





# Co sądzę o programach i podręcznikach szkolnych

## Cykliczny czy liniowy układ programu historii

Nauczanie historii, jak stwierdziliśmy na początku naszej dyskusji, należy do najważniejszych dziedzin socjalistycznego nauczania, do najważniejszych odcinków frontu ideologicznego. Nauka historii, wyjaśniająca prawa rozwoju społecznego i charakteryzująca poszczególne epoki historyczne, umożliwia zrozumienie współczesności jako etapu procesu historycznego i włączenie się aktywne młodzieży do budownictwa socjalizmu we własnym kraju.

Pragnę poruszyć w dyskusji sprawę układu materiału nauczania w naszym nowym programie historii.

Uważam, że powinniśmy dzisiaj odpowiedzieć sobie na takie podstawowe pytania: czy do spełnienia pozytywnej roli przez program historii w rozwiązywaniu zagadnień wykształcenia ogólnego konieczne jest:

1) utrzymanie programu historii o układzie cyklicznym, z dużymi korekturami, tak, żeby był to program o układzie, jak to dziś rozumiemy, koncentrycznym;

2) czy też wprowadzenie programu o układzie przejściowym, z przewagą elementów liniowości;

3) czy wreszcie, jak tego domagali się niektórzy, wprowadzenie w nadchodzącym już planie pięcioletnim programu o układzie zdecydowanie liniowym.

Obowiązujący dotychczas trójstopniowy układ cykliczny materiału nauczania historii powstaje — z jednej strony brak ujednolicenia naszej szkoły jedenastoletniej ogólnokształcącej — z drugiej wpływa na niezadowalające wyniki nauczania.

W świetle krytyki dotychczasowego programu historii wydaje się, że w nadchodzącym okresie planu pięcioletniego (1955 — 1960) nie będzie rzeczą właściwą utrzymanie cyklicznego układu programu historii w szkole jedenastoletniej w dotychczasowych rozmiarach.

Układ cykliczny naszego programu historii podyktowany był względami głównie społecznymi, a mianowicie koniecznością realizowania celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły ogólnokształcącej stopniowo na kolejnych szczeblach nauczania, z uwagi na brak upowszechnienia szkoły jedenastoletniej. Zadania możliwe rozległego wykształcenia należało przeto realizować już na szczeblu szkoły podstawowej.

W planie pięcioletnim będziemy zmierzać do zapewnienia średniego wykształcenia „wszystkim dzieciom w wielkich miastach i ośrodkach przemysłowych, jak również coraz liczniejszymi rzęsami dziećmi wiejskich” — jak głosi program frontu narodowego.

A zatem zaniechanie dotychczasowego układu cyklicznego będzie w przyszłości niewątpliwie uzasadnione.

Oderwaniem się od ujemnych stron cykliczności byłby już układ przejściowy z przewagą elementów liniowości, który otrzymaliśmy przez zastosowanie odmiennej proporcji do dzieł ojczystych i dzieł powszechnych na szczeblu podstawowym i szczeblu licealnym szkoły ogólnokształcącej.

Niepodobna bowiem traktować dzieł ojczystych w tej proporcji, co dzieł innych krajów w ramach historii powszechnej. Ze względu na młodzież klas podstawowych należy w pełni wykorzystywać dzieła ojczyste — tak z punktu widzenia ich walorów poznawczych, jak z punktu widzenia ich walorów ideowo - wychowawczych.

„Wychodząc z tego założenia można by w klasach od V do VII za podstawowy kurs przyjąć naukę historii Polski, w klasach od VIII do XI — naukę historii powszechnej. Taki układ programu nauki historii,

w którym najpierw podajemy kurs historii ojczystej, a następnie kurs historii powszechnej — otrzymuje charakter układu liniowego.

Ale w proponowanym przejściowym układzie programu historii znajdują się również elementy układu koncentrycznego, ponieważ — z jednej strony w kursie historii Polski trzeba będzie uwzględnić wybrane zagadnienia z historii powszechnej dla lepszego wykazania prawidłowości procesu historycznego, z drugiej — w kursie historii powszechnej trzeba będzie pogłębić wiadomości z klas podstawowych oraz uwzględnić specyfikę historii Polski.

„Dobór materiału nauczania według tego kryterium będzie polegał na tym, że o ile za podstawowy kurs w klasach od V do VII przyjmujemy naukę historii Polski, to materiał z historii powszechnej w tych klasach dobierany będzie z punktu widzenia potrzeby wyjaśniania prawidłowości procesu historycznego za pomocą takich konkretnych faktów historycznych, jakich nie dostarcza historia Polski. O ile zaś za podstawowy kurs w klasach licealnych przyjmujemy naukę historii powszechnej, to materiał z historii Polski w tych klasach dobierany będzie z punktu widzenia specyfiki historii Polski — nie pomijając oczywiście zasady pogłębienia wiadomości uzyskanych w kursie podstawowym.

Stosunek ilościowy materiału historii Polski do ilości materiału z historii powszechnej w klasach od V do VII należałoby określić jak dwa do jednego na korzyść historii Polski. Stosunek historii powszechnej do historii Polski w klasach od VIII do XI — jak dwa do jednego na korzyść historii powszechnej.

Jednak przyjmując naukę historii Polski za kurs podstawowy w klasach od V do VII, napotykalibyśmy trudny problem ustawienia dzieł starożytnych w programie klasy V.

Przy układzie przejściowym wystąpi więc z jednej strony tendencja do powiększenia materiału historii powszechnej, jak świadczy przykład programu klasy V, z drugiej strony dążność do nasilenia materiału z dzieł ojczystych na stopniu licealnym, wyrażająca się nie tylko w akcentowaniu specyfiki historii Polski, ale również w pogłębieniu materiału ze stopnia podstawowego.

W konsekwencji niewątpliwie otrzymamy nie program o układzie przejściowym z przewagą elementów liniowości, ale program o układzie koncentrycznym, niczym prawie nie różniący się w swojej budowie od dotychczasowego programu historii.

Pozycja ta jest w obecnej chwili nie do utrzymania. Przy budowie nowego programu historii trzeba będzie wybrać, moim zdaniem, układ zdecydowanie liniowy.

Układ liniowy programu historii wytrzymał próbę życia przez dłuższy okres czasu w szkole radzieckiej. Należy sądzić, że wprowadzając historię powszechną wraz z dziełami ojczystymi jako kurs wstępny systematyki w klasach od V do VII w zakresie wspólnoty pierwotnej, niewolnictwa i feudalizmu do początków kapitalizmu (rok 1642), potrafimy pokonać trudności, na przykład w koordynacji historii z nauką o Konstytucji, ponieważ możemy korzystać z doświadczeń szkoły radzieckiej w tej dziedzinie. Z drugiej zaś strony doprowadzimy nareszcie do właściwej koordynacji materiału w programach historii i historii literatury polskiej w klasach od IX do XI, gdzie polonista wyprzedza historyka, choć powinno być odwrotnie.

Koncepcja programu historii o układzie przejściowym, tak samo jak układ cykliczny, nie daje żadnej możliwości koor-

dynacji historii z historią literatury polskiej, uniemożliwiając w dalszym ciągu stosowanie zasady związku między przedmiotami.

„Realizację zasady związku między przedmiotami winna gwarantować właściwa struktura programu. Taką strukturę zapewnią zdecydowanie liniowy układ programu historii.

Ogólny rozkład materiału nauczania w programie historii o układzie liniowym wyglądałby następująco:

**Klasa IV** — 2 godziny tygodniowo, kurs epizodyczny historii Polski — wybrane tematy, obrazy obejmujące czasy od wspólnoty pierwotnej do naszych dni.

**Klasa V** — 2 godziny tygodniowo, wspólnota i niewolnictwo, starożytność Wschód, starożytna Grecja.

**Klasa VI** — 3 godziny tygodniowo, niewolnictwo i feudalizm, starożytność Rzym, wczesne średniowiecze.

**Klasa VII** — 2 godziny tygodniowo, feudalizm, II i III okres do roku 1642.

**Klasa VIII** — 3 godziny tygodniowo, kapitalizm (1642—1815).

**Klasa IX** — 3 godziny tygodniowo, kapitalizm (1815—1900).

**Klasa X** — 3 godziny tygodniowo, kapitalizm, socjalizm (1900—1939), początek nowej ery w historii.

**Klasa XI** — 3 godziny tygodniowo, kapitalizm, socjalizm, (1939 — do naszych dni).

Z punktu widzenia zasad pedagogicznych program liniowy historii ma niewątpliwie przewagę nad innymi układami. Struktura liniowa programu historii zapewnia realizację zasady związku między przedmiotami. Struktura ta pozwala mianowicie na synchronizację historii z historią literatury polskiej. Umożliwia bowiem wyprzedzenie programu nauki języka polskiego w zakresie literatury w klasie VIII o całą epokę feudalizmu.

Pewne zastrzeżenia może budzić sprawa koordynacji historii z nauką o Konstytucji w klasie VII. Powstaje pytanie, czy nauka o Konstytucji będzie dla dzieci zrozumiała wobec zakończenia historii w klasie VII na średniowieczu.

„Jednak niesłuszne byłoby twierdzenie, że uczniowie klasy VII będą całkowicie pozbawieni wiadomości historycznych z epoki kapitalizmu. Wiadomości te bowiem, aczkolwiek podane niesystematycznie, będą mieli z kursu historii Polski z klasy IV.

„Jednocześnie trzeba podkreślić konieczność wykorzystania przykładu i doświadczenia, jakie nam daje radziecki program historii od dłuższego czasu pomyślnie realizowany w radzieckiej szkole ogólnokształcącej.

„Warto zauważyć, że program liniowy historii pozwolił nam na zaoszczędzenie ponad dwustu godzin lekcyjnych, które zużywałyby dotychczas stosunkowo nie dość produktywnie na przerabianie jednolitych i tych samych partii materiału ze względu na układ cykliczny programu historii, a które mogą być wykorzystane na opanowanie nowego materiału nauczania. Przyczyni się to do rozładowania obecnych programów, do unikania werbalizmu, do umożliwienia kształtowania podstaw naukowego poglądu na świat.

A zatem wydaje się konieczne w nadchodzącym etapie wprowadzenia programu historii o układzie liniowym nie tylko ze względów społecznych i organizacyjnych szkoły ogólnokształcącej, ale również z punktu widzenia zasad pedagogicznych.

CZESŁAW MICURSKI

Brwinów

(Na podstawie stenogramu konferencji naukowej PAN).

## Błędy, które widzę

Chcę poruszyć sprawę, która zawsze będzie ważna i aktualna — mianowicie postulat, aby programy były nie tylko dostatecznie łatwe, ale zarazem żeby były należycie trudne; by młodzież, przezwyciężając rzeczywiste trudności, mogła kształtować naukowy pogląd na świat i zdobywać obok politycznego uświadamienia realne przygotowanie do życia.

Chodzi mi przede wszystkim o sprawę układu i doboru lektury i czytań w klasach podstawowych oraz w kl. VIII w pierwszym półroczu.

Mianowicie jednym z rewelacyjnych zdań, jakie tutaj słyszałem, było to, iż mamy zerwać z układem czytań i lekturą według tematów i ułożyć te utwory inaczej, tzn. jako wzory wielkiej kultury języka itp. Przyznam się, że dla mnie to nie jest jasne.

Ponieważ układ czytań według tematyki spowodowałby mnóstwo rozmaitych błędów, popełnionych przez nauczycieli, jak np. niepolonistyczność wielu lekcji języka polskiego, dlatego mówię się, że należy z tym układem zerwać.

Otóż właśnie powstaje pytanie, czy to układy spowodowały, czy też może fakt, że w wielu wypadkach dobrano niewłaściwe czytanki i nieodpowiednią lekturę.

Bo na czym polegał największy błąd nauczania? Na tym, że jakiś temat opracowywał nie-polonista, robiąc z niego lekcję historii czy aktualnych zagadnień. Dlaczego tak robił? Dlatego, że nauczyciel nie znajdował w zbiorze czytań lub w lekturze odpowiednich utworów literackich, albo dlatego, że utwory, które się tam znajdowały, najczściej czytanki ad hoc napisane przez autora, nie dawały nauczycielowi dostatecznej możliwości do przeprowadzenia lekcji polonistycznej.

Nie chcę jednak walczyć w obronie układu tematycznego, chciałem tylko powiedzieć, że układ tematyczny nie jest zbrodnią ani szalonym błędem. Przecież nie nauczamy w szkole podstaw historii literatury, ani syntetycznej teorii literatury. Chcemy przez materiał aktualny kształtować nowy pogląd na świat i zarazem poprzez wszystkie przedmioty nauczania wiązać uczniów z orzeźwianiem życia gospodarczego, społecznego, politycznego i kulturalnego, a odpowiednio dobrana tematyka właśnie do tego celu zmierza.

Nie przejmowałbym się tak bardzo sprawą układu tematycznego, nie emocjonowałbym się hasłem zniesienia go, ale jeżeli chce się go znieść i zastąpić innym, to rzucam pytanie — jakim? Jaki to jest układ, jakie wytyczne przyjął komisja programowa? Na to pytanie nie mam odpowiedzi.

Ale na marginesie tego zagadnienia chciałbym wspomnieć o pewnym praktycznym zadaniu, które wiąże się z układem materiału. Konieczną jest rzeczą, żeby nauczyciel, choć omawiających pojedynczych utworów, w pewnych, dosyć rytmicznych odstępach czasu, przeprowadzał lekcje na podstawie całej grupy czytań czy łatwych utworów literackich, tych, które poprzednio omawiał pojedynczo.

Jeżeli w układzie podręcznika nie będzie do tego podstawy, a w programie wskazuje czy konkretne zagadnienia lub tematy, to znów rozpocznie się stek powłok, nieporozumień, błędów nauczycielskich. Skutkiem tego na następnej konferencji po kilku latach wyłoni się zagadnienie ułożenia czytań według pewnych grup, pod jakimś hasłem tematycznym, ażeby nauczyciel mógł obok umiejętności analizy kształtować w uczniach umiejętność syntezy, porównania, opierając się na kilku utworach.

Sprawa doboru czytań jest także bardzo ważna i obawiam się, żebyśmy na

podstawie tego wszystkiego, co dotychczas się słyszy, nie ulegli jednak sugestii pewnego estetyzmu. Chciałbym zaznaczyć z całym przekonaniem, że jestem zwolennikiem doboru bardzo wartościowych pod względem artystycznym utworów, ale nie wolno ograniczać się do tej zasady. Musimy też wziąć pod uwagę moment psychologiczny.

Wiele lekcji jest też przeprowadzonych, ponieważ czytanki czy utwory, które omawia się na lekcjach, nie są dostosowane do poziomu młodzieży pod względem psychologicznym. Mogę podać następujący przykład: potrzebne są nam opisy wydarzeń interesujących przedstawionych w czytankach i utworach. Jestem np. na lekcji prowadzonej na podstawie czytanki pt. „Tam gdzie jest elektryczność”. Oczywiście, czytanki nie muszą być konieczne wzięte z dzieł Reymonta albo Prusa. Mogą być napisane przez autora podręcznika i wydrukowane, jeśli są ładnie ujęte pod względem literackim, jeżeli zarazem posiadają walory aktualnego zagadnienia i kształtują naukowy światopogląd dzieci. Ale co jest treścią wymienionej przeze mnie czytanki? Co się tam dzieje? Jest tam krótka rozmowa pomiędzy dwoma chłopcami, ale n.e ma żadnego wydarzenia.

Pamiętam, że, jako dziecko, zawsze chciałem znaleźć w czytankach interesujące wydarzenia, jakieś wielkie klopyty, powikłania, choćby wynikające z tego, że jest ciemno, że nie ma elektryczności. Jeżeli jest w czytance akcja, to wtedy nauczyciel może zacząć od streszczenia, od samego ćwiczenia w mówieniu, które to streszczenie będzie zajmujące, bo będzie rozbrzmiewać treścią, interesującą młodzież.

Przejdę do sprawy początków nauczania historii literatury. Zdajemy sobie sprawę, jak trudno nauczyć młodzież kl. IX historii literatury, zwłaszcza, że nie możemy zacząć od pozytywizmu, musimy zaczynać od średniowiecza i staropolszczyzny, która jest trudna.

Byłem uważany w szkole średniej za bardzo dobrego polonistę, a przynajmniej się, że dopiero jako student uniwersytetu przekonałem się, że literatura staropolska jest piękna. Na odczucie tego piękna trzeba było dojrzeć. Jest to normalne zjawisko dla dziecka, że polszczyzna odbiegająca od współczesności wzbudza raczej śmiech, albo drwiny, a w każdym razie utrudnia mu obcowanie z utworem. Dlatego uważam, że to jest smutna konieczność, żeby staropolszczyznę przerzucić do kl. VIII.

Trwoży mnie zagadnienie, jakie utwory znajdują się w pierwszym półroczu w kl. VIII. Bo jeżeli będą to utwory ilustrujące epokę, współczesne, utwory o średniowieczu, o okresie renesansu, o reformacji, może jakieś odpowiednio nowelki, może fragmenty z „Kryżaków” Sienkiewicza, trzeba stwierdzić, że młodzież z trudem znosi takie utwory, że to, taje się nuci, wciąż te dawne czasy, ta historia”. Młodzież bardzo lubi literackie ukazanie historii, ale to trzeba przepłatać nowoczesnością i nie dawać zbyt dużo staropolszczyzny. Pokazywać przez pierwsze półroczu dawne czasy w obrazach literatury, przeważnie pięknych, a potem ukazać naszą uboższą literaturę średniowieczną i piękną, ale niedociekłą nigdy przez dziecko w tym wieku literaturę złotego okresu, to może być efekt taki, którego bardzo nie chcemy, mianowicie, jakiejś cichej, sekretnej, ujemnej oceny wartości tej literatury przez porównanie. W tym się kryje szereg trudności. W tej sytuacji — która nam się na razie wydaje bez wyjścia — jakiś kompromis byłby potrzebny.

Dalszą sprawą jest interpretacja utworu literackiego. Słyszeliśmy tutaj, że trudno jest poprowadzić dobrą lekcję, w której uwidoczniłaby się jedność dzieła literackiego, tzn. jedność treści i formy.

Wielu nauczycieli języka polskiego, którzy dość dużymi krokami idą naprzód, wyrażało, że to się da osiągnąć, że to nie jest takie strasznie trudne. Podajemy dialektycznie - historyczną ocenę ideologii utworu, orzekamy o jej postępowości lub wsteczności, powinniśmy więc również powiązać zagadnienie postępowości z zagadnieniem realizmu w utworze. I tutaj popełniamy pewien błąd — za dużo się mówi, o czym autor w tym utworze orzeka. Zamiast tego należy przedstawić, czy jest realista, czy mówi prawdę czy nieprawdę i jak obrazuje. To już będzie analiza formalna związana ściśle z ideologią.

Dalej można ukazać młodzieży podobieństwo między obrazem literackim i obrazem sztuk plastycznych i to będzie dalszy krok na tej drodze.

To musi być ujęte w programach i wskazówki powinny w tym kierunku pełnać nauczyciela. Podręczniki winny o tym mówić, a przede wszystkim w najwyższej klasie licealnej powinien się znaleźć taki temat, jak jedność utworu literackiego czy tzw. jedność treści i formy, ze wskazaniem materiału dostępnego dla młodzieży na tym poziomie i dla nauczyciela w obecnym stadium jego wykształcenia.

STANISŁAW JERSZYŃA

Kielce

(Na podstawie stenogramu konferencji naukowej PAN).

## U NASZYCH PRZYJACIOŁ

Państwowe Wydawnictwo Muzyczne w Moskwie wydało zbiór „Pieśni kompozytorów polskich” przeznaczony dla solistów i chóru z towarzyszeniem fortepianu. Zbiór ten obejmuje 11 pieśni kompozytorów: T. Sygietyńskiego, E. Olearczyka, A. Gradsteina, W. Lutosławskiego i P. Perkowskię. Przekład tekstów pieśni na język rosyjski dokonany został przez poetów — W. Arcimowicza, S. Bolotina, T. Sikorską oraz A. Sitkowskiego.

★

Poza podręcznikami dla użytku młodzieży szkół polskich w Czechosłowacji — Państwowe Wydawnictwo Pedagogiczne w Pradze wydaje również najcenniejsze dzieła literatury polskiej. W ostatnich dniach ukazał się w języku polskim na rynku księgarskim zbiór „Opowiadania” — Bolesława Prusa, który obejmuje nowelki: „Antek”, „Katarzynka”, „Kamizelka” oraz powieść „Sieroca dola”. Zbiorek ten zawiera obszerny komentarz charakteryzujący postać wielkiego pisarza, rozbiór literacki „Opowiadań” przeznaczony dla nauczyciela, podobny rozbiór przeznaczony dla uczniów oraz słownik wyrazów nieznanych lub mało znanych.

Komentarz do „Opowiadań” opracował najlepszy znawca literatury polskiej w Czechosłowacji — prof. uniwersytetu praskiego — dr Karol Krejci.

W. O.  
Cieszyn

### Dyskusja na temat polittechnizacji

## Z perspektywy warsztatu

Naukowa dyskusja w „Głosie Nauczycielskim” na temat kształcenia polittechnicznego zapoczątkowała ważną sprawę, która musi być jasno nasświetlona. Jednak z chwilą ukazania się artykułu I. Szaniawskiego wielu nauczycieli poczuło się zwolnionymi z nałożonego obowiązku, z racji „wyjątkowego stanu” w tej dziedzinie. Trzeba również stwierdzić, że niektórzy nasi naukowcy nie widzieli i nie doceniali doświadczeń i rozwiązań praktycznych, często może właściwych, gdyż na polittechnizację spoglądali jedynie od strony teorii. I tak odpowiedź K. Lecha była, moim zdaniem, odpowiedzią formalną, werbalną i w żadnym wypadku nie przekonywała świadomych praktyków w terenie. Nie mogę np. zgodzić się z niejasnym przedstawieniem i słabym rozgraniczeniem pojęć pogłębienia i polittechnizacji. Przykład pływających puszek od konserw jest niewłaściwy, bo dotąd jeszcze nikt nigdy w życiu nie próbował ani nie próbuje spławiać puszek z konserwami po morzu lub rzce, podobnie jak to się czyni z drzewem na Dunaju. Nie zaprzeczam bynajmniej znaczenia puszek jako poglądu w nauczaniu. Ale K. Lech pisze: „W opisanej pracy jest pogłębienie, ale nie tylko. Jest również łączenie teorii z praktyką”. Ładna praktyka, jeżeli zaczniemy spławiać puski po Wiśle lub na Bałtyku. Przykład ten w niczym nie wykazał, jakie zasady i prawa fizyczne rządzią jednostkami morskimi i żeglownymi. Wiemy przecież, że np. łódź podwodna „nie rządzi się” wyłącznie prawem Archimedeasa, lecz obok niego musi występować wiele innych praw, jak prawo ruchu, prawo tarcia, ciśnienie, siły działające wody, powietrza i wiele innych. Omawianie tych praw może być tylko wówczas zrozumiałe przez ucznia, jeżeli dysponujemy modelem statku lub łodzi podwodnej. W przeciwnym razie uprawiamy werbalizm a już o polittechnizacji praktycznej nie może być mowy. W takich wypadkach obracamy się tylko w teorii.

Trzeci z kolei artykuł J. Szarowa „Sporne zagadnienie” (w nrze 46, „Gł. N.” z 6.XII 1953 r.) upewnił ogół nauczycielski o słuszności kształcenia polittechnicznego, o jego wartościach, formach pracy, zasięgu i sposobie organizowania pracowni polittechnicznych. Biorąc pod uwagę warunki w naszych szkołach (woj. stalingrodzkie)

możemy śmiało powtórzyć za autorem: „zaszczepienie uczniom nawyków obchodzenia się z najprostszymi narzędziami produkcyjnymi jest jednym z zadań kształcenia polittechnicznego”. To zadanie wypełnimy, jeśli będziemy produkować pomoce naukowe i modele z różnych dziedzin naukowych.

Nie roszczę sobie oczywiście pretensji do wyświeślenia spornej kwestii dotyczącej kształcenia polittechnicznego, o którym pisali nasi naukowcy na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, ale nasświetli w pewnym stopniu poruszony problem od strony mojej własnej praktyki.

### NIEZBĘDNE WARUNKI

Co robię w swojej szkole (podstawowej), by dać młodzieży podstawowe elementy kształcenia polittechnicznego? Aby odpowiedzieć na to pytanie muszę, chociażby w skrócie, opisać formy pracy w kółkach pozalekcyjnych, które prowadzę.

Kształceniu polittechnicznemu, uzależnionemu od wielu czynników, niezmierznie sprzyja posiadanie odpowiedniej pracowni zaopatrzonej w niezbędne narzędzia. Zdając sobie z tego sprawę konsekwentnie zabiegałem o zorganizowanie pracowni w mojej szkole. Musieliśmy pokonać wiele trudności, którymi jednak nie zrażałem się, widząc duże korzyści w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych. Pracownię zorganizowaliśmy różnymi środkami. Początkowo chłopcy przynosili z domu stare, częściowo zużyte już narzędzia, które naprawiliśmy czyniąc je zdadnymi do użytku. Część narzędzi otrzymaliśmy z zakładów pracy, inne zakupiliśmy z funduszy komitetu rodzicielskiego a jeszcze inne wykonaliśmy samodzielnie z materiałów wtórnych i odpadków. Tymi sposobami zorganizowana i urządzona pracownia wystarcza na prowadzenie kółek technicznych.

Drugim niezbędnym warunkiem realizowania kształcenia polittechnicznego w szkole jest zabezpieczenie bazy materiałowej. Sprawa zaopatrzenia się w drzewo, tekturę, karton, papier, blachę, drut, klej, lakier itp. jest trudna, zwłaszcza, jeśli szkoła nie dysponuje większymi funduszami na te cele. Gdyby nawet takie fundusze istniały, to ze względów gospodarczych i oszczędnościowych modele i pomoce naukowe wykonywalibyśmy z odpadów. Nie-

dawno otrzymałem od przedsiębiorstwa budowlanego furę odpadów drzewnych, z których uczestnicy kółka będą wykonywać ciekawe pomoce. Odpadki drzewne dzięki współpracy z komitetem rodzicielskim pocięto i przetrugano.

Opisany przykład przytoczyłem dlatego, ponieważ znane mi są trudności szkół pod tym względem. Inne materiały uzyskaliśmy drogą zbiórki odpadków i częściowego zakupu z funduszy rodzicielskich.

Troska o dalsze wyposażenie i zaopatrywanie pracowni w narzędzia i materiały trwa stale i jest udziałem wszystkich uczestników pracowni. Uwarunkowanie kształcenia polittechnicznego od wyposażenia pracowni uważam za najważniejszą sprawę, gdyż tylko w oparciu o pracę zorganizowaną uczniowie mogą uczyć się obchodzenia się z najprostszymi narzędziami produkcji, poznać obróbkę drzewa, metalu, kartonu i tektury, poznać proces technologiczny i organizacyjny.

### KÓŁKA TECHNICZNE

W bież. roku szkolnym zorganizowaliśmy dwa kółka techniczne: produkcji pomocy naukowych i modeli. Grupa I rekrutuje się z uczniów kl. III i IV i wykonuje prymitywne pomoce naukowe z tektury, kartonu i listew drewnianych. Do tej grupy grupa ta składająca się z 15 członków wykonala już 12 gablotek na próbki materiałów opalowych, 20 uchwytych do probówek, 15 uchwytych do żarówek, 15 igieł magnetycznych, 20 licydelek dla kl. I oraz 15 kompletów do elektrolizy. Prawdziwie kółko techniczne stanowi grupa II, złożona z uczniów klas V—VII. Jak wprowadzam zasadnicze elementy kształcenia polittechnicznego w tym właśnie kółku? Podstawową pracę uczestników zajęć pozalekcyjnych w tym kółku jest modelowanie, oparte na zasadzie wspólnego i indywidualnego planowania pracy na cały rok i poszczególne miesiące. W planie pracy rocznej uwzględniliśmy zagadnienia z dziedziny obiektów górniczych; transportu, komunikacji, budowy szynowocowej i szkieletowych modeli, urządzeń maszynowych i przemysłowych, elektryfikacji wsi i osiedli oraz modeli elektrowni o napędzie wiatru i turbin wodnych. Przewidywałem tak szeroki plan pracy z uwagi na urozmaicenie tematyki i dokonywanie

### ORGANIZACJA PRACY

Każdy uczeń indywidualnie projektuje własny model lub makietę. Zależnie od zaawansowania niektórzy członkowie samodzielnie decydują się na pracę, innym przychodzić z pomocą. Projekt każdego modelu jest głęboko analizowany „teoretycznie” przed wykonaniem. Analiza ta dotyczy praw i zasad fizycznych, które trzeba wykorzystać przy wykonywaniu modelu lub jego części. Bez pełnego uświadamienia sobie tej sprawy nie może być mowy o kształceniu polittechnicznym, a tym bardziej o powiązaniu pracy z fizyką i matematyką. Z kole uczeń sporządza plan pracy w formie rysunków i szkiców, ustala kolejność operacji technologicznych, które koryguje osobiście w obecności ucznia. Następna czynność — to sprawa przygotowania materiałów i części składowych. Odbywa się to najczęściej w ciągu kilku kolejnych zajęć kółka. W niektórych wypadkach stosujemy część zastępcę, stare części rowerów, motocykli i różnych maszyn. Przykładem umiejętnego wykorzystania starych nieużytków jest fakt, że uczeń konstruuje np. transporter węgłowy wykonany z gumy rowerowej, a przy montowaniu przenośnika szynowego zastosował zużyty łańcuch rowerowy. Po przy-

gotowaniu części montuje się całość, po czym następuje odbiór techniczny przez całą grupę w obecności instruktora.

W ostatnim etapie działalności uczeń przeprowadza opis pracy, wskazuje na niedociągnięcia techniczne i mówi o trudnościach, jakie napotykał przy pracy. Uświadamienie kolejnych operacji i twórcza krytyka połączona z samokrytyką pozwalają usuwać niedomagania organizacyjne w pracy z sobą i przyczyniają się do coraz konkretniejszego ulepszenia metod i sposobów pracy w kółkach. Podobną naradę przeprowadzamy co miesiąc celem podsumowania wyników i wytyczenia zajęć na najbliższy miesiąc.

W kształceniu polittechnicznym ważną rolę spełnia instruktaż nauczyciela-instruktora. Osobiście stosuję go bardzo często i uważam za niezbędny. Dotychczas służy mi trzema rodzajami instruktażu: początkowym, bieżącym i końcowym. W wstępnym, który stosuję w toku produkcji pomocy naukowych, zaznajamiam uczniów z nowym tematem i zadaniem w celu zainteresowania i przygotowania członków do aktywnego i świadomego wykonania pracy.

W drugiej fazie pracy następuje pokazanie i objaśnienie techniki lub mniejszych operacji, aby racjonalnie wykonać niektóre prace i wykorzystywać czas oraz zabezpieczyć narzędzia i przyrządy przed uszkodzeniem. W niektórych trudnych wypadkach przygotowuję uczniom z góry obmyśloną pomoc techniczną, która gwarantuje pewność wykonania trudnej operacji.

Za rzecz nieodzowną uważam wykonywanie pewnych operacji przygotowawczych, które później zadczyają o montażu całości. W toku wykonywania prac służy instruktażem na bieżąco, demonstrując najracjonalniejsze sposoby wykonania drobnych operacji, chwytów technicznych, sposobów obróbki, bez których uczeń nie byłby w stanie wykonać poszczególnych części, jak też całości pracy. Innym razem pokazuję i omawiam sposób przygotowania i pielęgnacji narzędzi, jak np. ostrzenie, nastawianie itp. Daję także uwagi o stanowisku roboczym, organizacji tego stanowiska z uwzględnieniem bezpieczeństwa pracy.

Stosowanie instruktażu zarówno w grupie I jak i II ma za zadanie wyrobić u samodzielności i umiejętności organizacji pracy, pobudzenie do racjonalizacji oraz wyuczenie właściwego wykonywania operacji technologicznych. Uczniowie interesują się, ponieważ rozszerza ich horyzonty techni-

czne, uczy umiejętnego analizowania pracy, wyrabia w nich samodzielność i twórczość stosunek do wykonywanej pracy.

Konieczny jest instruktaż indywidualny „na bieżąco”. Uczeń w niektórych trudnych wypadkach nie może sobie poradzić i trzeba mu przyjść z pomocą. Objawy częstego zastojów zaobserwowałem u uczniów na początku roku szkolnego. W takich wypadkach konieczna jest pomoc.

Instruktaż końcowy dotyczy kolejnych czynności przy montowaniu modelu. Specjalnie ważne jest funkcjonowanie wykonanej pracy, np. modelu.

### UROZMAICONE FORMY ZAJĘĆ

Prócz wyżej opisanych metod pracy stosuję także rozbiórki maszyn i urządzeń technicznych np.: silników elektrycznych, rowerów, motocykli, maszyn do szycia, szlifierek itp. Robię to w celu dokładnego zapoznania uczniów z częściami maszyn. Zdobyć takiej lub innej maszyny jest bardzo łatwe, gdyż członkowie kółka sami przynoszą, je do pracowni. Trzeba stwierdzić, że ten rodzaj pracy jest również interesujący i ciekawy, gdyż zapoznaje z budową maszyn na konkretnym modelu.

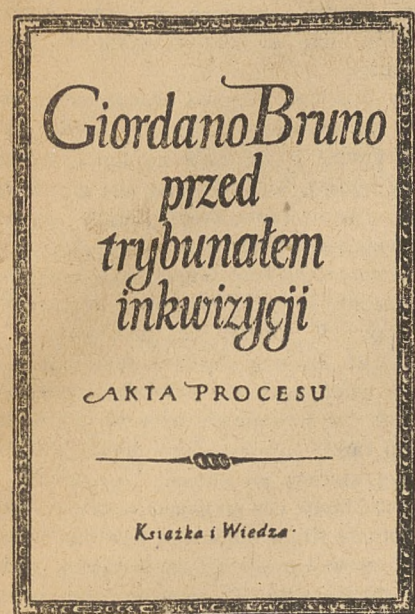
Jeszcze słowo o wycieczkach produkcyjnych. W miesiącach jesiennych urządziłem 3 wycieczki. Jedną do wytwórni sprzętu górniczego, drugą do GOM, trzecią do przedsiębiorstwa budowlanego. Chłopcy zapoznali się z różnymi urządzeniami górniczymi, widzieli maszyny rolnicze, ciągniki i traktory, oglądali pracę transporterów budowlanych na miejscu budowy. Wycieczki podesunęły wiele ciekawych pomysłów młodym technikom, którzy postanowili budować modele obrotowych maszyn.

Niewątpliwie praca nasza nie uwzględniła wszystkich elementów kształcenia polittechnicznego, gdyż w zasadzie ograniczyłem się tylko do pracy pozalekcyjnej.

WILHELM CIERPKA  
Brzezinka k/Mysłowic



# Spalić, to nie znaczy obalić prawdę



treść książki. Podczas procesu, jak wynika z cytowanych dokumentów, Giordano Bruno zachował wspaniałą, godną najwyższego szacunku, bojącego postawę nieustraszonego szermiera prawdy i postępu. Osiem lat spędzonych w więzieniach św. inkwizycji, tortury moralne i fizyczne, marnie perspektywa wolności i kariery w wypadku wyrzeczenia się „herezji”, nie złamały go. Ilek duma było w jego słowach rzuconych w twarz sędziom w fioleciech biskupich, gdy odczytano mu wyrok skazujący na spalenie na stosie: „Skazuję mnie na śmierć, w imię miłosierdnego Boga, drżycie ze strachu więcej ode mnie idącego na stos. Spalić, to nie znaczy obalić prawdę”.

O procesie mówią nie straszcząc i ich interpretacja, ale przytaczane in extenso dokumenty, a więc doniesienia denuncjatorów, następnie przesłuchanie oskarżonego i świadków, korespondencja pomiędzy inkwizycją wenecką a kuria rzymską, decyzja papieża Klemensa VIII w sprawie wydania oskarżonego władzy świeckiej (co oznaczało wyrok śmierci) i wykonania wyroku. Ta część książki stanowi ciekawy materiał dla każdego interesującego się historią. Zawiera ona wstrząsające świadectwo wystawione przez kościół samemu sobie, które nie może być przez nikogo zakwestionowane i podane w wątpliwość. Protokoły śledztwa, pełne godności zeznania Giordana Bruna czyta się jednym tchem. Nie jest to jednak lektura łatwa. Niektóre terminy i zwroty — czy to ze względu, czy też z dokumentów procesu — mogą okazać się dla słabiej przygotowanego czytelnika nieprzystępne, dlatego redakcja zaopatrzyła je w odpowiednie przypisy. Nie wszystkie trudne terminy zostały jednak uwzględnione (podobnie też we wstępie opuszczono przy imionach daty). Może bardziej potrzebna od krótkiej wzmianki o Henryku III i pierwszym Bourbonie na tronie francuskim, o której każdy, kto stykał się z podręcznikiem szkolnym, powinien wiedzieć, byłaby charakterystyka kierunków filozoficznych, a więc szczególnie często cytowanego aristotelizmu. Przecież skończoność świata, z którą walczył Bruno, stanowi podstawę nauki Arystotelesa o bycie.

Wyjaśnienia wymaga również stosunek materii do formy, zwłaszcza że w związku z tonizmem zagadnienie to jest poruszone na str. 207 wstępu. Za mało miejsca poświęcono także wyjaśnieniu różnic pomiędzy materializmem starożytnym (Marks napisał właśnie rozprawę doktorską o Demokrycie) i mechanistycznym XVIII w., a materializmem dialektycznym.

Czytelnika nieobeznanego z historią kościoła wstęp książki i przypisy do niego mogą doprowadzić do błędnego poglądu, jakoby inkwizycja działała tylko w wie-

ku XVI, a tymczasem brak tolerancji religijnej i wyrok śmierci za przekonania nastąpiły niezwłocznie po ujęciu przez chrześcijan władzy w państwie rzymskim. Pierwszym z kacerzy spalonym w r. 385 na stosie był Prescyllan w Trevirze. Kara ta wywołała powszechne oburzenie, ale św. Augustyn (354—430) i papież Leon Wielki pochwalili stosowanie gwałtu wobec odstępców od oficjalnej wiary. (Gise-ler Kirchengeschichte I. 237).

Dla całości charakterystyki inkwizycji należałoby dodać, że większość procesów wszczynano na podstawie denuncjacji, że oskarżenia i zeznań świadków nie ujawiano delikwentowi, że nie miał on prawa do obrony, a następnie, że skazywany z kacerstwem tracił swe jakiegokolwiek mienie. Taki przebieg miał właśnie proces Giordana Bruna. Majątkiem skazanego dzielili się inkwizytorzy — papieżowi i władza świecka, część, tytułem nagrody, otrzymywał denuncjator, co dawało szerokie pole do fałszywych oskarżeń. Inkwizycja, usankcjonowana w XVII wieku, bynajmniej nie zapobiegła herezjom, gdyż pod postacią herezji uzewnętrzniały się ówczesne ruchy społeczne. Nie zapobiegła ona również rozwojowi i postępowi wiedzy.

Na zakończenie parę uwag pod adresem wydawnictwa. Trudno jest wymagać, aby w przypisach do książki o jednej postaci, choćby tak bohaterskiej jak Giordano Bruno, włożyć wszystkie wyjaśnienia. Autor wstępu słusznie charakteryzuje kościół jako wroga oświaty i wiedzy. Kto nie czytał historii wychowania i szkolnictwa, ten nie będzie mógł jednak poprzez tego sadu dowodami. O toż pod adresem „Książki i Wiedzy” można wysunąć życzenie, aby nie zapominała o wydaniu biografii Abelarda, Husa, Galileusza, zaś pod adresem czytelników, aby zapoznali się z pracą dra Łukasza Kurdybachy: „Dzieje oświaty kościelnej do XVIII wieku” (Czytelnik, Warszawa 1940). To ostatnie dzieło może stanowić szerokie uzupełnienie do roli kościoła w historii kultury i zmagania się szermierzy postępu z jego obskurantyzmem. Jednym z największych, nieznających o prawdę, był Giordano Bruno.

Jeszcze kilka słów o tym, jaką korzyść możemy mieć w szkole z omawianej książki. Oczywiście, sama książka jest zbyt trudna, aby ją zalecić powszechnie młodzieży do samodzielnej lektury. Jednakże nauczyciel, który zapozna się z jej treścią, wzbogaci ogromnie własną wiedzę, pozyska żywy i sugestywny materiał do uwiłoczenia młodzieży konfliktów, jakie zawsze rodzą się między nowym i starym, do ukazania wstecznej roli hierarchii kościelnej, oraz bohaterskiego jednego z najpiękniejszych szermierzy prawdy Giordana Bruna i zwycięstwa postępowej, materialistycznej myśli.

LIBER

## Zbierajmy materiały i dokumenty do dziejów oświaty

Ostatnia wojna, jak żadna bodaj poprzednia, wyrządziła olbrzymie szkody w źródłowych materiałach rękopiśmiennych przechowywanych w archiwach i bibliotekach. W czasie bombardowania w 1939 r. spłonęło bezcenne dla dziejów oświaty Archiwum Oświecenia; w okresie okupacji hitlerowcy dążyli do pozbywania naszego narodu dokumentów jego istnienia i działalności w minionych wiekach, do odcienienia nas od postępowej tradycji, spaili w gmachu Biblioteki Krasniskich w Warszawie oraz w szeregu mniejszych miast bezcenne skarby rękopiśmienne zawierające korespondencje, traktaty, memoriały, zarządzenia władz, wspomnienia różnych autorów dotyczące oświaty i wychowania. Płonienie pochłoniętych wiadomości o zasługach działaczy i instytucjach okresów dawniejszych i ostatnich.

Ażby zapłacić choćby częściowo dokonane przez wojnę wyrwy i zastąpić spalone archiwalia innymi materiałami, które jeszcze można zdobyć, powołana do życia przez Polską Akademię Nauk Pracownia Dziejów Oświaty postanowiła zwrócić się z gorącą i serdeczną zachętą do całego nauczycielstwa o przekazywanie jej z jednej strony blakających się jeszcze tu i ówdzie po domach prywatnych rękopiśmiennych materiałów do dziejów oświaty, z drugiej zaś o pisanie pamiętników czy choćby fragmentarycznych wspomnień. Do współpracy nad odtworzeniem pełnego obrazu naszej niedawnej przeszłości oświatowej, do uratowania przed zapomnieniem setek cichych, skromnych działaczy pedagogicznych, którzy jeszcze w okresie zaborów czy w latach międzywojennych dźwigali ofiarne obowiązki oświaty i nauczania dzieci szerokiej mas, zapraszamy wszystkich tych — zwłaszcza najstarszych nauczycieli — którzy posiadają bezcenne wiadomości o okresie zaborów o sprawach

i faktach, kiedy to sami brali w nich udział lub znają je z opowiadań najbliższych kolegów. Prosimy i tych, którzy pracę oświatową zaczęli w pierwszych latach okresu międzywojennego, kiedy z dorobku szkolnictwa prywatnego w byłym Królestwie Polskim i szkolnictwa polskiego w byłej Galicji rodziła się z trudem nowa szkoła polska, narażona na ataki silnych jeszcze kół szlacheckich i innych czynników reakcyjnych. Wiele też niezwykle cennych informacji mogą wnieść wspomnienia młodszych nauczycieli znających warunki i dążenia oświatowe z okresu reakcyjnej reformy jędrzejewiczowskiej.

Jednym słowem zachęcamy gorąco do pisania pamiętników każdego, kto posiada pewien zasób konkretnych wiadomości o pracy oświatowej i szkolnej w dawniejszej i bliższej przeszłości. Nie chodzi tu o wybrane jednostki, dyrektorów czy inspektorów szkolnych. Zwracamy się do najszerszych kół nauczycielskich

Pracownia Dziejów Oświaty będzie te pamiętniki gromadziła i przechowywała z wielką pieczołowitością. Ważniejsze z nich, rzucające ciekawsze światło na omawiany okres i zawierające większą ilość nieznanych faktów będzie się starała wydać drukiem zapewniając autorom — na leżne im honorarium. W pewnych wypadkach zasługujących na szczególne wyróżnienie będzie się starała przyjąć w ramach skromnych możliwości z nieznaczną pomocą materialną.

Tych, którzy pragnęli omówić sprawę pamiętników jeszcze bardziej szczegółowo czy też otrzymać dalsze informacje, prosimy o korespondencję. Kierować ją należy na adres: Pracownia Dziejów Oświaty PAN, Warszawa, Al. Świerczewskiego 79.

Prof. dr ŁUKASZ KURDYBACHA  
kier. Pracowni Dziejów Oświaty PAN

## Dokument z lat walki

Od początku swego istnienia KPP wysunęła hasła pełnej demokratyzacji szkolnictwa, walczyła o stworzenie jednolitego systemu szkolnictwa w oparciu o 7-klasową szkołę powszechną w języku macierzystym dziecka, o budowę szkół w celu ograniczenia ścieśnienia w szkole wszystkich dzieci, o szeroką rozbudowę postępowej oświaty pozaszkolnej.

W szeregach KPP rozwinęli w okresie międzywojennym szeroką działalność wybitni działacze-nauczyciele, wymienię tu tylko już nieżyjących Stefana Rudniańskiego, Henryka Szulca i Tadeusza Strzałkowskiego. W szeregach organizacji młodzieżowej „Życie” i Komunistycznego Związku Młodzieży dużą ruchliwość przejawiali, nieżyjący już, Jan Lewński i wielu innych nauczycieli i studentów. W najcięższym okresie lat trzydziestych, okresie faszystyzacji życia politycznego i kulturalnego w kraju, lewica nauczycielska, skupiona w Towarzystwie Oświaty Demokratycznej „Nowe Tęczy” i znajdująca się pod wpływami KPP, podjęła walkę z faszystowską ustawą szkolną J. Jędrzejewicza.

W r. 1932 ukazał się powielany „BIULETYN LEWICY NAUCZYCIELSKIEJ”, który w art. redakcyjnym pisał: „Wroga klasową treść reżimu faszystowskiego przeziiramy poprzez obłudne frazesy o dobru państwa nie tylko w bezwzględny ataku na pozycję nauczycieli, ale i we wstecznej polityce oświatowej rządu, skazującej szerszą masę ludności na ciemnotę i półanalfabetyzm. Dowodem tego służą wydane ostatnio przez rząd ustawy o ustroju szkolnictwa”.

W art. pt.: „Ustawa o ustroju szkolnictwa” podnoszono, że:

„Ustawa o ustroju szkolnictwa narzuca masom pracującym przez faszystowski rząd i powoły mu Sejm... stanowi wyraźny zamach faszystów na dotychczasowy i tak już nierny stan oświaty w kraju i zapowiada faktyczną likwidację tej oświaty dla szerokiej mas ludności. Ustawa o ustroju szkolnictwa zatrzymuje niby w „zasadzie” 7-klasową szkołę powszechną. Jednocześnie jednak przewiduje przejście do szkoły średniej po ukończeniu 6 klas szkoły powszechnej. Czyż to z klasy siódmej szczebel zbiteczny, bożym, tzw. ślepią uliczkę w organizacji szkolnictwa, w praktyce zaś oznacza zniesienie tej klasy siódmej w przeważającej większości szkół powszechnych, a co za tym idzie, obniżenie oświaty powszechnej.”

„Ale nie dość na tem. Jak rząd faszystowski w rzeczywistości traktuje szkołę powszechną... widać z tego, że ustawa o ustroju szkolnictwa dzieli szkołę powszechną na 3 szczeble, stanowiąc programowo odrębne i zamknięte w sobie koncentryczne nauczanie w zakresie 4, 6 i 7 klas dotychczasowej szkoły powszechnej. Ustawa realizuje więc 3 stopnie organizowania szkół powszechnych... I oto ci, którzy kończą 4-oddziałową szkołę powszechną, tzn. dzieci mas pracujących miast i wsi, nie będą miały dostępu do wyższych stopni nauczania...”

Wsteczne tendencje polityki oświatowej obecnych rządów wskazują dobitnie stałe, a gwałtowne kurczenie się z roku na rok budżetu Ministerstwa Oświaty, zaprzestanie budowy gmachów szkolnych, masowe redukcje nauczycieli, katastrofalne pogarszanie się warunków pracy szkolnej,

jak przełudnienie izb szkolnych itd. Jeżeli wziąć pod uwagę, że już obecnie przeszło 1 200 000 dzieci pozostaje poza murami szkolnymi, że ilość ich będzie z roku na rok wzrastać, wówczas gdy etaty nauczycielskie się zmniejszają, to nie ulega wątpliwości, że rząd faszystowski skwapliwie będzie forsował typ szkoły powszechnej najniższej zorganizowanej. A więc nowa ustawa o ustroju szkolnictwa spowoduje oświatę szerokich mas pracujących do poziomu 4-kl. szkoły powszechnej, tzn. do poziomu półanalfabetyzmu lub wręcz zapowiada analfabetyzm, o ile Minister Oświaty nie uzna za stosowne zakładanie szkół w tej lub innej miejscowości...”

„Biuletyn Lewicy Nauczycielskiej” popularyzował rozwój oświaty w ZSR i wskazywał, że

„prawdziwym rzecznikiem oświaty i kultury staje się rewolucyjna klasa robotnicza, jako jedynie szczerze zainteresowana w rozwoju kulturalnym najszerszych mas ludności... Druga z kolei platilka czyni w mniejszym stopniu problem dalszego rozwoju i pogłębienia oświaty jednym z zasadniczych warunków urzeczywistnienia programu budownictwa socjalistycznego w ZSR. W tym leży cała dynamika rozwoju oświaty w Związku Radzieckim, tym się tłumaczy jej potężny rozmach i ogromne perspektywy”.

Przytoczone powyżej dłuższe wyjątki z „Biuletynu Lewicy Nauczycielskiej”, kierowanej przez KPP, świadczą o słusznej linii politycznej, właściwej postawie rewolucyjnej i jasnym spojrzeniu w przyszłość nauczycieli-komunistów.

MICHAŁ SZULKIN

## Z polskiego Odrodzenia

# O diametrze, perpendykularze i liniach zamotanych

W pracach kółek zainteresowań, obok tematów ściśle związanych z treścią danej dyscypliny nauki, warto poruszać zagadnienia wiążące się z historią poszczególnych galei wiedzy, zwłaszcza z polskimi tradycjami naukowymi. Dla kółek matematycznych, szczególnie w klasach licealnych, niewątpliwie przydatny może być drukowany poniżej artykuł o najstarszym zabytku polskiej matematyki.

## GEOMETRIA, To jest/ Miernictwa Nauka po Polsku krótko napisana z Grzechów z Łacińskich Ksiąg.

WYKŁAD jest/który  
nie może być rozdzielony  
lón na części.  
J. Linca left/ co fye na  
Punkty dzieł.

W „Problemach” (nr 12) ukazał się artykuł Kazimierza Sawickiego o Stanisławie Grzepskim, autorze „Geometrii” z roku 1568, w którym kwalifikuje on dzieło Grzepskiego jako pierwszą książkę techniczną napisaną po polsku.

Książka Stanisława Grzepskiego od dawna jest przedmiotem sporów pomiędzy matematykami i miernikami. I jedni, i drudzy poczytują ją za pierwsze, najdawniejsze swoje dzieło w języku polskim. Kucharzewski <sup>1)</sup> powołując się na to, iż na 51 stronach podane są w książce Grzepskiego wstępne wiadomości z geometrii elementarnej, zaś na dalszych 59 stronach jest już nauka miernictwa, nado wskazywać, iż począwszy od 9 strony aż do końca książki dany jest nagłówek „Nauka Miernictwa”, uważa, że słusznie jest zaliczyć książkę Grzepskiego do naszego piśmiennictwa technicznego niż matematycznego. Dickstein <sup>2)</sup> przyznaje, że Grzepski nie zamierzał napisać umiejętnego wykładu geometrii, lecz stwierdza jednak, iż autor chciał obok podania wiadomości praktycznych, zachęcić czytelnika do czytania studiów geometrycznych „samego Euklidesa”. Rusiecki <sup>3)</sup> wypowiada się przeciw temu, by książka Grzepskiego była uważana za książkę tylko miernictwa, zaś napisy „Nauka Miernictwa”, podane w nagłówkach stronic, uważa po prostu za tłumaczenie wyrazu „geometria”.

O słuszności tego stanowiska zdają się mówić słowa samego Grzepskiego, który oświadcza, iż pisząc swoją geometrię usiłował tylko rady Sokratesa

„który radzi Geometrię sye uczyć tyle ile potrzeba jest do rzeczy otych potocznych, iako do mierzenia łód, imienia...”

A więc według metodycznej i praktycznej, choć uprzedmiotowej nauki geometrii powołał Stanisław Grzepski przy pisaniu książki. Jest to więc „geometria”, a nie tylko „miernictwo”. Grzepski wyraźnie dalej wskazuje, że książka jego jest wstępem do studiów dla tych, którzy nie zechcą poprzestać na tych „pożytecznych” rzeczach, lecz uczyć się będą „dalej „Euklidesa”, a więc — powiemy — „czystej geometrii”.

Pozostawmy jednak te spory, a zajmijmy się przede wszystkim samą książką Grzepskiego.

<sup>1)</sup> Feliks Kucharzewski — „Nasza najdawniejsza książka o miernictwie”, Warszawa 1926.  
<sup>2)</sup> S. Dickstein — „Geometria elementarna”. Odbitka z „Encyklopedii Wychowawczej”, Warszawa 1929.  
<sup>3)</sup> Antoni Marian Rusiecki — „Geometria Stanisława Grzepskiego”. Parametr. Rok 1930, zeszyt 3.

## Z TWÓRCZOŚCI artystycznej nauczycieli



KAROL MARKS

Rzeźba M. REDERA, naucz. Technikum Papierniczego we Włodawku.

### Anatoliusz Jureń

Stupsz

Zmarszczki mówią o życiu nietatwym,  
Niespełnionych marzeniach i trudzie.  
Nie wspominasz przeszłości. Nie warto —  
Jasny świat się po nocy obudził.

Brzask ci uitał schyloną nad książką —  
Odrabiałaś młodość godzinę...  
Andrzej Radek... Janko... Byłaś siostrą,  
Byłaś matką w Antkowej rodzinie.

Będą zmarszczki na czole i troska.  
Będzie radość. Posuchaj: skrzyp pióra —  
To muzyka. Taka z serca, prosta...  
W drobnej rączce serdeczny instrument.

### Maksym Rylski

## Przed pomnikiem Mickiewicza

Nie stoisz jak milczący pomnik,  
Przed oczy ludzkie wystawiony;  
Tyś z nami, twórcy i ogromny,  
Dądziesz w przyszłości dni natchnione.

Z Puszkinem i Szeuenczką kroczyś  
I przyszłość przewidziałeś z nimi.  
Dlatego wciąż wasz głos proroczy  
Słowami brzmi nieumilkłymi.

Twój geniusz w latach pełnych trudu  
Nie w strefach wciąż się rozprzestrzeniał;  
Tyś umiał i w „Trybunie ludów”  
Serca narodów rozplomieniał!

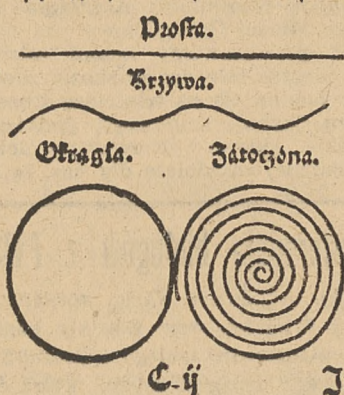
W dni owe, gdy narody świata  
Głos za pokojem swój oddają,  
Dźwięczy znów lira Twoja bogata  
I Twe melodie ożywają.

Przełożył ANDRZEJ CESARZ z Warszawy

## Nauczycielka

Kto się w przyszłość zapatrzył, nie stanie,  
Starczy serca i woli do marszu —  
Trzeba światła. Podjąłś kaganiec.  
Nowe drogi powiodą cię naprzód.

Trzeba światła. W imię Jędrków, Antków —  
W imię czystych uśmiechów dziecięcych.  
Trzeba światła. Twych nocy i ranków  
Nieprzespanych. Potrzeba poświęceń.



Książka Stanisława Grzepskiego ukazała się w III wydaniu w Warszawie w roku 1929, nakładem czasopisma „Przegląd Mierniczy”, w odbicie fotograficznej. Ta pamiątka naszej kultury narodowej z zakresu matematyki lub materiałów informujących o niej mogłyby być wykorzystane w pracach naszych szkolnych kółek matematycznych. W ten sposób młodzież uzupełni swoje wiadomości o epoce Odrodzenia od strony, z której dotąd na tę epokę w szkole nie patrzała.

JAN SZUREK



## Z dyskusji przed II Zjazdem

## Troska o młodzież

Julian Strykowski

domość socjalistyczna naszego narodu dopiero się rozwija, że wiele w nas samych jest treści starych, przeżytych, odziedziczonych po dawnym świecie, że nasza młodzież nie żyje w odizolowaniu od złych wpływów.

Jasne więc, że rolę ideowo-wychowawczą spełnia i spełniać winna w znacznym wyższym stopniu niż dotąd książka. Oczywiście jako jeden z wielu środków. Nie mam wcale ambicji zawęzić całej pracy wychowawczej do pisania i czytania pięknych i budujących powieści... Nie mam też prawa występowania w roli pedagoga „w ogóle”, gdyż nie znam się dostatecznie na tym całym kompleksie środków, jakie stosują organizacje powołane do wychowywania młodzieży. Myślę jednak, że organizacje te nie znalazły dotychczas form wychowawczych najodpowiedniejszych, najcelowszych z jednej strony, a z drugiej strony za mało położono nacisk na stronę ideowo-wychowawczą. Tow. Pilawka, przewodniczący ZG ZMP, przemawiając na IX Plenum, mówił przede wszystkim o konieczności aktywizacji młodzieży w kierunku produkcyjnym. Jest to bezspornie słuszne i potrzebne. Ale to nie wystarczy. Problemem ideowo-wychowawczym tow. Pilawka poświęcił dwa zdania. Patoś pracy może rozpalć duszę młodzieńca. Ale samym podnoszeniem kwalifikacji trudno wzbudzić entuzjazm. A młody człowiek nie może żyć bez atmosfery entuzjazmu. Inaczej następuje przedwczesny upadek psychiczny. Bez wysokiej temperatury ideowej, do której utrzymania powołany jest przede wszystkim ZMP, młody chłopiec czy dziewczyna może ulec ciężkiej chorobie, jaką jest pustka i nuda. Wiele chuligaństwa i pijactwa ma właśnie w nudzie i pustce swe źródło. Młody człowiek musi pałać żądzą dokonania czegoś niezwykłego, pięknego, gdyż czuje się wybrańcem losu, który pasował go na bohatera. To nie szkodzi, że w życiu jest mniej bohaterów niż w marzeniach. Idzie o samo dążenie do bohaterstwa, dające poczucie pełni życia, wielkości i piękna naszej epoki. A jakż czas, jeśli nie nasz, daje młodzieży najwięcej szans do bohaterstwa, do wyzicia się nie w marzeniach, ale w czynie? Kłedyb w naszej historii młodzież miała tę możliwość skierowania swego entuzjazmu i zapału w stronę najwyższych celów?

Ala te szanse, te możliwości i te cele należy uświadomić. Nie starczą abstrakcyjne, choć najszlachetniejsze hasła. Należy pokazać to w sposób barwny, sugestywny, porównawczy i z pasją. A do tego zdolny jest pisarz. Zobowiązani są do tego twórcy, czujący się współodpowiedzialnymi za losy młodzieży. Współodpowiedzialni za losy tysięcy młodzieży uczącej się i pracującej, pełnej żaru i wiary w doniosłość swego codziennego trudu, pragnącej ujrzeć siebie w obrazie bohatera naszych czasów, pragnącej zrozumieć i zgłębić wielkość naszych dni i celów. Ale współodpowiedzialni również za chuliganów w tramwaju, za pijanego młodzieńca na ulicy, za bumelanta w fabryce.

Literatura jest tylko jednym z elementów kształtujących duszę człowieka. Ale jest ona środkiem w wielu wypadkach niezastąpionym. Tam, gdzie nie dotrze rodzina (nie zawsze wpływ jej jest odpowiedni), tam, gdzie nie dotrze szkoła i organizacja młodzieżowa, tam w intymnym sam na sam może przemówić książka, która pokaże, jaka jest droga do zwycięstwa poprzez walkę, ból, zalamania, cierpienia i ofiary.

Zdaje sobie sprawę, że książka nie potrafi zastąpić ani ZMP, ani szkoły, może jednak bardzo wydatnie pomóc im w pracy. Pisarz nie ma różdżki czarodziejkiej, która jednym uderzeniem usunęłaby bolączki, jakie nas trapią; do tego potrzebny jest systematyczny, długofalowy wysiłek. Samo pojawienie się dwudziestu nawet świetnych powieści dla młodzieży nie zlikwiduje zepsucia, pijactwa ani chuligaństwa. W rękach mądrych wychowawców jednak stać się one mogą doskonałym środkiem budzenia zainteresowań, kształcenia duszy, charakteru, umacniania kości ideowej i moralnej młodzieży.

Jaki wniosek wysnułem ja sam z własnej troski o młodzież, powiedziałem od razu na początku niniejszej wypowiedzi w dyskusji przedjazdowej. Powiedziałem mianowicie, że przed jej późniejszą napiszę książkę dla młodzieży i o młodzieży. Jestem pewny, że troska o młodzież nie da wielu polskim literatom spokoju, póki nie powstaną utwory, które zapełnią istniejącą lukę. Na te utwory czeka młodzież, czekają wychowawcy, czekają organizacje młodzieżowe.

(Przedruk z „Trybuny Ludu” nr 17)



(Rysunek wykonała kol. ZUZANNA SZUMOREK z Grodziska Maz.)

Prosimy czytelników o nadesłanie projektu podpisu pod ten rysunek. Za najodpowiedniejszy podpis zostanie przyznana nagroda w wysokości 100 zł.

## Konferencja biologów z PWSP

Polska Akademia Nauk zorganizowała wraz z Ministerstwem Oświaty konferencję wykładowców zoologii i botaniki wyższych szkół pedagogicznych, która odbyła się w Krakowie w dniach 14 i 15 grudnia ub. roku.

W pierwszym dniu obrad referat na temat: „O ostrości walki ideologicznej w biologii” wygłosił sekretarz II Wydziału Polskiej Akademii Nauk prof. dr K. Petrusiewicz.

Drugi referat wygłosił dr A. Dziurzyński na temat: „Upogodzenie nauczania biologii jako jeden ze środków kształtowania naukowego poglądu na świat”. Referat został bogato zilustrowany pomocami naukowymi, wykonanymi przez profesorów, asystentów oraz studentów. Sala obrad była jednocześnie pomysłowo urządzona wystawą tych pomocy. Dzięki temu obecni mieli możliwość zapoznać się nie tylko z dorobkiem WSP w Krakowie w tej dziedzinie, ale jednocześnie przekonać się, co można zrobić własnymi siłami przy racjonalnie i planowo prowadzonej akcji zdobywania pomocy naukowych.

K.

## Materiały do samokształcenia

## Walka bolszewików o oświatę w latach 1905–1917

W OGNIU rewolucji 1905 roku bolszewicy — zgodnie ze swym programem — wyjaśniali masom, że nieodwrotnym warunkiem reformy oświaty jest obalenie caratu drogi zbrojnego powstania.

Wiele zadań, wysuwanych wtedy na zjazdach, wiecach i w prasie, kształtowało się pod wpływem propagandy partii. Domagano się oddania oświaty w ręce samorządu lokalnego, wybranego przez lud, dopuszczenia nauczycieli do zarządzania sprawami szkolnictwa, żądano 6-letniej szkoły początkowej, nauczania w języku ojczystym, usunięcia ze szkoły nauczania religii, polepszenia sytuacji nauczyciela pod względem prawnym i materialnym, współudziału rodziców w życiu szkoły.

Rozwinał się szeroki ruch polityczny i zawodowy nauczycielstwa. Już przedtem bolszewicy starali się wciągnąć w swe szeregi demokratycznie usposobionych inteligentów, zwłaszcza nauczycieli, by pomogli szerzyć oświatę wśród mas pracujących, by przyczyniali się do wzrostu socjalistycznej świadomości. Szczególną wagę miałyby tu udział rozrzucony po całej Rosji 80-tysięcznej armii nauczycieli ludowych, którzy bezpośrednio stykając się z chłopami mogli umacniać sojusz robotniczo-chłopski.

Nie było też przypadkiem, że pierwszy numer „Iskry” zajął się obszernie zagadnieniem nauczycielstwa ludowego, wywołując je do aktywnego udziału w walce z caratem. „Iskra” wracała często do tego tematu, m. in. radząc komitetom partyjnym wstępować w ślady komitetu z Niżnego Nowogrodu i zwracać się z odezwaniami do nauczycieli o porzucenie liberalnych złudzeń, o bezpośrednie uczestnictwo w szeregach socjaldemokratycznych. Podobnie zwróciły się do nauczycieli komitety moskiewski i woroneński.

Kontakt między partią a nauczycielstwem rozszerzył się znacznie w czasie rewolucji. Wiele tysięcy nauczycieli brało udział w strajkach, demonstracjach, nawet w powstaniu zbrojnym.

Powstały na wiosnę 1905 r. nielegalny Wszechrosyjski Związek Nauczycieli i Działalność Oświatowych znalazł się pod wpływem kadetów i eserowców. Jednak bolszewicy walczący coraz skuteczniej o to,

by go wydrzeć spod tych wpływów, był się on związkiem zawodowym klasowym, nie podporządkowanym partiom ugodowym, by w miarę coraz lepszego wykonywania swych zadań mógł stać się zdecydowanie na platformie rewolucyjnej walki.

Skończył przed rewolucją dochodziło do wrzenia, a nawet do strajków wśród uczniów szkół zawodowych i średnich ogólnokształcących, jeżeli już wtedy zaznaczyły się dość szeroko bezpośrednie i pośrednie oddziaływanie partii na nich, to podczas rewolucji 1905 r. wpływ ten przyjmując niejednokrotnie imponujące rozmiary. Wiele lokalnych komitetów socjaldemokratycznych kieruje uczniami poprzez swe komitety, tworzone albo przy komitecie, albo w szkole (m. in. w Zgierzku). Strajki szkolne wzbuchają w związku z wielkimi ruchami klasy robotniczej (lutowy, październikowy i listopadowy). Uczniowie Petersburga, przeprowadzając strajk, oznajmiają dyrektorowi, że wracając do szkoły na skutek dyktów Rady Delegatów Robotniczych, a nie — wezwania dyrektorów. W powstaniu grudniowym biorą udział zbrojne grupy uczniów, jak np. na władysławowskiej kolei. W Moskwie uczniowie szkoły przemysłowej zawiązali wtedy swą uczelnię i zorganizowali tam punkt opatrunkowy.

Intensywny udział w tych walkach wzięła ucząca się młodzież Królestwa Polskiego. Szczególnie bojową postawę wykazała w Dąbrowie Górniczej, gdzie ex-uczeń Geborki stworzył z uczniów szkoły szwagarskiej komitet strajkowy, który kierował strajkiem powszechnym wtedy, gdy komitet robotniczy został aresztowany. Uczniowie zorganizowali potężną demonstrację, wypędzili lamistraszków z fabryk, a swój internet przekształcili na wspólny polityczny klub robotników i uczniów.

★

W LATACH 1907 — 1917 partia ucząca, jak wykorzystywać wszystkie legalne i nielegalne możliwości dla prawidłowego cofania się, gromadzenia sił do nowego natarcia.

W całokształcie swej działalności partia przypisywała nadal wielkie znaczenie od-

cińkowi oświatowemu. „Prawda” pisała (13.VI 1913 r.): „Wiedzieć prawdę o położeniu oświaty ludowej, to proste i aktualne obowiązki mas ludowych w ogóle, robotników zaś w szczególności”.

Bezlitosne obnażanie ohydnych obliczarskiej reakcji, pokazywanie tchórzostwa i współzawodniczenia burżuazji w oszukiwaniu ludu — było wciąż najważniejszym zadaniem. Lenin z mocą podkreślał, że Rosja dopóty będzie niedzarką, gdy chodzi o wydatki na cele oświatowe, póki lud nie oświeci się sam na tyle, by zrzucić z siebie jarmoz obnażników, bo nie ma bardziej zacieklego wroga oświaty ludowej od carskiego rządu.

Tylko socjaldemokracja popierała żądania postępowej części nauczycielstwa, tylko ona walczyła nieugięcie o język ojczysty dla dzieci nierosyjskiego pochodzenia, „bo kulturalny rozwój jest niemożliwy bez rozwoju języka”.

Bolszewicy krytykowali dyscyplinę pałki, która brutalizowała nie tylko wychowanków, ale i wychowawców, powodując samobójstwa wśród młodzieży, obniżając poziom szkół ludowych.

„Prawda” z ufnosścią zwracała się do nauczycieli i wychowawców młodego pokolenia: „Nauczyciele, strzeżcie naszą przyszłość, naszą nadzieję, dajcie im na całe życie, szlachetność i ufnosć. W waszych to rękach, to wasz obowiązek”.

Szczególnie dużo zainteresowania okazywała „Prawda” i Wszechrosyjskiemu Zjazdowi Ludowej Oświaty, który odbył się w końcu grudnia 1913 r. W czasie przygotowań i podczas zjazdu „Prawda” poświęcała mu 34 duże artykuły. „Prawda” wezwała wszystkie organizacje do przygotowania się do zjazdu, zachęcała produkujących nauczycieli, by wypowiadali się na jej łamach, „Prawda” wzywała, by nie zwieć, a rozszerzać zadania zjazdu, nie pomniejszać, a pogłębiać jego znaczenie. Mimo przeszkód ze strony prezydium zjazdu nauczyciele-bolszewicy wpływali na dyskusję i treść rezolucji, czym zaniepokojone władze carskie zjazd rozpuściły.

Wielką inicjatywą oświatową wykazał bakłski związek robotników naftowych, pozostający pod wpływem organizacji bol-

szewskiej, kierowanej przez Stalina. Walczył on uporczywie o zwiększenie liczby szkół dla dzieci pracowników naftowych. Jego organ „Gudok” (10 i 17.II 1908 r.) w wczepiającym artykule stawiał twarde żądania zawarte w programie socjaldemokratycznym, konkretyzując je w odniesieniu do potrzeb lokalnych. Bardzo znamienne, że te żądania sięgały daleko w życie szkoły, dotyczące nie tylko spraw opieki lekarskiej i poprawy higieniczno-sanitarnych warunków, zakładania przedszkoli i szeroko rozbudowanych kolonii letnich, ale również — zmniejszenia liczby uczniów w poszczególnych klasach, konieczności zastanowienia się nad przyczynami masowego opuszczania lekcji.

Przygotowując się do strajku w roku następnym, robotnicy do platformy swych żądań włączyli znów sprawy szkolne. Uwagi te wydano następnie jako osobną broszurę pt. „Materiały do rady z fabrykantami”.

★

W PRZESZŁOŚCIOWYM okresie dwuwalcz, partia demaskując reakcyjny, antyludowy charakter stronnictwa przrządowych, wysuwała perspektywę rewolucji socjalistycznej, naukowo do zdobycia władzy. Partia zwalczała szeroko rozpowszechnione, złudne nadzieje, że można w ramach kapitalizmu realizować prawo do nauki dla dzieci ludzi pracy.

Rządy burżuazyjne nie nie zrobiły w tym kierunku, wykroczyć nie ośmieliły, każąc czekać na decyzje Konstytuacji. „Prawda” wskazywała na to, że w Ministerstwie i w terenie ton nadają nadal dawni carscy biurokraci. Plan, programy nauczania, treści pracy dydaktycznej — wychowawczej pozostały te same.

Ministerstwo stwarzało pozory burliwej rewolucyjnej działalności, ale w istocie rzeczy chodziło mu tylko o oczyszczenie szkolnictwa z najbardziej zaścianczalych nawiastów, by lepiej dostosować je do obsługiwanego interesów burżuazji. Odrzucało nawet tak niewinną innowację, jak reforma ortografii. Nawet kadeckie „Wiadomości Rosyjskie” tak oceniały politykę oświatową własnej klasy: „Widać, że szkoła, jak była pasterkiem przy starym reżimie, tak i pozostaje nim przy nowym”.

## Film szkolny czeka na awans

W dziedzinie produkcji filmów szkolnych Polska znajduje się obecnie na jednym z ostatnich miejsc wśród krajów demokracji ludowej.

Początki zapowiadały się dobrze. Już 13 listopada 1945 roku uchwałą Krajowej Rady Narodowej powołany został Instytut Filmowy, który m. in. zajął się sprawą filmu szkolnego. Szybko uruchomiono produkcję i niebawem do dyspozycji nauczycieli oddano pierwsze polskie filmy szkolne.

Po 8 latach nasz dorobek w tym zakresie nie przekracza 215 tytułów. Podczas gdy np. w NRD produkuje się dla celów oświatowych rocznie 120 filmów, produkcja naszej Wytwórni Filmów Oświatowych za rok ubiegły wynosi 10 filmów szkolnych, 17 filmów popularnonaukowych, 26 filmów instruktażowych (głównie dla przemysłu).

Ani jeden z filmów oświatowych wyprodukowanych w 1953 r. nie wszedł w bieżącym roku do szkół. Jest to wynikiem trudnych do zrozumienia braków organizacyjnych w tej dziedzinie.

Również dobór tematyki i opracowanie niektórych filmów budzi zastrzeżenia pod względem przydatności ich dla potrzeb

## Czy to pedagogiczne?

Niedawno byłem z dziećmi mojej klasy (czwartej) na filmie oświatowym pt. „Zaskroniec”, łączącym się tematycznie z programem biologii na klasę IV. Film ten niemiłe zaskoczył widzów obrazami budzącymi odrazę i wstręt.

Oto pierwszy obraz pokazuje, jak żą-zaskroniec pożera żabę w tempie dostatecznie wolnym, pozwalającym na dokładne zaobserwowanie szczegółów. Mianowicie widzimy wyraźnie, jak połowa ciała żaby (zaczynając od głowy) znajduje się już w paszczy zaskronca, a z resztą mocuje się on ciężko nie mogąc sobie dać rady z trzępoczącymi się żabimi nogami. Nareszcie... wciągnął ciało żaby żywej w siebie.

Obraz drugi — to polowanie na żabę. Film „uczy” dokładnie, jak fachowo robi to bestia zwierzęca w postaci zaskronca. Budzi to pewne analogie z bestialstwem obywateli hitlerowców. Żaba, śmiertelnie przelekła i bezbronna, wyczuwa pełne grozy niesamowite ruchy, gdy tymczasem wąż-zaskroniec wcale się nie śpieszy z polowaniem jej na żywo (podobnie jak w pierwszym obrazie). — Niesamowita makabra! — Jedną z uczennic kl. IV powiedziała o tym filmie, że jej się bardzo nie podobał, że był straszny i że ją jeszcze boli głowa.

Film dla klasy IV szkoły podstawowej (dla dzieci 9—10-letnich) o takim ujęciu może skłaniać dzieci do dręczenia zwierząt. Jego wyświetlanie jest niedopuszczalnym błędem pedagogicznym.

FR. UROCYŃSKI

naucz. biologii w Sosnowcu

szkolnych. Dopiero od bardzo niedawna Instytut Pedagogiki zgłasza Wytwórnię tematy filmów szkolnych, ale konsultacja pedagogiczna i dydaktyczna w toku produkcji jest niedostateczna, nie zapobiega popełnianiu zasadniczych błędów. W rzeczywistości jest taki stan paradoksalny, iż Wytwórnia Filmów Oświatowych „wyręcza”, jak umie, Ministerstwo Oświaty w inicjatywie z zakresu filmu szkolnego.

Nie widzi się konsekwentnej linii postępowania przy rozprowadzaniu filmów oświatowych. Brak wyraźnie określonej pozycji filmu szkolnego w całokształcie środków nauczania powoduje, iż film szkolny jest traktowany raczej jako... towar niż pomoc szkolna. Do chwili obecnej nie ma Instrukcji Ministerstwa Oświaty o stosowaniu filmu w nauczaniu szkolnym. Wyświetlenie filmu w szkole jest przede wszystkim wynikiem... przedsiębiorczości aparatu rozprowadzania filmów w Centralnym Urzędzie Kinematografii, szukającego „rynków zbytu” dla produkcji Wytwórni Filmów Oświatowych.

Sprawa ta wymaga przedyskutowania, gdyż około 1.000.000 uczniów korzysta co miesiąc z filmów w szkole. — Korzysta? Raczej trzeba powiedzieć: ogląda filmy, bowiem korzystać jest w wielu wypadkach problematyczne.

Cenne doświadczenia niektórych nauczycieli stosujących film w nauczaniu nie są systematycznie przekazywane W. F. O., która działa w oderwaniu od praktyki szkolnej.

Częste są natomiast odgłosy niechęci szkół do wprowadzania filmu w tok zajęć. Dlaczego tak się dzieje, że film, nie zastępując instrumentu pomocniczego w nauczaniu, budzi w naszych szkołach tyle oporów i zastrzeżeń? — Nic dziwnego, skoro w praktyce film pojawia się nie jako uzupełnienie lekcji danego przedmiotu, lecz raczej jako rozrywka dla wielu klas zgromadzonych razem.

W dodatku wyświetlanie filmu obciąża nauczycieli przykrym obowiązkiem ściągania od uczniów opłat na pokrycie kosztów projekcji. Choć dla wszystkich jest już zrozumiałe, że uczeń nie może płacić za korzystanie z przyrządów fizycznych, preparatów, map, przeźrocz, to jednak za film, stosowany jako pomoc szkolna, musi płacić. Warunkiem zniknięcia tego paradyksu jest wyposażenie szkół w aparaty projekcyjne wąskotaśmowe i wyszkolenie nauczycieli w ich obsłudze, tak jak to już zrobił Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego.

Dla zebrania niezbędnych w pracy W. F. O. doświadczeń nauczycieli konieczna jest najprostsza choćby sprawozdawczość o stosowaniu filmów w szkole. Dzięki temu można by stale podnosić ja-

kość filmów szkolnych, a także ulepszyć metody ich wykorzystywania w pracy szkolnej.

By zapewnić filmowi oświatowemu rozwój, nie wystarczy pokonać trudności organizacyjne, lub wyliczyć najbardziej pożądane tematy. Tu konieczne jest gruntowne przemysłienie samej treści filmów, ich sensu pedagogicznego. W artykule niniejszym nie omawiamy tego zagadnienia, sądząc, że potrzebny tu jest najszerzy współudział nauczycieli, którzy na podstawie swej praktyki zarówno wskażą dotychczasowe błędy pedagogiczne i pomogą je przezwyciężyć, jak wystąpią z twórczą inicjatywą. (Tym razem zamieszczamy obok dwie charakterystyczne wypowiedzi nauczycieli na temat filmów oświatowych — przyp. Red.).

Sprawa filmu szkolnego powinna wreszcie ruszyć z miejsca i znaleźć swe właściwe rozwiązanie. Zarówno w szkolnictwie zawodowym, jak i w przemyśle — nauczanie, szkolenie bez pomocy filmu uznawane jest za niepełne. Film instruktażowy znalazł tam już całkowite zrozumienie i szerokie poparcie czynników kierowniczych, a praktyka wykazała w pełni słusność takiego stanowiska. Jedyne w szkolnictwie ogólnokształcącym film nie zajął właściwej pozycji. O zmianę tego nienormalnego i szkodliwego stanu rzeczy trzeba podjąć ostrą walkę.

STANISŁAW GRZELECKI

## Tematów nie brak

Zespół Międzyszkolny Polonistów w Szczecinie w toku dyskusji doszedł do wniosku, że dla upogodzenia nauczania jęz. polskiego duże znaczenie mogłyby mieć odpowiednie filmy oświatowe. Niestety, jak stwierdzono, wśród filmów oświatowych, które były wyświetlane w szkołach, brak jest filmów dostosowanych do potrzeb nauki języka polskiego. Wobec tego zebrani uważają za konieczne uwzględnienie w dalszej produkcji filmów oświatowych także tematyki polonistycznej i proponują następujące tematy:

1. Rozwój druku i książki, w ujęciu fabularnym.
2. Filmy obrazujące życie, obyczaje i pracę różnych warstw społecznych w różnych okresach historyczno-kulturalnych (Odrodzenie, Oświecenie). Filmy te mogłyby być pomyślane jako obrazy ukazujące rozwój społeczeństw: np. od „Huty” Rozdzieńskiego, poprzez pracę hutnika ukazaną przez Żeromskiego do fragmentów Nowej Huty lub od „Żenów” Szymonowicza, poprzez obraz życia chłopów w ujęciu Kraszewskiego, Wasilewskiej — do wsi współczesnej.

Międzyszkolny Zespół Polonistów w Szczecinie

## Radziecki Instytut Zabawki

Przed 19 laty decyzją rządu radzieckiego powołany został do życia w mieście Zagorsku (położonym o 80 km od Moskwy) Naukowo-badawczy Instytut Zabawki.

Do dnia dzisiejszego instytucja ta jest jedyną w swoim rodzaju: drugiej takiej nie ma w żadnym kraju. Jedynie w ZSRR, gdzie wychowanie młodego pokolenia jest zadaniem państwowym i sprawą ogólnonarodową, powstała i została wcielona w życie idea organizacji ośrodka rostrzygającego problemy wytwarzania nowych zabawek. Instytut opracowuje wzorce zabawek uzasadnione pod względem peda-

gogicznym i sprawdzone w praktyce wychowawczej.

Nie jest rzeczą przypadkową, że Instytut Zabawki został zorganizowany w Zagorsku, starożytnym rosyjskim mieście, które było od prawie 400 lat słynnym ośrodkiem przemysłu zabawkarskiego. Siergiejewskij (jak je wówczas nazywano od nazwy siergiejewskiej osady) konie, lalki, zwierzęta z drzewa i masy papierowej były rozpowszechnione w całej Rosji, a nawet poza jej granicami. Na zagranicznych wystawach i targach międzynarodowych wywoływały one podziw nie tylko swoją pomy-

słowością, ale także znakomitą wykonaniem. Doświadczenie zagorskich zabawkarzy wiele pomogło przy organizacji Instytutu.

W olbrzymim gmachu Instytutu mieszczą się gabinety pracowników naukowych, laboratorium, wydział pedagogiczny, warsztat, sala do demonstrowania, a także muzeum i technikum zabawki. I wszędzie, w gabinetach, laboratoriach i warsztatach, wre prace nad stworzeniem nowych, oryginalnych wzorców zabawek z drzewa, metalu, gumy oraz drzewnej i papierowej masy.

Proces ten nie jest łatwy, gdyż społeczeństwo radzieckie ma pod tym względem duże wymagania. Po zaprojektowaniu wzorca zabawki rozprowadzany jest w szkiełkach, modelach i technicznych rysunkach przez komisję roboczą, a następnie przez artystyczno-techniczną radę Instytutu. W skład tej rady wchodzi pedagog, artyści, technolodzy, majstrów. Wzorce zabawek są następnie zatwierdzane przez artystyczno-techniczną radę przy Ministerstwie Oświaty RFSRR. Każda nowa zabawka jest rozprowadzana przede wszystkim z pedagogicznego punktu widzenia: jaką rolę w wychowaniu dziecka powinna ona spełnić, co pozytywne wnioskie do jego życia i czym wzbogaci umysł dziecka.

Najbardziej interesującym miejscem dla osób zwiedzających Instytut jest sala do demonstrowania, w której zgromadzone są największe, równych wielkości dzieła — zwierzęta, ptaki. Jakież tu maszyny, samochody, kombajny, samoloty itp. A wszystko to rusza się, huczy, zupełnie jak prawdziwe.

Dzieciom, które się tu znajdują, dosłownie gorąco oczy: czegoż bowiem tu nie ma! Na półkach, stołach, a nawet po prostu na podłodze stoją lalki — od najmniejszych do największych, równych wielkości dziełku — zwierzęta, ptaki. Jakież tu maszyny, samochody, kombajny, samoloty itp. A wszystko to rusza się, huczy, zupełnie jak prawdziwe.

Każda zabawka odzwierciedla troskę ludu radzieckiego o wychowanie dzieci w duchu umiłowania pracy, o przygotowanie ich do pokolejowej, twórczej działalności. Rzeczywistość warunkuje życie i bytowanie radzieckiego dziecka, jego zainteresowania i zabawy. W zabawkach odzwierciedla się heroika pracy, tworzenie nowego. Wytwarza się coraz więcej zabawek do gier zespołowych, takich jak „nasz kolchoz”, „autogaz”, koleje żelazna i inne. Gry te kształtują w dzieciach poczucie koleżeństwa, taczają je w kolektyw. Ważne jest, by dzieci bawiąc się, zaznajamiali się jednocześnie z najbardziej nowoczesną techniką.

W ostatnich latach Instytut wzmocnił więz ze spółdzielniami pracy i zjednoczeniami przemysłowymi krajów, obwodów i republik. Rozsyła on wiele wzorców nowych zabawek, deleguje instruktorów do celu wprowadzenia tych wzorców do produkcji. Przy Instytucie prowadzone są regularne krótkoterminowe kursy, na które są zapraszani majstrów zabawkarstwa ze wszystkich stron Związku Radzieckiego.

W ciągu ostatniego tylko półroczu Instytut wysłał 138 nowych wzorców.

N. ANKIN

KAZIMIERZ MARIANSKI



# W WALCE O WYNIKI NAUCZANIA I WYCHOWANIA



## Kształtujemy światopogląd młodzieży

Od dłuższego już czasu, a szczególnie od ostatnich konferencji sierpniowych, wszystkich nauczycieli nurtuje pytanie: jak należy organizować proces nauczania, aby w stopniu maksymalnie możliwym wykształcić materiał programowy z poszczególnych przedmiotów do kształtowania naukowego poglądu na świat u naszych uczniów. W artykule tym spróbuję podzielić się doświadczeniami, jakie przy realizacji tych zadań zdobył zespół nauczycielski Szkoły 11-letniej TPD im. Marchlewskiego w Mińsku Mazowieckim.

Zadanie swoje zrozumieliśmy w ten sposób: nie uczyć w sposób systematyczny teoretycznych założeń filozofii marksistowskiej — której jako całkowitego, zamkniętego systemu prawd nie ma w programie szkoły podstawowej ani średniej — nie używając (na poziomie nauczania podstawowego) terminów filozoficznych, ani nie formułując praw dialektyki i zasad materializmu, staramy się wytworzyć u młodzieży nawyk dialektycznego myślenia. Zmierzamy do tego, aby ukształtować w niej silne, oparte na wiedzy marksistowskiej przekonania, aby jej stosunek do otaczającej rzeczywistości był materialistyczny, aby za swój główny cel w życiu młodzieży uznała walkę o socjalizm w swojej ojczyźnie i na całym świecie, aby wierzyła w zwycięstwo idei socjalistycznych i w ich imię była gotowa ponieść największe trudności i ofiary.

★

Jedną z podstawowych cech światopoglądu naukowego jest **nieuznawanie dogmatu, lecz krytyczny stosunek do każdego sądu**. Same programy nauczania zbudowane są tak, by wiedza zdobywana przez uczniów oparta była na głębokim zrozumieniu faktów i związków zachodzących między zjawiskami. Od nauczyciela jednak zależy, czy ta intencja programów nauczania zostanie wcielona w życie. Obowiązkiem nauczyciela jest opierać każde nowoprowadzone twierdzenie naukowe na niezbitych dowodach. Pamiętając o konieczności doskonalenia dowodów do wieku i możliwości ucznia, będziemy w klasach podstawowych głównie odwoływali się do bezpośrednio sprawdzalnych doświadczeń. W klasach zaś licealnych częściej będziemy wykorzystywali umiejętność myślenia abstrakcyjnego, posługiwania się dowodami logicznymi, aczkolwiek i na tym szczeblu nie należy rezygnować z dowodów empirycznych.

Nie wolno przyjąć ani jednej odpowiedzi ucznia bez postawienia dodatkowego pytania: „dlaczego?”. Oczywiście nie chodzi tu o pytanie o charakterze czysto informacyjnym, erudycyjnym, lecz głównie o takie pytanie „dlaczego?”, które zmusza ucznia do krytycznego zastanowienia się, do samodzielnego szukania przyczyn i związków między zjawiskami. Np. „dlaczego sadzenie leśnych pasów ochronnych zmienia klimat na pustynnych obecnie terenach ZSRR?” lub „dlaczego uważamy, że wyrok Bolesława Śmiałego na biskupa Stanisława Szczepanowskiego był słuszny?”. Pytania tego typu mobilizują inteligencję ucznia i wdrażają do dialektycznego myślenia. Nie nazywając po imieniu, w klasach młodszych, dogmatyzmu — dogmatyzmem, krytycyzmu — krytycyzmem, ukształtujemy jedną z podstawowych cech naukowego światopoglądu, która jest samodzielną i krytyczną myślą.

Stosowanie leninowskiej teorii poznania jest drugą kardynalną zasadą nauczania, prowadzącą do kształtowania naukowego poglądu na świat. Pierwszą częścią tej zasady — od żywego postrzegania do abstrakcyjnego myślenia — jest coraz bardziej stosowana w naszej szkole, zarówno dzięki stopniowemu polepszeniu się zaopatrzenia w pomoce naukowe, jak i dzięki uświadamianiu sobie przez nauczycieli roli poglądowości w nauczaniu. Z drugą częścią zasady leninowskiej — od abstrakcyjnego myślenia do praktyki — była jednak w naszych szkołach o wiele gorzej. A praktyka jest nie tylko metodą utrwalenia poznanej prawdy, lecz przede wszystkim najlepszym sprawdzianem prawdziwości sądu.

## Udana konferencja szkoleniowa przewodników drużyn harcerskich

Mimo ferii zimowych w dniu 5 i 6 stycznia br. w Szkole TPD przy ul. Piotrkowskiej w Łodzi panował ruch i gwar. To przewodnicy drużyn harcerskich zebraли się na szkolenie. W tych dniach zresztą niejedna szkoła gościła przewodników. Na terenie całego kraju odbywało się szkolenie, które po raz pierwszy zorganizowane zostało wspólnie przez wydziały oświaty oraz instancje ZMP. Tematem styczniowego szkolenia było: „Jak drużyna harcerska powinna walczyć o lepsze wyniki w nauce”.

Zaraz po referacie rozpoczęła się dyskusja. Przewodnicy z różnych szkół dzielili się swoimi doświadczeniami: sukcesami i trudnościami, omawiali metody i formy pracy. Podawali przykłady, jak drużyna ich walczy ze spóźnianiem poprzez stosowanie ciekawych i atrakcyjnych form współzawodnictwa. Przewodnik ze Szkoły TPD nr 22 odpowiedział, że w jego szkole codziennie przewodniczący rady zastępu na pierwszej lekcji składa nauczycielowi krótki meldunek, w formie raportu, ze stanu ilościowego dzieci. Wynik poszczególnych klas ogłaszany jest nazajutrz, na apel. Ambicją więc każdego zastępu jest, aby wynik był jak najlepszy. Od chwili wprowadzenia raportów spóźnianie zlikwidowane zostało do minimum.

W Szkole TPD nr 22 drużyna zorganizowała również pomoc kolegom słabszym w nauce. Po każdej zbiórce odbywa się krótki przegląd ocen harcerzy. Ci którzy mają dwójkę z przyczyn od siebie niezależnych (np. luki w materiale spowodowane chorobą), otrzymują pomoc. Przewodniczący rady zastępu zebrał kartki z zobowiązaniami, informującymi, kto komu pomaga. Na następnej zbiórce kontroluje się, czy zobowiązania są wykonywane.

Kol. Nowacki ze Szkoły nr 34 opowiedział, jak jego drużyna nawiązała łączność z drużyną wiejską w pow. łowickim, przyczyniając się w ten sposób do zbliżenia młodzieży miast i wsi. Drużyna ta jeździ

Na lekcjach dotychczas zbyt rzadko tak bywa. Przeprowadzamy doświadczenia wprowadzając nowe prawdy (poprzez żywe postrzeganie), przeprowadzamy doświadczenia utrwalające poznane prawdy, za mało jednak posługujemy się doświadczeniem dla sprawdzenia prawdziwości naszego sądu. A bardzo łatwo je zastosować. Dla przykładu:

Zaznajamiając uczniów kl. VII z właściwościami pryzmatu, zadajemy pytanie: Jakemu przemieszczeniu ulegnie poziomy obraz przedmiotu, jeśli będziemy go oglądać (przedmiot) przez pryzmat skierowany krótką krawędzią do góry lub na dół? Po otrzymaniu odpowiedzi, do której uczeń doszedł drogą abstrakcyjnego myślenia, sprawdzimy doświadczenie, czy te przewidywania potwierdza praktyka.

Przy tego rodzaju postępowaniu częściej będą zdarzały się takie wypadki, jakie się u nas już zdarzają: do nauczyciela fizyki przychodzi dwaj uczniowie z kl. XI i proszą o klucze do pracowni fizycznej. Pracownia jest im potrzebna do rozstrzygnięcia sporu. Przy rozwiązywaniu zadania na obliczenie natężenia prądu elektrycznego płynącego w obwodzie otrzymali różne wyniki. Dyskusja teoretyczna nie przekonała żadnego z nich. Idą do pracowni, aby doświadczenie sprawdzić, kto z nich ma rację. Jeżeli takie zjawiska w szkołach staną się regułą, to nie formułując uczniom leninowskiej teorii poznania, wyrobimy w nich umiejętność stosowania jej w życiu.

Źródłem wiadomości o świecie jest i może być sam świat. Tylko rzeczywistość może dostarczyć pierwszych postrzeżeń będących podstawą dla budowy skomplikowanych gmachów nauki teoretycznej. Otóż „rzeczywistość” jest, niestety, w szkole zbyt często zamykana w sali lekcyjnej. Lekcja poglądowa nazywamy najczęściej lekcją opartą na pomocach naukowych. Poglądowości nie można jednak ograniczać tylko do stosowania szkolnych pomocy naukowych, sięgnąć trzeba przede wszystkim do obserwacji żywej przyrody oraz do obserwacji zjawisk społecznych. Tylko ten nauczyciel, który wyczerpuje wszystkie środki upogodlenia procesu nauczania, może liczyć na dobre rezultaty w ugruntowaniu naukowego poglądu na świat u młodzieży.

Warto zwrócić uwagę na pewien błąd, który popełnialiśmy dotychczas. Pomoce naukowe używaliśmy podczas nowej lekcji przy wprowadzaniu nowych pojęć, natomiast przy egzekwowaniu wiadomości prawie nigdy nie posługiwaliśmy się już pomocami. Obecnie jest inaczej. Podczas tzw. „powtórek” nagromadzone są w sali lekcyjnej wszystkie pomoce dotyczące powtarzanego materiału. Uczeń odpowiadając z dawniej przerobionego materiału demonstruje podczas odpowiedzi tak samo, jak demonstrował poprzednio nauczyciel.

Z poglądowością wiąże się też zagadnienie produkcji pomocy naukowych. Prawie każdą lekcję analizujemy zadając sobie pytanie: czy można było wykonać jakiś pomoc naukową w związku z przerobionym zagadnieniem i czy ta możliwość została wykorzystana?

Ujmowanie zjawisk przez nauczyciela w ich historycznym rozwoju jest następstwem warunkiem kształtowania naukowego poglądu na świat. Dlatego też staramy się zagadnienia objęte programem ujmować w ich rozwoju oraz ujawniać dzieje nauki i odkryć, które doprowadziły do poznania głoszonej przez nas prawdy. Wiele braków mają jeszcze pod tym względem nasze programy. Gdyby nauczyciel nie wzbogacał danymi historycznymi programu astronomii w kl. XI, to śmiałby twierdzić, że maturzysta nie tylko nie umiałby widzieć astronomii w jej rozwoju, lecz nie byłby nawet w stanie ocenić wielkości Kopernika na tle jego epoki. Wielką rolę ma tu do spełnienia literatura popularnonaukowa, która pomaga nauczycielowi i przygotowuje ucznia do widzenia prawd naukowych w ich rozwoju i w nieustannej walce z fałszywymi teoriami.

Historyczne ujmowanie zjawisk, przedstawianie dróg i bezdroży myśli ludzkiej szukającej prawdy o świecie i społeczeń-

stwie, umożliwi nam wytworzenie u młodzieży głębszej, niezachwianej pewności, że **prawdą naukową może być tylko prawda materialistyczna**, że poza materializmem nie może być w ogóle mowy o naukowym poznawaniu i tłumaczeniu zjawisk oraz że **wszelkie odmianny idealizmu wcześniej czy później muszą doprowadzić do manowce fideizmu, septycyzmu i bezpłodnego agnostycyzmu**.

Nie wolno nam zapominać o dokładności terminologii i ścisłości wyrażania myśli podczas wykładu. Szkoła, która dawniej wychowywała nas, nauczycieli (szczególnie starszych), była szkołą holdującą teleologii. Zamiast kształtować twórcy, aktywny stosunek do przyrody i chęć przeobrażania jej, usłowno wyrobił w nas postawę bezymyślnego aprobowania istniejącego porządku świata, jak rzekomo porządek celowy — „zarządzony przez doskonałego stwórcę”. Nic też dziwnego, że jeszcze i dziś można na lekcjach słyszeć tego rodzaju „nauki”: „kwiat ma piękne barwy po to, by motyl chętnie siadł na nim i w ten sposób przyczyniał się do zapylania” albo „kaktus ma długie korzenie po to, by mógł sięgać do wilgoci znajdującej się w terenach pustynnych na dużej głębokości”.

Sądząc, że nie ma potrzeby zbyt wiele wyjaśniać, jak dalekie od naukowego poglądu na świat są tego rodzaju twierdzenia. Przecież tam, gdzie obecnie rosną tylko kaktusy, rosły kiedyś i inne rośliny. Zmiana warunków globalnych stała się przyczyną tego, że tylko roślinność, która potrafiła się do tych nowych warunków przystosować, mogła się dalej rozwijać: inne rośliny ulegały stopniowej degeneracji i w końcu zanikowi.

Takie pseudonaukowe twierdzenia grożą nie tylko biologowi, ale i innym nauczycielom. I fizyk nieraz mówi o tym, jak „materia przeobraziła się w energię” lub odwrotnie. Błąd polega na tym, że nauczyciel, przyzywający do nazywania „materia” substancji, odmówił energii słusznego prawa do nazwy „materia”. Do poprawnego i ścisłego wyrażania się nie przywiązujemy nieraz dostatecznej wagi, a tymczasem nieścisłość sformułowań umożliwia przenikanie błędnych poglądów. Uważane studiowanie klasyków marksizmu, nieustanne zaznajamianie się z postępiami nauki bardzo pomaga w skontrolowaniu samego siebie pod tym względem.

Jedną z podstawowych cech myślenia dialektycznego jest głębokie rozumienie wzajemnych związków zachodzących w otaczającej nas rzeczywistości. Do rozumienia tych związków wdrożyć winien proces nauczania. Systematyzowanie zdoby-

tych wiadomości jest drogą prowadzącą do wyrobienia tej umiejętności w uczniach. Zanim uczeń zrozumie świat, zdobywa on pod kierunkiem nauczyciela wiadomości o tym świecie. Dlatego też winniśmy się spodziewać, że w tym okresie, gdy umysł ucznia zajęty jest gromadzeniem coraz to nowych wiadomości, mogą ująć jego uwagę **związki między zjawiskami** poznawanymi w różnym czasie i na lekcjach różnych przedmiotów. By nie dopuścić do tego wypaczenia, usiłujemy **po przerobieniu większej partii materiału dokonać syn-tezy**, w trakcie której związki wyraźnie wystąpią.

★

Wymienilem wyżej środki świadomości przez nas stosowane, i prowadzące do kształtowania naukowego poglądu na świat u młodzieży w procesie nauczania. Trzeba jednak zaznaczyć, że aby cel ten został istotnie osiągnięty, muszą być spełnione następujące warunki:

Nie ma mowy o naukowym światopoglądzie, jeżeli nie bazuje on na rzetelnie ugruntowanych wiadomościach o świecie. Dlatego wypadła jeszcze raz podkreślić, że światopogląd jest wynikiem wiedzy, a nie czymś, co może wiedzę zastąpić. Nie rozumniemy też terminu: „lekcja kształtująca naukowy pogląd na świat”, jak i niesłuszne wydaje mi się ocenianie pracy nauczyciela pod tym względem na podstawie jednej żywotywności lekcji. Naukowy światopogląd kształtuje się w żmudnej, codziennej pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej, a nie na jednej lekcji, co gorsza, nieraz robionej na pokaz.

Na lekcji i w całej pracy z młodzieżą musi przy tym panować atmosfera absolutnej szczerości i swobodnej dyskusji. Człowiek o prawdziwie naukowym światopoglądzie umie spokojnie wysłuchać poglądów sprzecznych ze swoimi i cierpliwie dowodzić słuszności swego twierdzenia. Były wypadki, kiedy „nadgorliwi” nauczyciel-materialista uważał każdy krytycyzm ucznia za wrogię wystąpienie. Mimo najszczerszych chęci nauczyciel ten nie mógł kształtować naukowego światopoglądu u swoich uczniów. Tym bardziej nie może tego osiągnąć nauczyciel, którego postępowanie i tzw. „wypowiedzi prywatne” są sprzeczne z prawdą głoszoną przez niego na lekcjach.

W. LEWARTOWSKI  
Mińsk Mazowiecki

## Kogo wychowała nasza szkoła

W dyskusji, jaka się ostatnio toczy w prasie na temat wychowania młodzieży, w dyskusji ważnej i niesłychanie potrzebnej, nie wolno tracić z pola widzenia wielkich osiągnięć odrodzonej szkoły polskiej. Dzieci kl. 9-letniej pracy i dzięki ofiarnym wysiłkom naszego nauczycielstwa, każdego roku w ekonomiczne i kulturalne życie naszego narodu szerokim nurtem wlewa się fala młodych wartościowych pracowników. Praca tych młodych ludzi, wyrosłych w atmosferze nowej, postępowej szkoły, wpływa niewątpliwie nie tylko na przyspieszenie tempa socjalistycznego budownictwa w naszej ludowej ojczyźnie, ale i na przebudowę człowieka, jego moralności i obyczajów.

Niemal każda nasza szkoła może przedstawić długi spis absolwentów, którzy ukończywszy naukę stali się dumą nie tylko tej szkoły, ale całego społeczeństwa. Śledzenie ich losów i dalszego rozwoju jest obowiązkiem i radością kierownictwa i całego grona nauczycielskiego.

Nasza III Szkoła TPD w Łodzi — na przestrzeni 9 lat — wydała około 300 absolwentów. Większość z nich, prawie 90 proc., wstąpiła na wyższe uczelnie. Niektórzy z nich ukończyli już studia i pracują w zawodach. Opinie o nich, jakie otrzymywaliśmy z uczelni czy z zakładów pracy, zawsze były dobre. Szczególnie dobra opinie naszym absolwentom wystawiała Politechnika Łódzka (zresztą większość naszych uczniów obierała studia techniczne), dobre wieści nadchodziły również o naszych wychowankach studiujących za granicą. Wielu uczniów poświęciło się pracy naukowej — badawczej, jeszcze inni zajęli się popularyzacją wiedzy, współpracując z Towarzystwem Wiedzy Powszechnej, niektórzy pracują w aparacie partyjnym. Właściwie żaden z naszych wychowanków, na przestrzeni tych 9 lat, nie przyniósł nam wstydu, sporo natomiast jest takich, z których i w szkole byliśmy zadowoleni i teraz możemy się nimi pochwycić.

Dla przykładu wymienię tylko kilku z nich. Maciej P. był kiedyś jednym ze zdolniejszych uczniów. Na rozwój jego zdolności i bogatych zainteresowań doskonale wpłynęła praca w kołach naukowych, a przede wszystkim praca w organizacjach młodzieżowych i szkolnych. Był dobrym organizatorem samorządu szkolnego i aktywną ZWM. Po ukończeniu szkoły spotkało go wyróżnienie — wyjechał na studia ekonomiczne do Moskwy. Obecnie jest pracownikiem naukowym i wykładawcą w wyższej uczelni w Warszawie. Nie sprawił nam zawodu również Tadeusz K., syn robotnika. W pierwszych latach szkolnych wdział się do tej do szczyry, serdeczny, prostolinijny chłopiec, bardzo lubiany przez kolegów. „Bardzo szybko przekonał się, że pod odpowiednim wpływem wychowawczym potrafi być również doskonałym organizatorem i bojowym zetemowcem. Praca w organizacji młodzieżowej — został przewodniczącym zarządu szkolnego koła ZMP i członkiem Zarządu Łódzkiego ZMP — rozwinięła w nim prawdziwy talent organizacyjny i głębokie zainteresowania społeczeństwem. Zainteresowania te zaprowadziły go, tak jak i Macieja, na drogę studiów ekonomicznych. Studiując obecnie w Leninogradzie i, jak wiemy, osiąga tam bardzo dobre wyniki.

Nasze koła naukowe ułatwiły niejednemu uczniowi skryształowanie właściwych jego zainteresowań, a w konsekwencji nawet wybór dalszych studiów. Na przykład Kazimierz Z., syn robotnika, mający bardzo trudne warunki materialne, dzięki pracy w kole biologicznym miał możliwość systematycznego i wszechstronnego rozwijania swoich zainteresowań przyrodniczych. Trzeba przyznać, że nie szczędził na to nigdy ani wysiłku, ani czasu. To on właśnie był organizatorem i duszą koła biologicznego. Obecnie studiuje czwartą rok biologię w Leningradzie. Za każdym przyjazdem na ferie do Polski wpada do „starej budy” żartując, jak też pracując „jego” koło i porozmawiając z młodszymi kolegami o biologii.

Gdy Kazimierz Z. opuścił naszą szkołę, jego miejsce w kole biologicznym zajął Stanisław K. Tu dopiero mógł on pokazać swoje zdecydowane uzdolnienia i zainteresowania przyrodnicze, wykazać się wielką sumiennością i dokładnością w pracy. Dziś Stanisław K. jest asystentem Akademii Medycznej w Łodzi i specjalizuje się w mikrobiologii. Albo inny bardzo czynny członek koła biologicznego i aktywny

D. C.

## Bilans jednego dnia

Często słyszy się narzekania rodziców na przeciążenie dzieci i młodzieży lekcjami. I kiedy zaskroskani rodzice zwracają się z tą sprawą do nauczycieli i wychowawców, słyszą niezmiennie odpowiedź: „nie nie poradzimy, programy są przeładowane, musimy je przerobić, nie możemy dawać dzieciom pobieżnych wiadomości, czekają egzaminy”.

To prawda, że programy nauczania są przeładowane materiałem, ale czy rzeczywiście „nie można poradzić” i czy istotnie główną przyczyną przeciążenia dzieci zadaniami domowymi jest przeładowanie programów?

Przyjrzyjmy się temu zagadnieniu bliżej.

W grudniu ub. roku odwiedziliśmy kilka szkół w Warszawie, Łowiczu i Jeżowie, celem zbadania w kl. VI sprawy zadawania. W Szkole Ogólnokształcącej przy ul. Drewnianej w Warszawie trafiliśmy na najtrudniejszy dzień w tygodniu (środa), obejmujący takie przedmioty, jak geografia, rosyjski, polski, fizyka, historia, zoologia. Dzieci musiały na ten dzień przygotować następujący materiał:

**Geografia** — umieć pokazywać na mapie „podział Polski na krainy”, napisać streszczenie cytanki pt. „Surowce roślinne i zwierzęce” (w książce około 2 str.) i umieć ją opowiedzieć.

**Rosyjski** — nauczyć się czytać opowiadania pt.: „Sport dla mas” (w książce 20 wierszy) i przepisać 6 wierszy (w zeszytych wypadło 14 wierszy).

**Polski** — na podstawie uprzednio już przeczytanej i omówionej cytanki pt. „Wydra” (około 5 str.) napisać streszczenie.

**Fizyka** — na podstawie doświadczenia przerobionego w klasie w związku z tematem „Pływanie ciał” wykonać 2 rysunki (rysunek areometru i sporządzenie podziałki), nauczyć się opowiadać treść cytatek pt.: „Żegluga”, „O polskim morzu i polskiej flocie handlowej i wojennej” (w książce — 2 1/2 str.).

**Historia** — napisać streszczenie cytatek „Odrodzenie we Włoszech” (w książce 4 str.).

**Zoologia** — ustnie przygotować temat o musze domowej.

Obliczmy, ile to razem wyniosło. A więc: 3 streszczenia, 1 przepisany, 6 ustnych opowiadań, wykonanie 2 rysunków i przeczytanie ponad 17 stron.

W szkole TPD nr 5 w Łowiczu dzieci kl. VI na dzień 4.XII ub. r. (sobota) miały zadanie z **jęz. polskiego** — powtórzyć do klasówki cały materiał odnoszący się do XVI w.; napisać 2 ćwiczenia ortograficzne na **z kreska**; z **geografii** — na podstawie cytatek z książki umieć odpo-

wiedzieć na 7 pytań dotyczących ciśnienia atmosferycznego. Z **matematyki** — rozwiązać 4 zadania na dzielenie ułamka przez ułamek. **Biologia** — nauczyć się opowiadać o musze domowej.

Po podsumowaniu uzyskujemy w tej klasie taki wynik: 2 ćwiczenia piśmienne z ortografii, 4 zadania matematyczne, 1 opowiadanie, odpowiedź na 7 pytań, powtórzenie materiału obejmującego 27 stron.

Podobny stan stwierdziliśmy w innych szkołach. Celowo wybraliśmy tzw. najtrudniejszy dzień nauki, by zorientować się, w jakim stopniu młodzież jest w tym czasie przeciążana zadaniami domowymi.

Wiadomo, że rozłożenie trudnych przedmiotów równomiernie na każdy dzień w tygodniu jest trudnym, często niewykonalnym zadaniem. Toteż pewne dni są przeładowane, jak to stwierdziliśmy. Z tego można jednak znaleźć wyjście. Na dni trudne zadawać o wiele mniej materiału niż na pozostałe dni, kiedy wypadają łatwiejsze przedmioty. A to, niestety, nie dało się zauważyć w odwiedzonych przez nas szkołach.

To, że szkoły dawają pracę domową jednakowo na wszystkie dni tygodnia, wcale nie zważając, czy wypadła wtedy 3 lub 6 trudnych przedmiotów — jak to widzieliśmy w szkole przy ul. Drewnianej — wcale nie daje gwarancji dobrej realizacji programów. Przeciwnie, zadanie większej ilości materiału na łatwiejsze dni będzie przypuszczać, że materiał ten lepiej będzie opamiętany przez młodzież i uczniowie trudniej będzie wykreślić się, że nie żądają przygotować lekcji. To będzie słuszne postawienie sprawy.

Na koniec zapytujemy: ile czasu muszą poświęcić na odrabianie lekcji nieszczęśliwi uczniowie kl. VI, jeżeli zadaje się im bez względu na rozkład lekcji — tak olbrzymią ilość zadań? Mniej zdolny uczeń na pewno pobieżnie, byle jak odrabia te prace i w końcu na wszystko macha ręką, bo zbyt wielki ciężar zniesie go. Dobry i zdolny uczeń być może podola wszystkim, ale kosztem innych spraw, ważnych dla wszechstronnego rozwoju dziecka, takich jak wycieczki, spacer, sport, prywatna lektura. Nie wolno nam także zapominać, że dziecko ma różne domowe i rodzinne obowiązki, które również kształtują jego charakter i jego stosunek do ludzi.

W klasach starszych, gdzie wyklada kilku nauczycieli, przeciążenie uczniów pracami domowymi wynika często z tego, że każdy nauczyciel zadaje tyle, ile sam uważa za potrzebne, nie licząc się z „potrzebami” innych nauczycieli i całością pracy ucznia. Jest to zło, które ze szkół należy usunąć. Sprawy zadawania trzeba regulować i to właśnie należy do wychowawcy klasowego. Wychowawca powinien badać od czasu do czasu, ile nauczyciele zadają uczniom materiału na trudniejsze dni i ingerować, jeśli zachodzi potrzeba. Na zebraniu nauczycieli uczących w danej klasie wychowawca powinien omówić sprawę zadawania, zwłaszcza na „trudny” dzień tygodnia. O zjawisku przeciążenia młodzieży w pewnych dniach nadmierną ilością prac domowych z wszystkich przedmiotów trzeba też mówić na posiedzeniach rad pedagogicznych.

N. ZEBROWSKA

*Kleksy*

TEORIA I PRAKTYKA

Biolog uczył dzieci, jak rozpoznać grzyby  
Od jadalnych trujące — nauczylby, gdyby  
Wykład cały wygłosił — lecz przerwał niechcący,  
Bo ciężko zachorował, zjadłszy grzyb trujący!  
(nadesłał „Ro-Sey” Warszawa)

CZASAMI BYWAJĄ I TACY —  
NAUCZYCIELE-KULACY

— No, nie wiem, nie wiem, moja pani Marciniakowa, czy wiesz Antek przejdzie do następnej klasy...  
— Ołaboga, panie profesorze, a czegoż mu brakuje do tego, żeby przeszedł?  
— Jemu może i nie brakuje niczego...ale mój krowom przydałoby się trochę siana, tego, co to waz z Olsztynskiego sobie przywozi!  
(pomysł satyry nadesłał kol. Albert Kudłak z Głogówka, pow. Prudnik)

DZIWNE PRAKTYKI PEWNEGO  
WYDZIAŁU OŚWIATY

Dla pewnych inspektorów człowiek jest jak mebel.  
— Tam ma być, gdzie najbardziej cieszy pańskie oczy.  
— „Ze tam jakiś fanatyk wyższe studia kończy”.  
— To nie szkodzi — przeniesmy go na najbliższy szczebel”.  
— „To dowód naszej troski o specjalizację...po w y ż s z y c h studiach, uczcie w niższej klasie!”

(projekt satyry nadesłał kol. J. Kaltemann z pow. Łowicz)

NA INSTRUKTORÓW

Rad byłem, kiedy przyszedł, myślałem: — a może  
Ten nareszcie w kłopotach moich pomoże.  
Lecz i on dał okólnik, wiecie zaden wskazał,  
Lecz „jak” je w życie wcielić — także nie pokazał.  
Uwypuklał, podkreślał, w końcu podsumował,  
Potwierdził delegację — dalej powędrował.  
A ja zostałem w szkole bogatszy o jedno —  
Ze jeszcze coś włożono na mą głowę biedną.  
(nadesłał kol. Piotr Marzec z Gniezna)

M. WOŹNIAKOWSKI  
Łódź



# Stalinogrodzki FOS i jego osiągnięcia

W gabinecie kierownika Wydziału Oświaty WRN w Stalinogrodzie leży wielki, piękny album. W albumie — zdjęcia. Ale jakże! Zdjęcia ilustrujące fragment historii szkolnictwa w woj. stalinogrodzkim po wyzwoleniu — obrazujące rozmach budownictwa szkolnego.

Wielki rozwój oświaty, a w tym i wielki rozwój budownictwa szkolnego cechuje dziś cały nasz kraj, ale na Śląsku rozmach tego budownictwa osiągnął stopień szczególnie wysoki. Dlaczego?

Wróćmy do albumu. Na pierwszej jego stronie czytamy: „22 marca 1947 roku z inicjatywy ówczesnego wojewody śląskiego, Aleksandra Zawadzkiego, Wojewódzka Rada Narodowa w Katowicach powołała do życia „Śląsko-Dąbrowski Fundusz Odbudowy Szkół”. Zdobyte tą drogą wielomilionowe kwoty od spo-

czeństwa umożliwiły prowadzenie w latach 1947—49 prac przy 1029 obiektach szkolnych — z czego 958, w tym 26 od fundamentów — oddano do użytku. Znaczne sumy przeznaczono również na zakup bibliotek, pomocy naukowych i radiofonizację szkół. Przy budowie szkół pracowali bezinteresownie kilka tysięcy ludzi.”

Oczywiście działalność Funduszu nie zakończyła się w roku 1949. Nadal płyną wpłaty na Fundusz, nadal stanowią on poważną pozycję, zasilać dotacje ze skarbu Państwa na budowę i remonty szkół. Właśnie dlatego jednak, że te wielkie dotacje wzmocniły Funduszem, budownictwo szkolne w województwie stalinogrodzkim ma tak poważne osiągnięcia. Aby nie nużyć cyframi, obrazującymi od budowy i budowę obiektów szkolnych, damy kilka przykładów z terenu, ukazujących, jak rozwija się budownictwo szkolne.

Sosnowiec. Wyrosło tam piękne, kilkupiętrowe Liceum Pedagogiczne TPD — obok przedszkole, a także Dom Nauczycielski. Wprost wzorowy ośrodek.

Będzin. Na Ksawerze szkoła podstawowa mieściła się w ponurej, drewnianej szopie. Dziś jest inaczej — z szopy nie zostało śladu, a szkoła przeprowadziła się do nowoczesnego, murewanego budynku.

Stalinogród. Wielki, nowoczesny budynek szkolny wyrósł przy ul. Czecha.

Rybnik. Odbudowano tu spalone szkoły — podstawową i liceum.

## Pracowym TELEFONEM

Prez. GRN w Jeleniewie, pow. Suwałki! Kol. Wanda Milewska z Hultajewa wpłaca w październiku ub. roku za drzewo na opał — do dziś marzenie w nieopalanym mieszkaniu. Nie licząc na wiosnę — na razie zima w pełni.

Prez. GRN w Patniewie! Nauczyciele z waszej szkoły czekają na drzewo opałowe. Półki starczy desek z łóżek, jakoś sobie radzą, a co dalej? Ojciecie Główni winni zastrzeżenie się już teraz o swoich nauczycieli, skoro o tym nie pomyśleli wcześniej.

Prez. MRN w Bydgoszczy! A może jednak po 7 latach nieskania kątem — kolega Wawrzyniec Schafer z Zaw. Szkoły Kolejowej w Bydgoszczy — otrzyma wreszcie własne mieszkanie. Byłoby to faktycznym potwierdzeniem, że troska o człowieka w Prez. MRN w Bydgoszczy przybrała realne formy.

Halo! Oddział Pow. ZNPP w Trzebnicy i Zabkowicach Śl! Obudzić się ze snu i sprawdzić, jak wygląda u Was sprawa zwrotu kol. F. Chowańcowi sumy wpłaconej przez niego do kasy zapomogowo-pomocy. Kol. Chowańcie pracuje obecnie w Lesznie Górnej, pow. Cieszyń.

Prez. GRN w Jeziorku i PRN w Turku! Jak długo dwie milie koleżanki ze szkoły w Ustkowice mają koczować w sali lekcyjnej, a co za tym idzie — nauka ma się odbywać na trzy zmiany? Wydział Oświaty w Turku — ścigającą powrotnie wyżej wymienione koleżanki do pracy zapewnił je, że otrzymają przydział mieszkania.

Obiecanka, cecanka a... Wydział Oświaty słowa winien dotrzymać.

Prez. PRN Wydział Oświaty w Kłobucku! Prosimy o odpowiedź w sprawie mieszkania kol. Stanisławy Mirek z Aleksandrowa. Przypominamy również, że dotąd kol. Mirek nie otrzymała zwrotu kosztów podróży służbowych z roku 1953.

## PRZEGŁAD WYDARZEŃ MIĘDZYNARODOWYCH

Narody radzieckie uroczystie odchodziły 300 rocznicę przywrócenia jednolitości państwowej Ukrainy z Rosją. 300 lat temu, 18 stycznia 1654 roku, podpisano w Perejasławiu historyczny akt, na mocy którego chmińskim na czele Ukrainy weszła w trwały związek z bratnim narodem rosyjskim. Dzięki temu odwrócono groźbę wyniszczenia ludu ukraińskiego przez polskich feudałów i zażegnano groźbę pochłonięcia przez Turcję sułtańską. Od tego czasu lud ukraiński wspólnie z bratnim ludem rosyjskim walczył przeciwko uciwkowi obzarniczemu, później kapitalistycznemu oraz przeciwko zewnętrznym najeźdźcom. W tej wspólnej walce hartowała się nierozdzielna więź przyjaźni. Masy pracujące obu tych bratnich narodów dokonały wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej i weszły na drogę socjalizmu.

„W powojennych latach budownictwa pokojowego — pisze dziennik „Prawda” — masy pracujące Ukrainy nie tylko całkowicie odbudowały gospodarkę narodową, lecz również pchnęły na przód wszystkie gałęzie gospodarki socjalistycznej, techniki i kulturę, znacznie przekroczyły poziom przedwojenny i obecnie wnoszą poważny wkład do budownictwa komunizmu.”

### PRZED DONIOSŁĄ KONFERENCJĄ

Na całym świecie olbrzymie zainteresowanie wzbudziła przygotowania do konferencji ministrów spraw zagranicznych czterech mocarstw. Jak wiadomo, wrogowie pokoju, a zwłaszcza odwetowcy i militarysty z Bonn, czynią wszystko, by zatruć atmosferę w okresie poprzedzającym tę doniosłą rozmowę międzynarodową. Dlatego to zapewne z natchnienia Waszyngtonu otwarto właśnie przed rozpoczęciem konferencji berlińskiej dyskusję w parlamencie bońskim na temat zmian w konstytucji, które umożliwiłyby wprowadzenie w Trizonii obowiązków służby wojskowej. Równocześnie zaktywizowano wszystkie działające w Niemczech zachodnich organizacje sabotażowo — szpiegowskie oraz ugrupowania rewizjonistyczne. Na przykład 10 stycznia utworzono wspólny sztab wykonawczy ziomkostw obejmujących przesiedleńców z naszych Ziem Zachodnich, z Czechosłowacji oraz uciekinierów z NRD. Jak podaje pismo „Neues Deutschland”, celem działalności tego „sztabu” jest koordynacja wspólnych akcji w kierunku torpedowania konferencji berlińskiej. Prasa szwajcarska podaje, że Adenauer nie ukrywa bynajmniej swych obaw przed pozytywnymi wynikami konferencji. Jak pisze dziennik szwajcarski „Basler National

Zeitung”, „Adenauer w swej dotychczasowej polityce dążył do uratowania stanu dotychczasowego istniejącego w Niemczech, a mianowicie podziału Niemiec”. Rozbiście Niemiec potrzebne mu jest dla przygotowań wojennych, dla podsywania ducha militarystyki, nienawiści do innych narodów. Dlatego też zarówno jemu, jak i jego protektorom nie na ręce są rozmowy berlińskie, które przecież poświęcone będą głównie zagadnieniu likwidacji rozbiścia Niemiec, przywrócenia jednolitości tego kraju na pokojowych i demokratycznych podstawach.

Niepokój opinii publicznej budziły przez pewien czas przedłużające się obrady przedstawicieli czterech mocarstw, które miały rozstrzygnąć zagadnienie wyboru gmachu dla obrad konferencji czterech ministrów spraw zagranicznych. Wbrew jednak nadziejom wrogów pokoju sprawę tę uregulowano. Jak doniósł komunikat z piątego posiedzenia przedstawicieli wysokich komisarzy Wielkiej Brytanii, ZSRR, Stanów Zjednoczonych i Francji, uzgodniono, że w pierwszym tygodniu konferencji obrady ministrów będą się odbywały w gmachu byłej Rady Kontrolej w Berlinie zachodnim, w drugim tygodniu w rezydencji Wysokiego Komisarza ZSRR w Niemczech, w trzecim tygodniu obrady znów przeniosła się do Berlina zachodniego, a następnie miejsce obrad będzie ustalone w zależności od ich przebiegu.

### O UREGULOWANIE PROBLEMU KOREAŃSKIEGO

Żywe zaniepokojenie natomiast budzi sytuacja w Korei. Jak wiadomo, po zerwaniu rozmów w Panmun-dżon do tej chwili, nie licząc nieistotnych wstępnych rozmów, na których przedstawicielej strony amerykańskiej chciał ustalić „warunki” ich podjęcia, trwa impas. Zaniepokojenie opinii publicznej usprawiedliwione jest tym bardziej, że przewodniczący Komisji Państw Neutralnych gen. Thimayya podjął niesłuszną decyzję zwrócenia obu stronom jeńców, którzy na skutek terroru agentów lisynmanowskich nie mogli skorzystać z możliwości repatriacji. Poza tym akcja wyjaśniania wśród nich trwała zamiast dni 90 zaledwie 10 dni.

W związku z tym przewodniczący Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych Pandit zwrócił się z prośbą o wznowienie obrad VIII sesji Zgromadzenia w dniu 9 lutego. Rządy radziecki i polski wyraziły zgodę na tę propozycję, wskazując równocześnie, że byłoby rzeczą pożądaną, aby zwolnienie Zgromadzenia Ogólnego nastąpiło przed 22 stycznia br.

M. PREIS

## ŚIADEM NASZYM INTERWENCJI

Kol. Pelagia Sobkowska, nauczycielka w Nieprusławie, pozostała na dotychczasowym stanowisku.

Szkola Podstawowa w Żytłowie otrzymała naprawiony radioodbiornik.

Nauczyciele ze Szkoły Podstawowej w Pustkowie zostali zaopatrzeni w opał na okres zimowy.

Szkola Podstawowa w Dzierżoniowie otrzymała z Wojewódzkiego Punktu Sprzedaży Cezas w Łodzi zamówione pomoce naukowe.

Kol. Antoni Gorczyca, nauczyciel w Starachowicach, otrzymał nowe mieszkanie.

domu akademickiego w Krakowie oraz satorium im. Pstrawskiego w Rabce. Fundusz zasilał też budowę znanego w całym kraju stalinogrodzkiego Pałacu Młodzieży. Pomiedzy Stalinogrodem a Chorzowem powstaje obecnie olbrzymi Park Kultury i Wypoczynku. Ze środków FOS buduje się w tym Parku planetarium oraz kolejną, która będzie obsługiwała młodzież.

Mimo znacznych osiągnięć w dziedzinie budownictwa szkolnego jeszcze nie wszystkie potrzeby zostały zaspokojone. W pow. Zawiercie, choć jak wspomnieliśmy, zrobiono już bardzo wiele, 12 szkół mieści się jeszcze w barakach. Jest jeszcze sporo do zrobienia również w powiatach: częstochowskim i kłobuckim, przylączonych przed kilką laty do woj. stalinogrodzkiego.

Nie zawsze też budowa przebiegała w należytem tempie. Dość powiedzieć, że nie zakończono jeszcze budowy szkoły podstawowej w Dąbrowie Górniczej przy ul. Kopnickiej, choć budowę tę rozpoczęto w 1949 r. Również w Dąbrowie Górniczej trwa jeszcze rozbudowa szkoły TPD, rozpoczęta w 1950 r. Wielokrotnie interwencje Wydz. Oświaty w Sosnowieckim Zjednoczeniu Przemysłowo-budowlanym, prowadzącym te roboty, nie odniosły dotychczas skutku. Może pomogą zobowiązania, podjęte przez wykonawców wobec przedstawicieli władz zwierzchnich.

Mimo tych trudności — trudności w pewnym stopniu nawet nieuniknione, bo wy-pływających m. in. z wielkiego rozmachu budownictwa w całym kraju, z czym wią-

## Usprawnić organizację III Konkursu Czytelniczego

Dwa tygodnie temu, tuż po feriach zimowych odwieźliśmy kilka szkół w województwie kieleckim. Interesował nas przebieg prac w ramach ogłoszonego III Ogólnokrajowego Konkursu Czytelniczego. Sądziłyśmy, że zastaniemy w szkołach przygotowania do konkursu. Tymczasem...

Dyrektor 11-letniej szkoły w Łopusznie (pow. Kielce), którego pytamy o wyniki dotychczasowych prac związanych z konkursem, jest trochę zmieszany: „Konkurs... konkurs... zaraz, nie o tym nie wiem... żadnego okólnika... zaraz... może dziś zapoczątk...”. Nagle woła radośnie: „Jest... jest — dziś przesyłam!”

Rzeczywiście, w paczce listów przyniesionych przez listonosza, znajduje się koperta z okólnikiem Prez. PRN dotyczącym III konkursu czytelniczego.

Odwiedzamy następnie Szkołę Podstawową we Włoszczowie. Kol. Jadwiga Zasunowa, kierowniczka biblioteki szkolnej, jakoś bez entuzjazmu informuje, że owszem, właśnie wczoraj przyszedł okólnik z wydziału oświaty, iż będzie konkurs. O konkursie wiedzieliśmy już wprawdzie z Dziennika Urzędowego Ministerstwa Oświaty, ale... nie ma w tym roku zbyt wiele zapalu.

W Szkole Podstawowej we wsi Oleszno, pow. Włoszczowa, Kol. Kosińska już wprawdzie „myśli” o konkursie, ale nie jeszcze nie zrobiono i, jak nas informuje kier. szkoły, entuzjazmu do pracy, w związku z konkursem, nie ma w tym roku.

Powższe przykłady mówią, że szkoły nie były w porę powiadomione o konkursie. Dziennik Urzędowy Nr 15 Ministerstwa Oświaty z datą 10 listopada 1953 r. — jak nas informują — został rozszany dopiero pod koniec listopada. Zresztą Dziennik Urzędowy Ministerstwa nie dociera do wszystkich szkół. Szkoły czekają na wytyczne ze strony wydziałów oświaty. Jednak wydziały oświaty nie zatroszczyły się, by wcześniej powiadomić szkoły o konkursie.

Wojewódzki Wydział Oświaty w Kielcach dopiero 11 grudnia 1953 r. zorganizował konferencję dla kierowników powiatowych wydziałów oświaty, na której referowano zadania i cele konkursu. I dopiero 12 grudnia 1953 r. odbyła się w wydziale oświaty narada bibliotekarzy. Z kol. późno powiadomione powiatowe wydziały oświaty wysłały do szkół okólniki zaopatrzone datą 18 grudnia 1953 r., który dotarł do szkół już po przerwie noworocznej. W okólniku tym (jeszcze raz podkreślamy: datowanym 18 grudnia 1953 r.) Wydział Oświaty Powiatowej Rady Narodowej w Kielcach zdał o szkół, by... do 20 grudnia 1953 r. przysłały sprawozdania z przebiegu akcji. Co najmniej dziwne zestawienie dat.

Wojewódzki Wydział Oświaty w Kielcach, znając opieszłość powiatowych wydziałów, czekał aż do 5 stycznia br., by wysłać okólnik nr O.VI — 17/1/54, w którym poleca „zmobilizować nauczycieli do przeprowadzenia konkursu... i jednocześnie prosi, by w terminie do dnia 10 lutego powiatowe wydziały złożyły sprawozdania z przebiegu akcji. Już 10 lutego za pasem, a tu akcja w terenie woj. kieleckiego nawet nie zaczęła.

W ub. roku był entuzjazm... był zapal, robiono albumy, plakaty, ilustracje, czekano na nagrody... Nagród nie rozdano, chociaż albumy, ilustracje i inne eksponaty były starannie i ładnie wykonane. Jak nas poinformowano, komisje wojewódzkie nie rozstrzygnęły konkursu, a Zarząd Wojewódzki ZMP w Kielcach nie zwrócił szkołom złożonych eksponatów. Jako dowód niech posłuży fakt, że kol. Jadwiga Kosińska, bibliotekarka ze szkoły nr 1 w Radomiu, musiała walczyć o to, by oddano jej złożone na konkurs prace. Kol. Leon Kusiński, kier. szkoły ze wsi Oleszno, pow. Włoszczowa, skarży się na powiatowy zarząd ZMP, który także nie wywiązał się należycie ze swych

## Porady prawne

KOL. S. M. KIELCE. — Zasilek rodzinny na dziecko otrzymuje matka z tytułu swego za-trudnienia, jeśli ojciec dziecka nie pracuje a-robowski i nie posiada żadnych źródeł utrzy-mania. O przyznaniu zasiłku rodzinnego nale-ży zwrócić się do obwodowego Zakładu Bez-pieczek Społecznych w Kielcach z 3. po-12 latami życia.

KOL. T. JEDLNA, LETNISKO. — Nauczyciel wykwalifikowany nabywa prawo do uposa-żenia grupy 3 po 15 latach służby. Nauczyciel posiadający oprócz kwalifikacji, przepisanych ukończeniu WKN przesunięty zostaje do grupy 3 po 12 latach służby. Studia na wyższej uczelni nie zakończone przepisnymi egzami-nami nie są brane pod uwagę przy zaszere-szowaniu nauczyciela.

KOL. M. K., WOJCIECHOW. — Wystąpienie dobrowolnie ze służby pociąga za sobą utra-ćcie wszystkich praw nabytych w służbie na-uczycielskiej, a więc i lata dotychczasowej służby. Po powrocie do służby nauczycielskiej ukończeniu WKN przesunięty zostaje do grupy 3 po 12 latach służby. Studia na wyższej uczelni nie zakończone przepisnymi egzami-nami nie są brane pod uwagę przy zaszere-szowaniu nauczyciela.

KOL. A. GLUC, STRONIE. — Nauczycielka w okresie przerwy w pracy z powodu macie-ryzmu powinna otrzymać pełne wynagrodze-nie łącznie z wszystkimi dodatkami, jakie otrzymała przed przerwą.

KOL. M. ULATOWSKA, ZAGÓRÓW. — W za-rządzeniu Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 22 marca 1952 r. w sprawie zawiesz-e-nia wypłat zasiłków rodzinnych na stypendy-um, o świadczeniach i świadczeniach z tytułu

z tytułu kontynuowania studiów można ubie-

że się olbrzymie zapotrzebowanie na ma-teriały budowlane i siłę roboczą — mimo wszelkich przeszkód budownictwo szkol-ne w woj. stalinogrodzkim ma piękne osiągnięcia. Ma też szerokie plany na przy-szłość. Oto chociażby kilka pozycji z planu na rok bieżący:

Doprowadzenie do końca budowy szkół w Radzinach, Bolszowych, Miednej, Ra-chowicach, Włodowicach, Golonogu, w Ro-gowie, Bielsku-Białej, przedszkola w Za-wierciu, Domu Nauczycielskiego w Ra-dzionkowie i w Rybniku.

Rozpoczęcie budowy nowych szkół — w Cieszynie, Stalinogrodzie, Czechowicach, Rudzie Śląskiej, 2 szkół w pow. Będzin, następnie szkół w powiecie częstochow-skim, kłobuckim itd.

W okresie nadchodzącego planu 5-letnie-go we wsłach woj. stalinogrodzkiego wy-rośnię 150 szkół. A w miastach? Dokonuje się obecnie analizy, jak zaplanować roz-budowę szkół, by — zgodnie z Programem Frontu Narodowego — obejmować stop-niowo średnim wykształceniem całą mło-dzież w wielkich ośrodkach.

Wzorując się na osiągnięciach wojewódz-twa stalinogrodzkiego w dziedzinie budo-wy szkół — kilka województw przystąpiło do tworzenia społecznych funduszy bu-dowy szkół. Również i inne WRN mogą przeanalizować te sprawę i zastanowić się, czy nie byłoby celowe utworzenie takiego funduszu i na ich terenie.

Z. K.

obowiązków. Nie ogłosił wyników konkur-su, a eksponaty oddał tak zniszczone, że nie przedstawiały już żadnej wartości i w dodatku takie postępowanie rozgorczyło tylko dzieci i nauczycieli. Nie są to odo-sobnione wypadki. W woj. kieleckim nie roz-strzygnięto konkursu w powiatach: piń-czowskim, sandomierskim, włoszczowskim i kieleckim.

Oto źródła zniechęcenia i braku entuz-jazmu.

Poważne trudności następcza szkołom sprawa książek. Niektóre biblioteki szkol-ne są zbyt ubogie. Np. szkoła w Moskorzo-wie (7 kl.) ma tylko 800 tomów. Szkoła w Oleśnie (także 7 kl.) ma 1.200 tomów dla wszystkich klas.

Nie na nauczyciela, bibliotekarza czy

przewodnika harserskiego, który by nie

zdawał sobie sprawy z wielkiego znaczenia

i roli wychowawczej konkursu, budzącego

zainteresowania wśród wielu setek tysię-cy młodych czytelników. A niedoświadcz-

nia organizacyjne wpływają na „i, że nie

ma zapatu i planowej spokojnej pracy, że

terminarz konkursowy ustalony w Dz. Ustaw Min. Oświaty w wielu miejscow-

ciach, niestety, nie jest realny.

Trzeba, aby władze szkolne i Zarządy

ZMP niezwłocznie dokonały przeglądu pra-cy przygotowawczej, rozwinęły należyta

propagandę konkursu czytelniczego, konkret-

nie dopomogli szkołom w tej sprawie, aby

zapobiec bledom organizacyjnym, które

jak widzieliśmy wyraźnie, szkodaż

też pięknej i twórczej inicjatywie wycho-

wawczej, jakim jest III konkurs czytelni-czy.

HELENA TOMCZAK

## Nasi czytelnicy i korespondenci piszą

### ZEGAR

Są drobne na pozór sprawy, nad który-mi warto się czasem zastanowić, np. czy zegar może mieć wpływ na wyniki nau-czania. Zegar? No cóż — zegar to potrzeba, ale jaki to ma związek z wy-nikami nauzenia? Otóż w pewnych warun-kach i okolicznościach — niewątpliwie ze-gar, a właściwie brak jego, odgrywa po-ważną rolę w życiu szkoły.

Podstawową formą pracy nauczyciela jest lekcja. Lekcja to pewien zasób ma-teriału programowego, który w określonym czasie należy z dziećmi przerobić. Każda minucia jest droga.

Czas ściśle odmierzony na lekcję, na przerwy międzylekcyjne dyscyplinuje na-uczyciela i uczniów.

W wyżej zorganizowanej szkole wożny czuwał nad czasem, sygnalizując dzwon-kiem koniec lekcji. Zdawałoby się, że tam można poradzić sobie bez własnego zegara. Czy rzeczywiście? Przecież przy do-brej organizacji pracy — nauczyciel z ze-garkiem w ręku — powinien zaplanować wszystkie zajęcia podczas jednostki lek-cyjnej, a więc ustalić czas na odpytanie i nawiązanie, przeprowadzenie, utrwalenie i praktyczne zastosowanie nowego materia-łu. A więc chodzi nie tylko o punktualne rozpoczęcie i zakończenie lekcji.

Przyjrzyjmy się, w jakich trudnych wa-runkach pracuje większość nauczycieli wiejskich. Często szkoła nie posiada wcale zegara (jak dotąd zegara nie uważa się za pomoc szkolną). Jedni nauczyciele or-ganizują swoją pracę wg przelotu pociąg-ów, inni — przybycia listonosza lub roz-poczynają lekcje wówczas, kiedy mniej więcej zebrały się wszystkie dzieci. Przer-

gać się o zniknięcie godzin na podstawie artyku-łu 36 pragmatyki rosyjskiej. W zasadzie nauczyciel korzystający ze zniżki. Podziń A-2 nie może mieć godzin nadliczbowych i otrzymy-wać za nie wynagrodzenia.

KOL. S. T. ŁOPUSZNO. — Ukończenie roc-nej nauki języka rosyjskiego daje kwalifika-cje do nauczania w szkole podstawowej. Je-li Kolega uczył języka rosyjskiego w klasach podstawowych i w klasach licealnych, przy-czym w tych ostatnich w większym wymiarze, bo na obowiązkowy wymiar 21 godzin na-uczania 15 godzin tygodniowo, to w myśl § 5 Rozporządzenia Ministra Oświaty z dnia 24.10.1947 r. (Dz. U. Nr 11, poz. 275) miałaby prawo do otrzymania wynagrodzenia równajaco-się uposażeniu grupy 4 jako niewykwalifiko-wany nauczyciel kontraktowy szkoły licealnej.

KOL. A. GLUC, STRONIE. — Nauczycielka w okresie przerwy w pracy z powodu macie-

ryzmu powinna otrzymać pełne wynagrodze-nie łącznie z wszystkimi dodatkami, jakie otrzymała przed przerwą.

KOL. M. ULATOWSKA, ZAGÓRÓW. — W za-rządzeniu Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 22 marca 1952 r. w sprawie zawiesz-e-nia wypłat zasiłków rodzinnych na stypendy-um, o świadczeniach i świadczeniach z tytułu

z tytułu kontynuowania studiów można ubie-

## W pamiętniku nauczyciela SZKOŁY NR 1001

8 stycznia (mroz 12°)

Co za dzień, co za dzień! Prze-marzem do kości już rano idąc do szkoły, a na szkolnych korytarzach też ziąb jak na biegunie. Ten wo-jenny reumatyzm znowu daje znać o sobie.

Może właśnie dlatego trochę ostro przemówiłem się z Kwiat-kowskim. Bo też dziwny z niego człowiek! Właściwie niby nie można mu zarzucić. Jest podobno znakomity matematykiem. Je-go dzienniki, konspekty i w ogóle cała dokumentacja szkolna jest w nienagannym porządku. Sumienny, rzetelny i pedantycznie dokładny. Nawet chusteczkę do nosa ma zawsze złożoną według zaprasowa-nych kantów i po każdym użyciu pieczolowicie ją składa „w kos-tek”. To wszystko muszę mu przy-znać. Ale cóż z tego, że jest taki nienaganny — nasza zgoda zawsze rozbi się o nieszczerze „dwójce”, które kropi bez litości w mojej klasie.

W listopadzie na 34 uczniów po-stawił 14 dwój z matematyki! Pró-bowałem na konferencji skrytyko-wać taką strategię, ale zdania były podzielone. Kwiatkowski argu-mentował: „to im nic nie zaszkodzi, zaczną się przynajmniej lepiej uczyć, a zresztą to już jest taka tępa klasa. Tam oprócz dwóch, trzech żrden nie ma głowy do ma-tematyki”.

Ująłem się trochę za nimi. Prawda, to klasa, w której więk-szość uczniów jest pochodzenia chłopskiego i rzeczywiście mają niejedno do odrobienia w zakresie wykształcenia, nieraz kultury oso-bistej, ale czyż to wolno ich tak z góry osądzać i zniechęcać wygó-rowanymi wymaganiami?

Najgorsze jest to, że Kwiatkow-ski nie ukrywa wcale przed nimi, że uważa matematykę za wiedzę dla nich niedostępną („za głupi są na to!”). Po 1 okresie przemówi-łem klasie do rozsądku, zauważyli, że i pokazują już, co potrafią. Coraz częściej chwala się, że w dzienniku są dobre stopnie, ba — nawet był już „bardzo dobry”, aż własnym oczom nie wierzyłem. bo ci odważniejsi mówią, że „na bar-dzo dobry to tylko sam Pan Pro-fesor Kwiatkowski umie”!

Ale z tym Rózewiczem ciągle są

kłopoty i troski. Żaden przed-miot nie idzie mu za dobrze, ale chłopak dobry, pracowity i garnie się do nauki jak rzadko który. Wołam go raz i pytam: „Rózewicz, co u ciebie z tą ma-tematyką?”

„Panie profesorze, jak jestem sam albo z kolegami, to umiem, a jak pan Kwiatkowski mnie wy-woła i jak zacznie się niecierpli-wić i obłowić stukać i brui mar-szczyć i pytać co chwile, czy już rozwiązałem, to od razu wiem, że i tak nie nie potrafię”.

Pewnie, że chłopak zbyt dużo nie umie. Więc uradziłyśmy ko-lektywnie, że w czasie ferii naj-lepsze g’owy klasowe pomogą mu w matematyce.

„Panie psorze, on jeszcze będzie matematyk ef, ef!” — obiecała piegowata Jadzka.

No i macie „ef-ef”! Wchodzę dziś do klasy — miny jak na po-grzebie. Kiedy zapytałem o po-wód, zaczęli wszyscy naraz i do-piero po chwili zrozumiałem, o co właściwie chodzi. Rózewicz znowu oberwał dwójce.

„Owszem, owszem, starsz się — powiedział podobno Kwiatkowski — ale to jeszcze za mało, stanow-co za mało”. Wbrew samemu so-bie ratowałemu prestiż kolegi K. w klasie, ale zaraz po lekcji (aku-rat była duża pauza) napadłem na niego z pretensjami.

„Psujecie mi robotę w lasie. Starają się, uczą tego Rózewicza, na głowie stają i taki efekt! Prze-cież wiecie, że się wysila, pracuje jak mały kocio”...

„Ależ kolego Prosty, rozumiecie logicznie, ja nie stawiam stopni za pracownictwo, tylko za matematy-kę, za matematykę, kolego — no, a matematyki to Rózewicz nie-wiele umie, choć muszę przyznać, że już dużo nadrobił, już bardzo zbliżył się do „trójki”.

„To ja wam mówię, że wy je-steście bezduszny formalista, ko-lego K.”

„A wy niepoprawny romantyk — wy tyl’o rozpuszczacie ich jak dziadów’si bic”.

Siedzę teraz w domu, wygrze-wam swój reumatyzm i wciąż od-początki myślę o tej sprawie.

Czy ja naprawdę jestem niepo-prawny romantyk?

pienia jest gładka i nie wykazuje żadnych anormalności.

Dziś użylem przylepca do szczepień? Doszedłem bowiem do wniosku, że ma on wiele zalet, dzięki którym powinno się osiągnąć pomyślnie rezultaty. Ważne jest moim zdaniem, że przylepiec jest zdezyn-fekowany, że klej na nim jest silny, a pod wpływem ciepła i promieni słonecznych staje się ciągliwy — dlatego też nie jest potrzebne rozluźnianie wiazań po przyje-ciu się zrazów, następnie jaskrawy kolor przylepca odstrasza ptaki od siadania na zrazach. Jest jeszcze jedna zaleta nie ma-jąca wprawdzie żadnego wpływu na prze-bieg szczepień, ale odgrywająca rolę w budziecie — to fakt, że przylepiec jest znacz-nie tańszy od wszystkich środków dotąd używanych przy szczepieniach drzew.