tu wyższy poziom ideowy i teoretyczny materiałów naukowych poszcze-

gólnych przedmiotów, uwzględniono również zadania kształcenia politécnicznego.

Przy opracowywaniu programów wykorzystano najnowsze zdobycze nauki. Współdziałając z Akademią Nauk ZSRR wprowadzono do programu przyrody zasady biologii miczurinowskiej. W oparciu o prace Józefa Stalina o językoznawstwie zreformowano program nauczania gramatyki. Opracowując projekty programów i próbne podręczniki, Akademia Nauk Pedagogicznych korzystała również z doświadczeń najlepszych nauczycieli, którzy następnie w toku swej pracy w szkole sprawdzali przydatność tych podręczników. Obecnie w ten sposób przygotowuje się ponad 40 próbnych podręczników dla szkoły podstawowej i średniej.

Dążenie Akademii do współdziałania z szerokimi rzeszami nauczycieli-praktyków przejawiało się także i w szeregu innych prac, np. przy badaniu pracy zespołu nauczycieli w szkole, w szeroko rozbudowanej akcji odczytów pedagogicznych, której rezultatem w 1952 r. było 2136 prac nauczycieli. Poza tym pracownicy nauki brali żywy udział w konferencjach nauczycielskich, seminariach.

Dla podniesienia poziomu teorii i praktyki pedagogicznej duże znaczenie miała działalność wydawnicza ANP, która w ciągu 10 lat przyniosła około 1000 prac z zakresu teorii i praktyki nauczania i wychowania dzieci, np. opublikowano między innymi znaczną ilość opracowań na temat metod nauczania poszczególnych przedmiotów. W 1950 r. wydano podręcznik dla nauczycieli pt. „Nauczanie szkolne”, omawiający wszystkie podstawowe zagadnienia nauczania i wychowania dzieci w klasach niższych. W 1952 r. Instytut Teorii i Historii Pedagogiki zakończył wydawanie wybranych pism pedagogicznych K. Uszyńskiego w 11 tomach. Obecnie zakończono wydawanie dzieł A. Makarenki w 7 tomach. Instytut opublikował wybrane dzieła pedagogiczne W. Bielińskiego, N. Czernyszewskiego, N. Dobrolubowa, L. Tolstoj, D. Pisarewa, P. Lesgafta, M. Kalinina, N. Krupskij.

Akademia Nauk Pedagogicznych wydaje czasopismo „Sowietskaja Pedagogika”, „Siemia i Szkoła”.

W dążeniu do wypełnienia zadań w dziedzinie oświaty postawionych przez Partię na XIX Zjeździe i w ostatnich dyktandach — Akademia Nauk Pedagogicznych podejmuje opracowanie problemu powszechnego wykształcenia ogólnego i kształcenia politécnicznego, z uwzględnieniem sytuacji szkoły wiejskiej i zagadnienia kadry nauczycielskiej. W pracy swej ANP zmierza do jak najściślejszego wiązania teorii z praktyką, do wcielania w życie praw wykrtych w procesie wychowania, do wskazywania nowych najlepszych doświadczeń, by pomóc szkole w wykonaniu jej podstawowego zadania — wychowania aktywnych budowniczych komunizmu.

Poznaj

PRZODUJĄCA

LITERATURĘ

KRAJU RAD

Kleksy

NA DUŻĄ ILOŚĆ ZEBRAN W RYPINIE

U nas się ślicznie planuje, Naradzie się i konferyje, Codziennie trzy posiedzenia, Odprawy, zaprawy, szkolenia — Jest jednak malutkie „ale” — Wyniki nie rosną ucale! Czemu tak jest? W czym przyczyna? Odpowiedź na to jedyna: Nie dość jest ślicznie planować, naradzać się i konferyować, co dzień „odwalać” zebrania, narady i posiedzenia — Trzeba, o miś, działać!

Zostawcie icoś i na pracę! (nadesłał icoś J. J. Gumiński, Rypin)

PRZYTOMNA ODPOWIEDZ

— Kolego Kierowniku, za co Wydział Oświaty przysłał mi ponaglenie nr 1? — Ponieważ nie nadesłałeś w terminie wykazu zaoszczędzonych podręczników.

— No, dobrze... a dlaczego Wydział Oświaty nie przysłał w takim razie ponaglenia w sprawie terminowego nadesłania wykazu godzin nadliczbowych nauczycieli?

— Bo, Wydział Oświaty sam nie wypłaca terminowo wynagrodzenia za nadliczbowe! (nadesłał icoś Stanisław Janowski, kier. szkoły w Górnym, pow. Poznań)

Zaniedbana dziedzina

Jeszcze w pamięci, wielu ludzi tkwią obrazy z niedawnej, a jakże ponurej przeszłości, obrazy z życia dzieci w tzw. sierocinach i ochronkach, zakładanych w Polsce kapitalistycznej.

Pod wpływem przeobrażeń ustrojowych i nowego życia w Polsce Ludowej, jako skutek wielkiej troski Partii i Rządu nastąpił w dziedzinie opieki nad dzieckiem wyraźny przełom. Odrzucono więc raz na zawsze dawne, zakłamane, filantropijne metody „ocierania łańcuchów sierotom”. Państwo ludowe odczołowało pokrzywdzone przez los dzieci pełną opieką, zapewniło im obiektywne warunki dla ich rozwoju i ustabilizowanego życia. Nastąpiła ostateczna rehabilitacja zakładu wychowawczego i jego wychowanków.

Ustabilizowana została na nowych zasadach sytuacja prawna domów dziecka. Wszelkierne przemysłano organizację ich życia, podniesiono wysokość świadczeń materialnych, zorganizowano aparat doświadczenia kadry pracujących w domach dziecka, który okazuje coraz bardziej korzystny wpływ na pracę tej instytucji wychowawczej. Wyłania się już niemały aktyw ofiarnych, doświadczonych pracowników, przejętych gorącą troską o dalszy rozwój tych placówek.

Mozna by wyliczyć wiele domów dziecka z różnych województw, które okrzepły już nie tylko pod względem gospodarczym, ale i wychowawczym. Np. takim domem jest Dom Dziecka nr 1 w Przemyślu (woj. rzeszowski) i domy dziecka we Wrocławiu przy ul. Racławickiej i Komuny Paryskiej. Wychowankowie tych zakładów otrzymali za troskliwą opieką, czują się tu dobrze, cieszą się jak najlepszą opinią w szkołach, przodują w pracy społecznej, wyrastają na dzielnych ludzi.

Wielu wychowanków domu dziecka studiuje na wyższych uczelniach w kraju, a niektórzy w Związku Radzieckim. W kraju już zdobyło kwalifikacje zawodowe, usamodzielnili się i pracują z ogromnym entuzjazmem w rozmaitych dziedzinach naszego życia. O postawie społecznej wielu byłych wychowanków domów dziecka z najwyższym uznaniem wypowiadają się zakłady pracy i instytucje.

Tak więc domy dziecka, które kilkanaście lat temu znajdowały się na marginesie życia, stają się dziś poważnymi placówkami wychowawczymi.

Równoległe z ogólnym rozwojem naszego życia rosną również zadania domów dziecka, od których należy wymagać, ażeby wychowały młodzież przodującą pod względem ideowo-politycznym i moralnym. Placówki te mają szczególnie wielkie możliwości oddziaływania wychowawczego na młodzież.

O WARTOŚCI MATERIALNE

W kraju zrujnowanym przez agresję hitlerowską nie było rzeczą łatwą stworzenie takiej sieci domów dziecka, która by zapewniła należyte rozmieszczenie tysięcy sierot i półsierot. Sieć ta została stworzona pod naporem wielkich potrzeb w pierwszych latach powojennych. Nie też dziwnego, że nosi wyraźne znamiona przypadkowości. Natomiast wydaje się dość dziwne, że do dziś nie została ona w sposób zadowalający skorygowana. Szczególnego przeanalizowania wymaga sytuacja wiejskich domów dziecka, takich jak np. Dom Dziecka w Wornach (pow. Górowo, woj. olsztyński). Dom ten nie ma urządzeń niezbędnych dla rozwoju życia kulturalnego, pozbawiony jest również światła i wody, a ponadto wskutek trudności komunikacyjnych ma kłopoty z aprowicacją. Nie bardzo szczęśliwie ulokowany jest Dom Dziecka w Wolicy (pow. Jasło, woj. rzeszowski). Przykładów takich można by podać więcej.

Przeprawienie właściwej korekty sieci niezmienne trudnością to, że przedziały narodowych, nie doceniają jeszcze dostatecznie roli domów dziecka, podejmują uchwały w sprawie wykorzystania obiektów tych placówek na inne cele, a domy dziecka otrzymują często obiekty gorsze, niż miały, a niekiedy nie uzyskują w zamian żadnych.

Oto np. Prez. MRN w Legionie pozwolił decyzję przeniesienia Domu Dziecka w Legionie do obiektu przy ul. Złotyńskiej, gorszego, nieprzystosowanego do potrzeb placówki tego typu. Lokal domu dziecka w Strzyżowie, pow. Rzeszów, został wytypowany na siedzibę gminnej rady narodowej. Prez. WRN w Warszawie podjęło uchwałę przeniesienia Pogotowia Opiekunczego w Nowolecznej. Obiekt został wykorzystany na potrzeby PRN w Nowym Dworze. Decyzją Prezydium WRN w Gdańsku lokal Państwowego Pogotowia Opiekunczego w Sopocie został przeznaczony na inne cele. W zamian za to Pogotowie ma otrzymać niewielki, nieodpowiedni obiekt w Jelitkowie.

Wiele jeszcze pozostało do zrobienia w zakresie poprawienia warunków lokalowych. Nie można tolerować takiej sytuacji, że oto w jednej sali mieści się jadalnia, świetlica, pokój do odrabiania lekcji (jak np. w Tomaszowie, woj. łódzki). Nie jest też rzeczą wskazaną, by spialnie młodzieży męskiej i żeńskiej mieściły się na jednym pięttrze (Wrocław, ul. Grabiszynska), zwłaszcza jeśli w nocy młodzież pozostawiała bez żadnego nadzoru ze strony dorosłych.

Trudno jest zorganizować pełnowartościową pracę wychowawczą i wytworzyć radosną atmosferę w ponurych, ciasnyc pomieszczeniach pokłaskoznych (np. Dom Dziecka nr 1 przy ul. Krzywej w Zabkowicach Śląskich).

Wiele domów dziecka boryka się z poważnymi trudnościami na skutek wadliwej funkcjonującej kanalizacji i zbyt wolnego tempa prac remontowych. W Uście wskutek uszkodzenia umywalki i ubikacji młodzież znajdowała się w okresie wakacji w trudnych warunkach, nie sprzyjających utrzymaniu w należytnym stanie higieny życia codziennego. W Lidzbarku prace remontowe nie zostały ukończone przed 1 września. Z podobnych powodów trzeba było 65 dzieci z Domu Dziecka w Darłowie przenosić do innego budynku już po rozpoczęciu roku szkolnego.

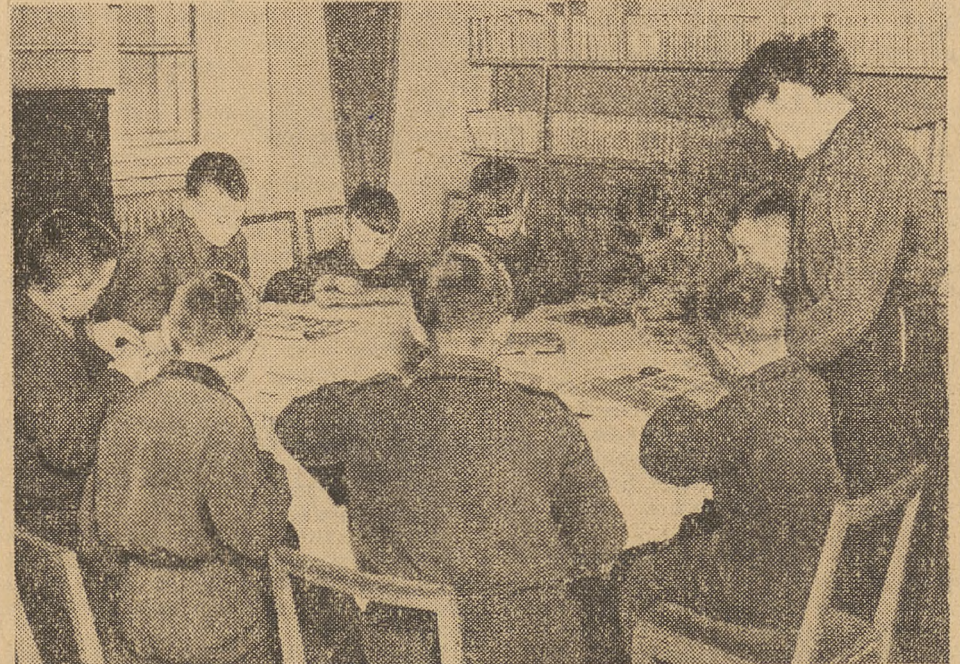
Zdumiewająca jest obojętność rozmaitych czynników w terenie, a zwłaszcza władz oświatowych, które widząc ten stan rzeczy nie podejmują dostatecznie energicznych kroków, by zmienić na lepsze warunki lokalowe lub by przenieść domy dziecka do miejscowości bardziej odpowiednich pod względem gospodarczym i zapewniających dobre warunki dla pracy kulturalno - oświatowej.

Mimo powyższych i w zasadzie wystarczających kwot, jakie łoży państwo ludowe

na wyposażenie materialne domów dziecięcych, stwierdzić należy i w tej dziedzinie poważne, a nawet niekiedy rażące wprost dysproporcje. Obok domów, które są już zaopatrzone w zadowalającym stopniu (np. Dom Dziecka nr 1 w Przemyślu, dom przy ul. Racławickiej i przy ul. Komuny Paryskiej we Wrocławiu) — pewna część domów dziecka rozporządzającą skromnym wyposażeniem — niekiedy bardzo prymitywnym — odczuwa dotkliwie jeszcze braki. Brak elementarnego wyposażenia w Wolicy (np. szafek nocnych lub przynajmniej taboretek) wpływa na to, że chłopcy gromadzą pod poduszki całe składy najrozmaitszych przedmiotów. Sądząc z wyglądu zewnętrznego wychowanków niektórych domów dziecka, np. w Lidzbarku i Uście, widać, że i pod względem zaopatrzenia odzieżowego pozostało jeszcze wiele do zrobienia.

Analizując domy dziecka z tych, które widziałem w woj. rzeszowski, wrocławski i olsztyński, nie pozostał naprzymitywniejszy bodaj warsztat naprawczy. Wiele domów dziecka pozbawionych jest nawet niewielkich terenów uprawnych.

Niezadawalający stan wyposażenia niektórych domów dziecka jest często wynikiem niewłaściwego systemu gospodarowania wewnątrz domu. Tym bardziej więc konieczna jest wzmocniona pomoc i kontrola



W Cieplicach Śląskich-Zdroju utworzono dla 150 sierot i półsierot Dom Dziecka. Znajdą tam one opiekę lekarską i dobre warunki bytowe stwarzające możliwości wychowania dzieci na dobrych obywateli Polski. Na zdjęciu: wychowawczynie Helena Szczepaniak z dziećmi w czytelniku.

Pracę wychowawczą

PODNIĘCIE POZIOM PRACY WYCHOWAWCZEJ

Osiągnięcia wychowawcze wielu domów dziecka nie mogą przesłonić nam obrazu tych, niestety, jeszcze licznych placówek, które z różnych powodów nie osiągnęły należytego poziomu wychowawczego.

Trudno spodziewać się poważnych wyników pracy wychowawczej w tych domach, które znajdują się w stadium permanentnej reorganizacji. Niewłaściwy dobór ludzi doprowadził np. do tego, że Dom Dziecka w Legionie znajduje się od kilku lat w stanie katyńskiego rozprzeżenia. Podobnie było jeszcze do niedawna w Szebni (woj. rzeszowski). Niewiele lepiej jest w Uście (woj. kosiński). Dwa Domy Dziecka w Lidzbarku na początku września pod niektórymi względami przypominały obrazki z Kuriazu, przedstawione przez Makarenkę w „Poemacie pedagogicznym”.

O stanie i wynikach pracy wychowawczej w niektórych domach dziecka świadczyć może fakt, że wychowankowie wielu zakładów uczą się na ogół gorzej, niż dzieci w Przemyślu. A przecież nie ulega najmniejszej wątpliwości, że wychowankowie domów dziecka mogą i powinni osiągać znacznie wyższy poziom, gdyż domy dziecka są w stanie zorganizować odrabianie lekcji pod fachową opieką i stworzyć takie warunki, które sprzyjałyby podniesieniu wydajności pracy wychowanków.

Niezadawalające postępy wychowanków domów dziecka rzucają światło na problem odrabiania lekcji. Często daje się zauważyć, że pomoc w odrabianiu lekcji nie jest oparta na znajomości programów i podręczników szkolnych, że wychowawcy nie doceniają strony metodycznej nauczania poszczególnych przedmiotów, nie studiują literatury metodycznej, nie konsultują z nauczycielami specjalistami. Trudności te pogłębiają się na skutek braku unormowanych stosunków między szkołami i domami dziecka.

Nieradko nauczyciele traktują uczniów z domów dziecka jako dzieci gorsze, nie przejawiające o nie należytych trosk. Jednym z wielu przykładów nierozumiemia roli domów dziecka przez nauczycieli może być charakterystyka wydana przez pewną szkołę: „Krnąbny, kłamię, kradnie, nadaje się do domu dziecka”.

Tego rodzaju poglądy i sformułowania wynikają nie ze złej woli nauczycieli, a po prostu z nieznajomości roli, zadań i problematyki wychowawczej domów dziecka w naszym ustroju.

Wychowankowie domów dziecka na ogół mają dużo różnych zajęć i prac. Praca ta

jednak ma przeważnie charakter jednostronny, sprowadza się do wykonywania dyżurów porządkowych. Nie podnosi ona zakresu wiadomości ogólnych i umiejętności politécnicznych. Młodzież nie zaznajamia się na przykład z zasadami funkcjonowania rozmaitych urządzeń technicznych, istniejących na terenie domu (w kuchni, kuchni, pralni).

Bardzo ostry problem wychowawczy na terenie większości domów dziecka to brak poszanowania mienia osobistego i społecznego. Kierownicy uskarżają się na niszczenie przez dzieci mebli i urządzeń domu dziecka jak np. łóżek, krzeseł, ubikacji, umywalki oraz odzieży, sprzętu szkolnego i pomocy naukowych. Wśród dzieci wytworza się niekiedy pasywna postawa, wyrażająca się w powiedzeniu: „Ja muszę na nie dać”, a wobec tego można bezkarnie gubić rzeczy lub je nadmierne szybko zużywać. Ta pasywna postawa przejawia się także w niechęci wychowanków domu dziecka do usamodzielnienia się. Niektórzy wychowankowie starają się jak najbardziej odsunąć termin opuszczenia domu, nie czują się dość przygotowania, by pójść w życie o własnych siłach.

Wiele pozostawia do życzenia kultura życia codziennego dzieci, ich sposób ubierania się, chodzenia, spożywania posiłków, układania się do snu. Na te momenty miejscowe społeczeństwo zwraca szczególną uwagę i według nich urabia sobie często krytyczną, a niekiedy pogardliwą opinię o domach dziecka.

Wszystkie te fakty nie świadczą bynajmniej, że dzieci przebywające obecnie w domach dziecka są wyjątkowo trudne, złe, zepsute.

Fakty te świadczą jedynie o słabej organizacji pracy wychowawczej, o nieumiejętności dopracowania się takiego systemu, który by zapobiegał wytwarzaniu się niewłaściwych nawyków i przyzwyczaj. Szczególnie zaś odczuwa się brak umiejętności pracy z aktywnym dzieckiem. Wskutek tego występują skargi, że tylko nieliczne jednostki aktywizują się, a reszta unika pracy społecznej. Rolę aktywnego dziecięcego sprowadza się nieraz do funkcji nadzorowania i trzymania w ryzach reszty dzieci.

O niedocenianiu znaczenia pracy samorządowej świadczy fakt, że w okresie wakacyjnym samorządy wielu domów dziecka zawieszają niemal całkowicie swoją działalność. A przecież każdy, kto choć trochę zna życie domu dziecka, rozumie, że samorząd musi tu funkcjonować nieustannie, niezależnie od pory roku. Kierownicy stwierdzają, że młodzież aktywizuje się na ogół chętniej poza domem dziecka.

W związku z tym nasuwa się słuszny postulat, by organizacje harcerskie i ZMP istniały także na terenie zakładu, a nie wyłącznie na terenie szkoły.

O wynikach pracy wychowawczej świadczyć może m. in. zastanawiający i bardzo smutny fakt, że dzieci przechodzą nieraz z zakładu do zakładu bez uczucia żalu.

(Dokończenie na str. 5)



W WALCE O WYNIKI NAUCZANIA I WYCHOWANIA



Wspólnymi siłami

Do szkoły stopnia podstawowego i licealnego w Tarnowie-Swierzkowie przybyliśmy o godz. 15 po południu, tj. o takiej porze, gdy skończyły się już lekcje w szkole młodzieżowej, a w szkole dla pracujących, mieszczącej się w tym samym lokalu, zajęcia się jeszcze nie rozpoczęły.

Już w odległości paru set metrów zarysował się przed nami okazały dwupiętrowy gmach szkoły, a w miarę tego jak odległość się zmniejszała, mogliśmy zauważyć grupę młodzieży uwijającej się z łopatami przy jakiejś pracy ziemnej.

Dopiero gdyśmy się zbliżyli do słatki ogrodzającej teren szkoły, wyłoniła się postać starszego, siwego człowieka, ubranego w roboczy kombinazon. Był to kolega Paweł Fenc, nauczyciel biologii tutejszej szkoły i kierownik kółka biologicznego. Pięta młodzieży polegała na sadzeniu żywopłotu z ligustru przy frontowej części ogrodu.

Dzięki inicjatywie i pracowitości kol. Fency szkoła wyhodowała własną szkółkę drzewek. Ligustr został więc wysadzony już z własnej szkółki leśnej. Przykład kol. Fency ma duże znaczenie wychowawcze dla młodzieży, jego zapal do pracy i dbałość o estetykę szkoły uderza się w wielkim stopniu uczniom. Nie więc dziwnego, że razem z nim pracują z zapalem przy zakładaniu żywopłotu i widać, że czują się współgospodarzami szkoły.

Praca przy porządkowaniu otoczenia szkoły nie była łatwa, trudności pięły się, np. po ukończeniu budowy szkoły w 1950 r. pozostało dużo gruzu, wiele dołów po wapie i tynku. Trzeba było oczyścić teren, odpowiednio za pomocą rowów melioracyjnych i nawieźć ziemi. Gdy te wstępne prace były ukończone (dodajmy nawiasem, że młodzież wykonywała w tym celu własne przyrządy niwelacyjne), używano właśnie obornikiem i przystąpiono do zazielenienia terenu. Dziś już trawniki i rabatki kwiatowe stanowią miłą i estetyczną ozdobę szkoły.

Przyszłowie mówi, że słowa pouczają, ale przykład pociąga.

Przykład współpracy nauczycieli z uczniami, ich wytrwałość i osiągnięcia, zachęciły komitet rodzicielski, który wziął także udział w pracach przy niwelowaniu terenu, a w ciągu roku wkładał bardzo dużo wysiłku, by pomóc szkole w osiągnięciu jak najlepszych wyników nauczania i wychowania młodzieży. I tak — aby w czasie słońca jesiennych i wiosennych frekwencja dzieci nie zmniejszała się, komitet spowodował zbudowanie bitej drogi wodociąg do szkoły. Na podkreślenie zasługuje także fakt, że członkowie komitetu rodzicielskiego własnoręcznie ułożyli parkiet w sali gimnastycznej. Komitet rodzicielski zajął się także sprawą dożywiania, wybudował systemem gospodarczym spiżarnię i żywo interesuje się wszystkimi troskami i osiągnięciami szkoły.

Dziś złączeni wspólnym trudem nauczyciele, komitet rodzicielski i uczniowie dbają o to, by szkoła była czysta, ładna i miała jak najlepsze osiągnięcia w nauce. Uczniowie codziennie podlewają rabatki i białą temu, kto by się odważył nie uszanować tego wspólnego dobra.

W głębi za ogrodzeniem ciągną się działki szkolne klas młodszych i starszych.

Cały system uprawy na działkach pomyślany jest przez kol. Fencę w ten sposób, aby zabezpieczyć uczniom możliwość wykonania wszystkich prac doświadczalnych przewidzianych programem nauczania dla klas od I do XI. Wszystkie dzieci uczęszczające do szkoły, a jest ich 650, wykonują

kolejnie określone prace w ogrodzie, czy to przy hodowli roślin, utrzymywaniu porządku i czystości, czy to przy trudnych pracach terenowych. Złożono grządkę warzywną, działkę sadowniczą, zasadzono 25 karłowatych drzewek owocowych, a także — agrest, porzeczki, maliny. Złożono winnicę w uprawie winnej, gruntowej — tj. nie pod ścianą. Zaprowadzono szkółkę drzew i krzewów owocowych, rozsadzono kwiatowy, 3 skrzynie inspektowe, a nawet pasiekę składającą się z 3 uli.

Innym działem pracy kol. Fency, zmierzającej do tego, aby nauczanie było pogłównie, jest pracownia biologiczna, zaopatrzona w pomoce naukowe, całkowicie wykonywane we własnym zakresie szkoły, przez łodziez pod kierunkiem nauczyciela. Znajdujemy tu prawie wszystko, co jest potrzebne do realizacji programu nauczania w zakresie szkoły podstawowej i średniej. Jest więc: hodowla zwierząt, gadów (jaszczurka, żaskroniec), ryb ciepłowodnych, hodowla roślin krajowych i egzotycznych, niektóre przyrządy do ćwiczeń z fizjologii roślin, obrazy-tablice zoologiczne do anatomii zwierząt i preparaty mokre. Czyniono też z powodzeniem próby wypychania ptaków — szpalka i rudzika. Skompletowano zbiory roślin-szkodników, jak śnieć, sporysz itp. Przy tej okazji kółko biologiczne doznało ciekawej obserwacji, oto okazało się, że sporysz znajduje się nie tylko w kłosach żyta, ale i na stokłosie. Jest to oczywiście niepełny obraz pracowni biologicznej urządzanej przez uczniów i nauczyciela.

Ale nie tylko kol. Fenc jest gorącym zwolennikiem nauczania pogłównego. Metody tej holdują wszyscy nauczyciele Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego w Swierzkowie-Tarnowie. W szkole w dużym stopniu rozwinięta jest akcja wykonywania pomocy naukowych we własnym zakresie. Istnieje tu specjalne „kółko sprawnych rąk”, którego głównym zadaniem jest wykonywanie szkolnego sprzętu i prostych pomocy naukowych. Tablice do rachunków kl. I, bryły geometryczne, siatki do siatkówki, półeczki do pracowni biologicznej, półeczki do gimnastyki dla kl. I i II — oto niepełny wykaz prac wykonywanych przez kółko „sprawnych rąk”. Niezależnie od tego kółka przedmiotowe wyrabiają pomoce naukowe we własnym zakresie.

Apel Hawlickiego znalazł więc odzwierciedlenie w szkole. Kółko fizyko-astrofizyczne wykonało lampę lukową, motorok elektryczny, nie wagi do napięcia powierzchniowego. Kółko fizyczne, pozostające pod opieką kol. Mariana Hebenstreita, zobowiązało się wykonać do dnia 1 maja 1954 r. 20 sztuk modeli i tablic do nauczania fizyki dla klas podstawowych, dla klas zaś licealnych modele telegrafu (stacja nadawcza i odbiorcza), telefonu (mikrofon i słuchawka), maszyn parowej, grzałki, lampy lukowej i epiidioskopu.

Kółko zaś matematyczne zobowiązało się w tymże terminie wykonać: modele wielościanów i brył obrotowych z uwzględnieniem przekrojów przekątnych, siatki wielościanów, modele szkieletowe wielościanów i serie tablic poglądowych. Prace będą wykonane przez członków kółka matematycznego pod opieką nauczyciela matematyki, pełniące również funkcje zastępczyni dyrektora, kol. Zofii Hebenstreit.

Na blurku dyrektora szkoły, kol. Aureliusza Dziunikowskiego można zawsze znaleźć najnowsze numery i to nie tylko pra-

sy codziennej, lecz i pism literackich, popularnonaukowych, politycznych, pedagogicznych. Znajdujemy tu więc zbiór egzemplarzy „Nowej Kultury” i „Przeglądu Kulturalnego” oraz „Życie Warszawy”. Pisma te razem splete zaopatrzone są napisem: „Dyskusja nad programami i podręcznikami”. Do tego kompletu dołączone są numery „Głosu Nauczycielskiego” zawierające głosy w dyskusji na tenże temat. Obok leży numer „Nowych Czasów” z dnia 10.X.1953 r., otwarty na I stronie, gdzie znajduje się artykuł zatytułowany „Historyczna rola Niemieckiej Republiki Demokratycznej”, zaś nr „Nowych Drog” założony był w tym miejscu, gdzie jest artykuł R. Werfela pt. „Sprawa niemiecka”. Dalej leżą „Wiedza i Życie” oraz „Problemy” poświęcone Kopernikowi.

Złożonych i podkreślonych miejsc w czasopiśmie widać, jakie problemy są przedmiotem dyskusji grona nauczycielskiego szkoły w Tarnowie-Swierzkowie. A więc sprawa programów i podręczników, sprawa NRD, rok Odrodzenia, moralność socjalistyczna — wszystko to świadczy o żywym zainteresowaniu ze strony zespołu aktualnymi problemami, poruszonymi w prasie.

Inne czasopisma, jak „Nowa Szkoła”, „Głos Nauczycielski” i leżące obok broszury — Szyszkina „Moralność burżuazyczna — oręż imperialistycznej reakcji”, H. Maślanki „O moralności komunistycznej”, I. Lidery „O ojeździe i patriotyzmie” — mówią o tym, że nauczyciele ze szkoły w Tarnowie-Swierzkowie pogłębiają problematykę tegorocznych konferencji sierpniowych.

Uderza nas to, że pisma są mocno „sfatygowane” i że odnośnie artykuły są w niektórych miejscach gęsto podkreślone czerwonymi obwódkami, na marginesie zaś zaopatrzone wykrzyknikami, znakami zapytania i rozmaitymi uwagami dyrektora. Stąd artykuły te wędrują do nauczycieli, przynosząc im konkretną pomoc w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Jeden dzień pobytu w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym w Tarnowie-Swierzkowie wykazał, że grono nauczycielskie, organizacje młodzieżowe i komitet rodzicielski stanowią w tej szkole zwarty, pracowity, świadomy swych celów i zadań kolektyw — co jest rekwizytem osiągnięcia coraz lepszych wyników w nauczaniu i wychowaniu młodzieży.

I. ALTSZULER

Młodzież wiejska zapoznaje się z zastosowaniem techniki w rolnictwie

Socjalistyczna wieś polska potrzebuje nowych ludzi, ludzi wykształconych, rozumiejących naukowe podstawy techniki i procesów produkcyjnych, posiadających umiejętności i nawyki posługiwania się używanymi w produkcji narzędziami pracy.

Ludzi takich ma wychować szkoła, realizując kształcenie politechniczne.

Szkola ogólnokształcąca na wsi może wykonać to zadanie przy ścisłym powiązaniu pracy dydaktycznej z wychowawczą z socjalistycznym gospodarstwem rolnym. W obecnych warunkach powiązanie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły z socjalistycznym gospodarstwem rolnym możliwe jest poprzez włączenie do materiału nauczania (opracowywanego na lekcjach fizyki, chemii, biologii, matematyki) wiadomości o procesach produkcyjnych odbywających się w gospodarstwie rolnym; wyrobienie na lekcjach wymienionych przedmiotów umiejętności i nawyków potrzebnych w pracy na roli; organizowanie w ramach zajęć pozalekcyjnych, wycieczek produkcyjnych i prac w kółkach technicznych dla zapoznania uczniów z nowoczesnymi maszynami rolniczymi; wreszcie poprzez organizowanie na działkach szkolnych i polach spółdzielni prac społecznie użytecznych zapoznających z uprawą ziemi itp.

W artykule tym zamieniamy się pokrótce zagadnieniami znanymi uczniom z nowoczesną techniką przez wycieczki.

Posłużę się przykładami z praktyki kol. Meyera z Kwiecowa, który opracował dla klasy VI plan obejmujący roczny okres pracy w tym zakresie.

W związku z przerabianiem programu fizyki odbył on szereg wycieczek, zapoznających uczniów z nowoczesnymi maszynami używanymi w socjalistycznych gospodarstwach rolnych. Oto niektóre z tych wycieczek:

Pierwsza była organizowana do najbliższego PGRI: miała na celu ogólne zapoznanie uczniów z używanymi narzędziami i maszynami rolniczymi. W czasie tej wycieczki uczniowie obejrzeli wszystkie maszyny, ustalił ich nazwy, zastanowił się, jakie prace w/konują, ile ludzi zastępuje i przez jakie fabryki zostały wykonane. Po przypomnieniu znanych z lekcji środków zmniejszających tarcie w maszynach uczniowie, pod kierunkiem specjalistów po-

śluguje się kluczami i śrubokrętami, dokonali smarowania łożysk.

W następnym dniu nastąpiło uporządkowanie wiadomości zdobytych w czasie wycieczki. Biorąc pod uwagę pracę wykonywaną przez poszczególne maszyny uczniowie podzielili je na 10 grup, jak np. maszyny do uprawy ziemi, sprzętu roślin i kładowych, sprzętu zbożowego, maszyn do przysuszenia itp. Następnie zastanowili się, w jaki sposób poznane maszyny ułatwiają pracę człowiekowi i przyczyniają się do podniesienia wydajności z ha. Umożliwiło to wykonanie na lekcji i w domu wielu różnych obliczeń. Uczniowie stwierdzili, że większość poznanych maszyn wyprodukowały nasze fabryki — „Unia” i „Kujawiak” z Inowrocławia oraz „Fabryka Młocarni” w Dobrym Mieście. Uczniowie z dumą mówili, że nasi robotnicy potrafią produkować takie dobre maszyny, wydajnie ułatwiające pracę chłopom. Dalsza rozmowa potoczyła się na temat sojuszu robotniczo-chłopskiego i Planu 6-letniego, którego realizacja umożliwiła wyprodukowanie wielu narzędzi i maszyn rolniczych, tak bardzo potrzebnych w socjalistycznej przebudowie naszej wsi.

Będąc na wycieczce uczniowie zauważyli również, że część maszyn, jak sadzarki i kopaczki nowoczesne oraz traktory „Kirov”, jest wyprodukowana w 1952 r. w Związku Radzieckim. Umożliwiło to wykazanie uczniom, iż Związek Radziecki udziela nam pomocy w różnych dziedzinach naszego budownictwa.

Wycieczka ta przyczyniła się więc nie tylko do poznania nowoczesnych maszyn rolniczych używanych w socjalistycznych gospodarstwach rolnych, i wyrobienia umiejętności posługiwania się kluczami i śrubokrętami, ale umożliwiła również pogłębienie pewnych zagadnień wychowawczych.

Po przerobieniu materiału z mechaniki kol. Meyer zorganizował następną wycieczkę do spółdzielni produkcyjnej w celu zapoznania uczniów z wialnią. Przed wycieczką wspomniany kolega powtórzył z klasą materiał z zakresu mechaniki, sam zwiędził spółdzielnię, do której miał się udać ze swymi uczniami i omówił interesujące go zagadnienia z jej przewodniczącym, a także z pracownikiem wydelegowanym do oprowadzania wycieczki. Potem wyznaczył termin wycieczki, miejsce zbiórki i przygotował pomoce: zega-

rek, miarkę centymetrową, dynamometr oraz rysunek schematyczny wialni. W czasie wycieczki uczniowie zapoznawali się dokładnie z budową wialni i porównywali ją z przyniesionym rysunkiem. Oglądając wialnie uczniowie zauważyli, że ruch krzywoliniowy korbki powoduje prostoliniowy ruch sit. Dochożąc do wyjaśnienia tego zjawiska stwierdzili, że dzieje się to na skutek wykorzystania walu. W ten sposób uczniowie zrozumieli bardzo istotne zagadnienie występujące w każdej maszynie.

Posługując się przyniesionymi pomocami naukowymi uczniowie ustalili, że korbka wraz z przymocowanym do niej kołem zębatym obraca się w ciągu minuty 32 razy, obwód koła, jakie zatacza korbka wynosi 157 cm, do poruszenia korbki potrzebna jest siła 2 Kp, średnica większego koła zębatego wynosi 28 cm, mniejszego 7 cm itp. Prowadził przy tym ożywione rozmowy z przodownikami pracy oraz wykonywali prace społecznie użyteczne — oczyszczając zboże.

Spostrzeżenia, które uczniowie poczynili na wycieczce omówili na następnych lekcjach. Przede wszystkim ustalili, jakie są części robocze wialni, a więc kosz zasypowy z zasuwą, wentylator i ruchomy zestaw sit, po czym uczniowie wymienili i opisać części takie, jak osie, wały, koła, łożyska, transmisje, części umacniające i inne, które występują nie tylko w wialni, ale we wszystkich innych maszynach. Następnie omówili historyczny rozwój tej maszyny wskazując, że dawniej przy użyciu szufli wykonywano te prace, które dzisiaj wykonuje wialnia. Rozwój nauki i techniki umożliwił budowę dużych maszyn rolniczych, jak młocarnie i kombajny, które poza innymi czynnościami również oczyszczają zboże. Wialnia stała się więc jednym z elementów dużych maszyn rolniczych używanych w socjalistycznych gospodarstwach rolnych. Jako samodzielna maszyna wialnia spełnia raczej rolę pomocniczą.

Ogromne zainteresowanie wykazał uczniowie, gdy stwierdzili, że wiadomości zdobyte na lekcjach fizyki przyczyniły się do zrozumienia budowy i działania wialni. W urzędowaniu kosza zasypowego i zespołu sit dopatrzyli się zastosowania równoległych sił, ustalili też, iż korbka z umocowanym przy niej kołem zębatym jest połączona przez nich na lekcji kołowrotom. Zapoznanie się uczniów z osiami i łożyskami pozwoliło oświecić zagadnienie tarcia szkodliwego i pożytecznego.

Przypomnienie ruchu korbki, wentylatora, sit, przesuwanie się nasion i plew dało okazję do ugruntowania materiału nauczania o ruchu prostoliniowym i krzywoliniowym. Liczne spostrzeżenia z wycieczki stały się podstawą do omówienia i innych zagadnień z dziedziny mechaniki, jak bezwładność, ciśnienie, ciężar właściwy, równowaga, cała i chwila, prędkość, energia kinetyczna i potencjalna. Na zakończenie lekcji nauczyciel polecił uczniom wyszukać w dowolnej maszynie rolniczej te części, które występują nie tylko w wialni, ale i we wszystkich innych maszynach. Posługując się danymi zdobytymi w czasie wycieczki uczniowie na lekcji i w pracy domowej dokonali wielu obliczeń dotyczących pracy i mocy. Przeprowadzona wycieczka umożliwiła poznanie budowy wialni i jej naukowych podstaw, powtórzenie materiału nauczania poznanego na lekcjach fizyki, wyrobienie umiejętności dokonywania pomiarów długości i siły, obliczeń technicznych oraz umiejętności związanych z posługiwaniem się tego typu maszyną, jaką jest wialnia. Wycieczki produkcyjne pozwalają nie tylko obserwować, w jaki sposób osiągnięcia nauki są stosowane w technice i produkcji, ale także uczą stosować w życiu wiedzę teoretyczną zdobytą na lekcjach.

Wnioski: Wycieczki „produkcyjne” należy organizować (w zależności od przerobionego materiału nauczania) do Państwowych i Gminnych Ośrodków Maszynowych i PGRI-ów, do młocarni, punktów oczyszczania zboża, do stodół, obor i na pola spółdzielni produkcyjnych oraz do fabryk i przedsiębiorstw innych gałęzi produkcji znajdujących się w pobliżu szkoły.

Organizowane wycieczki „produkcyjne” muszą być ściśle związane z materiałem nauczania, co umożliwia poznanie, w jaki sposób osiągnięcia nauki i opartej o nią współczesnej techniki są stosowane w codziennym życiu, a w szczególności w pracy socjalistycznych gospodarstw rolnych.

Wycieczki te spełniają swe zadanie tylko wtedy, jeśli są organizowane systematycznie według pewnego planu, a nie od przypadku do przypadku. W zależności od inicjatywy nauczyciela, jeśli są powiązane z pracą lekcyjną i pracą tę uzupełniają, a jeśli są starannie przygotowane, a spostrzeżenia poczynione w czasie wycieczek w pełni wykorzystane w późniejszej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

JAN KULPA
Kraków

EDWARD PIETKIEWICZ
Olsztyn

Organizujemy w szkole trzeci konkurs czytelnicy

Dla propagandy czytelnictwa wśród dzieci wielkie znaczenie posiada III konkurs czytelnicy dla uczniów klas III—VII szkoły podstawowej — organizowany przez Ministerstwo Oświaty przy współudziale ZG ZMP i przy pomocy I. W. „Nasza Księgarnia”.

Celem konkursu jest pogłębić pracę wychowawczą nauczycieli i organizacji harcerskiej, pomóc dzieciom w lepszym oparowaniu języka ojczystego, wzbogacić wiedzę i ukazać im postacie godne naśladowania.

Regulamin konkursu przewiduje, że każde dziecko uczestniczące w konkursie winno przeczytać przynajmniej 3 książki wybrane z wykazu lektury, prowadzić dzienniczek z uwagami o przeczytanych książkach, opracować odpowiedzi na wybrane pytania konkursowe, oraz brać czynny udział w urządzaniu wieczerzów literackich. W celu objęcia konkursem jak największej liczby dzieci — szkoły lub drużyny harcerskie wzywają sąsiadnie szkoły i drużyny do współzawodnictwa. Zwycięstwo we współzawodnictwie zależeć będzie od ilości zdobytych „punktów” stosownie do przepisów regulaminu.

Nad organizacją konkursu w każdej szkole bezpośrednio czuwać ma komisja, do której wchodzi kierownik szkoły, nauczyciel lub przewodnik harcerski odpowiedzialny za konkurs oraz trzech uczniów.

Prace przygotowawcze do konkursu należy zakończyć w listopadzie, gdyż od grudnia rozpocznie się praca nad wykonaniem zadań konkursowych, która trwać będzie do marca włącznie.

W kwietniu odbędzie się podsumowanie wyników i ocena poszczególnych prac przez komisję, a sąsiadnie szkoły biorące udział we współzawodnictwie obliczą zdobyte punkty. Podsumowanie to da nauczycielom okazję do podkreślenia wartości najlepszych prac indywidualnych i zespołowych.

Szkola może przewidzieć nagrody we własnym zakresie (niezależnie od nagród przewidzianych przez organizatorów konkursu), przy czym należało by wykorzystać pomoc komitetu rodzicielskiego. Organizowane przez władze szkolne i organizacje młodzieżowe wystawy, zjazdy, wręczenie nagród szkołom i nauczycielom — odbędzie się w maju w miastach powiatowych, w czerwcu zaś — w wojewódzkich.

Postać Kopernika tematem lekcji języka polskiego

Lekcje języka polskiego, a także i innych przedmiotów, poświęcone w roku bieżącym Kopernikowi, poświęcone trzeba byłoby atrakcyjnymi. Należy im nadać charakter odświeżający (portret, dekoracje, uroczystości artystyczne, nastrój).

Język polski wśród swoich rozległych celów nauczania i wychowania ma zapoznać uczniów z postępowymi polskimi tradycjami kulturalnymi i ukazać ludzi walczących o postęp, na rozbudzić u młodzieży dumę z naszej wielkiej przeszłości. Program wymienia nazwiska wybitnych Polaków, wśród nich również Mikołaja Kopernika. Nazwisko jego występuje jednak w programie języka polskiego zbyt rzadko. Znajdujemy je po raz pierwszy w kl. IV szkoły podstawowej: „Obrazki z życia wielkich uczonych i artystów, np.

Mikołaj Kopernik” (Program str. 24, wyd. z r. 1950), a później tylko w kl. VII: „Wielkie odkrycia naukowe, Kopernik, Leonard da Vinci, Galileusz” (Program, str. 39). Brak natomiast wzmianki o Mikołaju Koperniku w programie języka polskiego dla klas licealnych, chociaż w kl. IX wszystkich to, co się mówi o Odrodzeniu (np. „Przewrót w poglądzie na świat i człowieka” lub „Dorobek ideowy Odrodzenia: rozbudzenie krytycyzmu, secesja, kultura itd.”), nasuwa konieczność uwzględnienia postaci Mikołaja Kopernika.

W kl. IV zapoznanie z Kopernikiem umożliwia czytanka J. Stepienowej pt. „Wstrzymał słońce, ruszył ziemię”. („Czytanka” dla kl. IV — Aleksandrak, Kwiecińska, Przysowski, wyd. 1953 r.). Nadaje się ona do skontentowania uwagi dzieci na dwóch obrazach: I. Młody Mikołaj zwraca się do wujka, który przychodzi do niego z wizytą; II. Kopernik — bezzębny starzec na łożu śmierci otrzymuje swą świeżo wydrukowaną książkę „De revolutionibus”.

Trzeba podkreślić przy omawianiu, że te dwa obrazy dzielą drogę całego życia Kopernika, wypełnionego długimi latami studiów, wysiłków i walk, a który jest służbą wytrwałą, nieprzerwaną, tej samej myśli buntowniczej, burzącej dotychczasową wiedzę o świecie, nowej, genialnej.

W kl. VI znajdujemy w podręczniku „Dom i świat” wiersz Władysława Broniewskiego: „Kopernik”. Można by go przerobić według następującego konceptu: Temat: Wielki odkrywca Mikołaj Kopernik. Cel: Zapoznanie uczniów z postacią Kopernika; ukazanie jego zdolności, długoletniej pracy, odwagi przy obalaniu przestarzałych poglądów; wzbudzenie dumy narodowej u dzieci. Tok: I. Swobodnie wypowiedzi uczniów o Koperniku na podstawie wiadomości z historii, prasy i innych dostępnych źródeł. 2. Przeczytanie krótkiego fragmentu artykułu o Koperniku (np. o przekazanym Polsce przez rząd czechosłowacki relikwii „De revolutionibus”) i omówienie go. Uwypuklenie elementów walki z wstecnictwem o naukowe prawdy, podkreślenie dramatyczności życia uczonych, wynalazców, bojowników o postęp. 3. Przeczytanie głośne przez nauczyciela, potem ciche przez uczniów wiersza Broniewskiego: „Kopernik”. 4. Wypowiedzi uczniów (Kopernik przy pracy, pomysł naukowy, reprodukcja obrazu Matki i córki Kopernika, odwaga, „myśl nieulekła”, praca, odkrycie Kopernika). 5. Próby odczytywania wiersza przez uczniów z uwzględnieniem ekspresji uczuciowej.

W kl. IX winna wystąpić postać Kopernika w pełnym świetle, uczniowie powinni poznać jego działalność, która stanowi niejako skrócone przedstawienie historycznych cech Odrodzenia. Osiągnąć to można, najłatwiej, przez wykład nauczyciela lub przez wyświadczenie lektury takiej, jak Tadeusza Przykockiego: „O Mikołaju Koperniku”, PWN 1953 (szczegółowo rozdz. I i II), Henryka Barycza: „Mikołaj Kopernik wielki uczonej Odrodzenia”, PWN 1953 lub Kurdybachy i Zonna: „Mikołaj Kopernik”, Książka i Wiedza 1951. Lekcje powinny ukazać wszechstronne, głębokie wykształcenie Kopernika, jego twórczy umysł łączący ciasne ramy kościelnych ograniczeń, jego aktywny udział w życiu wiczy przetrzymywania przez człowieka, jego przełomowe znaczenie (obok innych obywateli Odrodzenia) w obalaniu porządku rzeczy ustalonego przez średniowiecze i torowanie dróg do nowego, antyfeudalnego dnia jutrzejszego.

Zapoznania jednak z postacią Kopernika nie można ograniczyć w bieżącym roku, Roku Odrodzenia, do tych klas, w których program wymienia nazwisko genialnego uczonego. Postać Kopernika należy zbliżyć do młodzieży, szczególnie w kl. VII, wyszukując ten punkt programu, który nakazuje „Korzystać z czasopism

marginesowo i powinno zająć w Departamencie Opieki nad Dzieckiem Ministerstwa Oświaty należne miejsce.

Ważne w swej istocie zagadnienie akcji letniej, które dotąd koncentrowało na sobie niemal wyłącznie uwagę departamentu, nie powinno przesłaniać problematyki domów dziecka.

Jednocześnie powinna nastąpić reorganizacja wojewódzkich oddziałów opieki nad dzieckiem oraz podległych im referatów w miastach i powiatach.

Niewłaściwe ustawienie zagadnienia domów dziecka w aparacie nadzoru pedagogicznego sprawiło, że kierownicy wydziałów oświaty nie znali tych zagadnień bliżej i niewiele się nimi interesowali. Niektórzy z nich mylą pojęcie „dom dziecka” i „przedszkole”.

Konsekwentna reorganizacja aparatu opieki nad dzieckiem — od góry do dołu — nada nowy rozmach pracom w tej dziedzinie, wzmocni kierowniczą rolę ministerstwa, zapewni większą częstotliwość i efektywność wizytacji oraz instruktażu w terenie, zwłaszcza wtedy, jeśli zaciętna będzie współpraca departamentu z sekcją opieki nad dzieckiem na szczeblu centralnym.

OKAZYWAĆ SYSTEMATYCZNĄ POMOC METODYCZNĄ

Ministerstwo Oświaty wydało dotąd — i to z wielkim opóźnieniem — zarządzenia i wytyczne w sprawie pracy domów dziecka. Druga część tych materiałów, mimo zaopiniowania, jeszcze się nie ukazała. Same jednak przepisy i regulaminy nie wystarczą dla podniesienia pracy domów dziecka na właściwy poziom. Należy zorganizować systematyczną pomoc o charakterze metodycznym. Istniejące sekcje opieki nad dzieckiem nie mogą rozwijać należycie swojej pracy wskutek braku materiałów metodycznych, które pokazywałyby, jak w praktyce rozwiązywać różne problemy na terenie domów dziecka. Przez jakiś czas wychodziło czasopismo „Dzieci i wychowanie”, które niewątpliwie spełniało pod tym względem poważną rolę. Pismo to jednak w sposób nieprzemyślany zlikwidowano, przekazując problematykę domów dziecka czasopiśmie „Wychowanie w zespole”. Z kole i to pismo zostało zlikwidowane. W ten sposób problematyka domów dziecka zawiązała w powietrzu. Wskutek tego i ogólnego zaniedbania spraw domów dziecka w Ministerstwie Oświaty, dotąd kuleje wymiana doświadczeń pedagogicznych z terenów domów dziecka. Najlepszym dowodem może być fakt, że nie ukazała się dotąd ani jedna publikacja, która by ilustrowała dorobek i doświadczenia nauczycieli domów dziecka. Szybkie opracowanie tego rodzaju materiałów jest sprawą palącą, szczególnie, gdy się zważy fakt poważnego „odmłodzenia” kadry wychowawczej w domach dziecka. Dzieje się nawet tak, że niektórzy domy posiadają wyłącznie młodych, niedoświadczonych pracowników. Fakt ten świadczy o niewłaściwej polityce kadrowej niektórych oddziałów opieki nad

dzieckiem. Analiza pracy młodych absolwentów liceów typu opiekuńczo-społecznego wykazuje niedowładność, że licea te nie przygotowują należycie do pracy. A zatem cały ciężar wdrożenia się do pracy domu dziecka przypada właściwie na pierwsze lata samodzielnej praktyki.

Długo te pracownicy domów dziecka słusznie domagają się systematycznej, fachowej pomocy metodycznej i odpowiednich materiałów do pracy. Szczególnie zaś należałoby się zająć popularyzacją doświadczeń radzieckich, zwłaszcza Makarenki.

Dla popularyzacji osiągnięć radzieckich należy wykorzystać doświadczenia tych pracowników, którzy zdobyli praktykę pedagogiczną w domach dziecka w ZSRR. Uniknie się wówczas schodzenia na manowce — wysuwanie takich błędnych koncepcji, jak organizowanie „wojewódzkiego przedmiotu samorządów dziecięcych”, co, robi się — za aprobatą Ministerstwa Oświaty — w woj. olsztyńskim. Trudno negować celowość doroznego zbierania samorządów domów dziecka w celu wzajemnej wymiany doświadczeń. Z gruntu błędne jednak wydaje się tworzenie sztucznego pionu tych samorządów, tzw. przedmiotu młodzieżowego, nadrzednego w stosunku do poszczególnych domów dziecka, a więc i kierowników. Słuszniejsze byłoby oprzeć się na miejscowym ZMP i harcerstwie oraz skontentować wysiłki i energię na bezpośrednim instruktażu i pomocy kierownikom domów dziecka.

Domy dziecka wymagają również wszechstronnej opieki ze strony całego społeczeństwa, co jest niezbędnym warunkiem ich rozwoju. Szczególnie wielką rolę spełnić tu mogą komitety opiekuńcze zastępujące komitety rodzicielskie, umacniając w dzieciach przekonanie, że nie są osamotnieni, ale mają oparcie w całym społeczeństwie. Sprawy domów dziecka winny być wszechstronnie omawiane na radach narodowych. Związki zawodowe, Liga Kobiet oraz inne organizacje masowe winny mobilizować całe społeczeństwo do żywego zajęcia się sprawami domów dziecka, otoczenia ich placówek wszechstronną opieką, wykorzystania wszelkich miejscowych rezerw w celu zapewnienia dzieciom jak najlepszych warunków rozwoju. Jednocześnie same domy dziecka powinny przejawiać więcej inicjatyw w kierunku oddziaływania na środowisko nie tylko drogą urządzania rozmaitych imprez, ale i popularyzowania problematyki pracy domów dziecka wśród najszerszych rzesz społeczeństwa.

Wszystkie te środki doprowadzą do tego, że domy dziecka przestaną być zaniedbaną dziedziną naszej pracy pedagogicznej. Staną się placówkami, które w oparciu o wszechstronną pomoc władz oświatowych i całego społeczeństwa skutecznie będą realizować swoje trudne i ambitne zadania — wychowania budowniczych Polski socjalistycznej.

ALEKSANDER LEWIN

ZREORGANIZOWAĆ NADZÓR PEDAGOGICZNY

Dotychczasowa organizacja nadzoru pedagogicznego i ogólnego kierownictwa domów dziecka jest wadliwa, nie gwarantuje należytej pomocy i opieki ze strony władz oświatowych. Zagadnienie domów dziecka nie może być nadal traktowane

