

# Miny i niewypały zagrażają życiu naszych uczniów

## KOMUNIKAT Ministerstwa Oświaty

Całe społeczeństwo polskie zostało wstrząśnięte tragiczną śmiercią 10 uczniów Szkoły Podstawowej w Malocinach, pow. Nowy Dwór Mazowiecki, spowodowaną wybuchem miny przyniesionej do szkoły przez młodzież.

Wypadek ten nie jest odosobniony. Ministerstwo Oświaty zawiadomiło nauczycielstwo w swoim piśmie, ogłoszonym w „Głosie Nauczycielskim” nr 25 z dnia 20.VI 1954 r. („Uwaga — niewypały!”), o podobnym wypadku w Przyszowicach, woj. kieleckie.

Zdarzające się sporadyczne w różnych województwach nieszczęśliwe wypadki wśród młodzieży szkolnej spowodowane eksplozjami materiałów wybuchowych świadczą, że szkoły nie doceniły w pełni wagi tego zagadnienia i w sposób niezadawalający przeprowadziły akcje uświadamiającą w sprawie zapobiegania nieszczęśliwym wypadkom wśród dzieci i młodzieży szkolnej.

Niebezpieczeństwo zetknięcia się młodzieży z materiałami wybuchowymi mimo energicznej akcji władz wojewódzkich i Milicji Obywatelskiej — nadal istnieje. Celem zorganizowania akcji uświadamiającej wśród rodziców i młodzieży Ministerstwo Oświaty poleciło kierownikom i dyrektorom szkół, domów dziecka i placówek wychowania pozaszkolnego niezwłocznie zapoznać nauczycieli, personel wychowawczy i techniczny szkół oraz rodziców uczniów z treścią zarządzeń w sprawie lekkomyślnego obchodzenia się z amunicją i minami. Poleciło również omówić z młodzieżą szkolną na najbliższym apelach porannym wypadek w Malocinach.

Zgodnie z zaleceniem Ministerstwa Oświaty kierownicy szkół winni sprawdzić doraźnie i stale nadzorować akcje zbiórki złomu celem sprawdzenia czy wśród przyniesionego przez młodzież złomu nie ma pocisków, niewypałów, min itp., zwracając uwagę wychowawcom i nauczycielom prowadzącym gry polowe i wycieczki szkolne na terenach leśnych i nieużytkach na niebezpieczeństwo natknięcia się na miny, niewypały, amunicję i pouczać o sposobie postępowania w wypadku ich stwierdzenia. Następnie winni oni przekazywać do najbliższego posterunku Milicji Obywatelskiej lub Prezydium Rady Narodowej meldunki o znajdujących się na terenie rejonu szkolnego niewypałach, minach i amunicji, z żądaniem natychmiastowego ich usunięcia. Ministerstwo poleciło, aby w wypadku nieusunięcia wskazanej przez szkołę amunicji lub materiału wybuchowego w terminie 3-dniowym zawiadomić listownie Ministerstwo Oświaty — Gabinet Ministra.

Jednocześnie Ministerstwo Oświaty poleciło wychowawcom klasowym, wychowawcom domów dziecka i instruktorom placówek wychowania pozaszkolnego niezwłocznie przeprowadzić pogadanki w klasach (grupach) na temat niebezpieczeństwa grożącego przy lekkomyślnym obchodzeniu się z minami, amunicją i wszelkiego rodzaju materiałami wybuchowymi i pouczyc młodzież o właściwym postępowaniu przy znalezieniu w terenie amunicji itd. lub przedmiotów bliżej niezanych.

Obowiązkami wychowawców klasowych jest corocznie na początku roku szkolnego i w miesiącu marcu omawiać sprawę na godzinach wychowawczych, zebraniach samorządu klasowego lub naradach młodzieży.

Ministerstwo podkreśla, że za właściwe i terminowe wykonanie powyższych poleceń osobistą odpowiedzialność ponoszą kierownicy i dyrektorzy szkół, domów dziecka i placówek wychowania pozaszkolnego.

# Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 44

31 PAŹDZIERNIKA 1954 R.

CENA 30 GR.

## Aby oceny były obiektywne

Pierwszy okres nauki szkolnej dogłębia kończy. Najmłodszy nauczyciele będą po raz pierwszy w życiu klasyfikować swoich uczniów, będą wraz z innymi, bardziej doświadczonymi kolegami, zastanawiać się nad wystawieniem słusznej, obiektywnej oceny okresowej.

Rozumiemy wszyscy, jaką wagę dla całej naszej pracy ma słuszna klasyfikacja. I to nie tylko dlatego, że oceny — sumarycznie biorąc — mówią o wypełnieniu lub niewypełnieniu zadań zleconych szkole przez Państwo Ludowe, ale również dlatego, że obiektywne oceny ma wielkie znaczenie wychowawcze w stosunku do każdego poszczególnego ucznia i do całego społeczeństwa szkolnego.

Idealem byłoby, aby oceny szkolne miały ściśleść, wymiarność i precyzję miar i wag, aby każda ocena szkolna miała ustaloną wartość w skali całego kraju, jak moneta. Czy jest to jednak możliwe? Wykluczamy w naszym rozumowaniu takie przeszkody, jak zła wola nauczyciela, który odmierza w stopniach własne sympatie i antypatie, a może własne interesy. Nie będziemy także mówić — gdyż pisaliśmy o tym niejednokrotnie — o tzw. taktyce pierwszego okresu, w którym stosuje się ujemną ocenę jako środek zastraszania czy przymusu lub „jedwo dostateczną” jako assekurację nauczyciela. Chcemy rozważyć sprawę ocen stawianych przez nauczyciela z całą dobrą wolą, z całym wysiłkiem, by jak najbardziej obiektywnie ocenić wiadomości uczniów, z pełnym zrozumieniem, że ocena to jeden z najważniejszych środków wychowawczych.

Oceny wywołują żywą reakcję uczniów i rodziców. Nauczyciel zdobywa uznanie lub je traci, umacnia swój autorytet lub go podważa, zwiększa swój wpływ wychowawczy na młodzież lub osłabia — w zależności od tego, jak wystawia oceny. Ocena mobilizuje ucznia do pracy albo zniechęca go, uczy szanować szkołę lub ją lekceważyć.

Radziecki pisarz, Georgij Gulia, w swej powieści pt. „Dobre miasto” (część II „Wiosny w Sakenie”) opisuje wypadek podobliwego potraktowania na egzaminie dwudziestoletniego eksterna, chłopca z odległej wsi, bohatera powieści, Smieła, Samouk Smieł mało umiał z chemii i słabo opanował język angielski, ale nauczyciele postavili mu oceny dostateczne, a nawet dobre, wzruszeni jego gorliwością w zdobywaniu wiedzy. Smieł odczuł to jako

ciężką obrazę. „Kiedy należało się piątka, a stawią trójkę, to choć niesprawiedliwie, ale niesprawiedliwie po mesku... A kiedy należało się dwójka, a stawią trzy... to obraza” — mówi Smieł, głęboko urażony upokarzającą pobłażliwością. Ale Smieł to człowiek dorosły, dojrzały, zahartowany w zmaganiach z życiem, dzielny i prawy. Nasi uczniowie dopiero pod wpływem naszego wychowania mają się stać takimi. Niesprawiedliwa ocena nie zahartuje ich, lecz — przeciwnie — zniechęci do pracy nad sobą, nauczy pobłażliwości dla siebie, wymagania względów i ustępstw od ludzi prześlizgiwania się i wymigiwania od obowiązków.

Jeżeli zdajemy sobie z tego sprawę, dlaczego oceny nasze ciągle dalekie są od obiektywizmu, dlaczego np. komisje uniwersyteckie wykrywają nam niewspółmierność ocen maturalnych z zasobem wiedzy uczniów (patrz artykuł: M. Strumiński, „Głos Nauczycielski” nr 37 i G. Jaszuński, nr 42), dlaczego nauczyciele klas ósmych i pierwszych w szkołach zawodowych ciągle krytycznie odnoszą się do ocen na świadectwach ukończenia szkoły podstawowej?

Klasyfikowanie jest rzeczą trudną. Nie wystarczy to dobra wola, potrzebna jest także duża umiejętność, można by rzec — mistrzowska precyzja. Normy ocen, podane w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty, są w trudnej sztuce klasyfikowania wielką pomocą i na pewno w każdym nauczycielskim pokoju kierownicy szkół wyłożyli już Dziennik Urzędowy nr 2/54 do wrażliwości i polecieli młodym nauczycielom dokładnie przestudiować instrukcję.

Nie wystarczy to jednak, nie wystarczy dlatego, że w ocenie jest i będzie zawsze pewna doza subiektywizmu w osobistego stosunku nauczyciela do umiejętności i wiadomości ucznia, wyrażonych w formie ustnych lub pisemnych wypowiedzi. Latwa jest tylko ocena skrajna: „bardzo dobrze” — to znaczy lepiej niż wszyscy inni, wyróżniająco lub „niedostatecznie” — zwłaszcza jeśli wynika to z kompletnego lekceważenia przedmiotu. Wahania natomiast między niedostatecznie a słabo ale jeszcze dostatecznie, między dostatecznie a dobrze, dobrze a bardzo dobrze — właściwie są każdą oceną nauczyciela, bo są to sprawy subtelne, w których decydują często minimalne odcienie. Znajduje to swój wyraz w tak uparcie stosowanym zwyczaju

ju dodawania przy stopniu „plusów” i „minusów”. To, co jeden nauczyciel uzna za „całkowicie opanowane” mimo nieznacznych błędów (według regulaminu — dobrze), inny oceni jako opanowanie podstawowych elementów materiału (dostatecznie). To, co jeden uzna za nieznaczne błędy — inny za dość poważne niedociągnięcia. Decyduje tu zresztą nie tylko doświadczenie i zasób wiedzy nauczyciela, ale także często jego usposobienie, jego temperament i cechy charakteru takie jak cierpliwość, opanowanie itp. Jakże często się zdarza, że nauczyciel przenosi opinię o uczniu na ocenę jego wiadomości. Niektórzy nauczyciele każą np. uczniom obojętne zeszyty do zadań klasowych papierem tak, by nazwisko ucznia wypisane na zeszytach było ukryte pod okładką. Robią to w tym celu, by poprawić zadania bez uprzedzeń, nie wiedząc, kto je napisał. O czym to świadczy? O dobrej woli nauczyciela, który wyczuwa, że pewna doza subiektywizmu istnieje w każdej ocenie i który chce tę dozę ograniczyć do minimum.

Drugą trudnością do pokonania przy klasyfikacji jest złożoność ocen. Żeby zdecydować, które „elementy materiału” są podstawowe (patrz regulamin klasyfikowania) — trzeba również pewnego doświadczenia i dużej wiedzy. Weźmy na przykład ocenę z języka polskiego. Ile elementów składa się na tę ocenę. Czytanie, recytacja, znajomość gramatyki i lektury, umiejętność wypowiedziania się, styl, budowa zdań, bogactwo języka, opanowanie ortografii i przestankowania, ogólne odczytanie i zakres zainteresowań itp. Jak ocenić ucznia, który pisze ortograficznie, umie gramatykę, czyta płynnie choć bezbarwnie, ale język ma ubogi i niezdarny, źle buduje zdania, nie ma pojęcia o recytacji, niechętnie czyta, nie sięga nigdy po książkę z własnego zainteresowania, a jedynie „odrabia” lekturę. Które z tych elementów są podstawowe? Co jest decydujące a co uboczne? Jaki brak jest niedopuszczalny (nd.), a jaki wpływa tylko na obniżenie oceny do dostatecznej.

Nie wystarczy więc przestudiować regulamin klasyfikowania. Trzeba przede wszystkim uczniów często odpytywać i wielostronnie obserwować. Trzeba ustalić w każdej szkole między nauczycielami różnych klas i różnych przedmiotów jednolitą taktykę w rozstrzyganiu klasyfikacyjnych wątpliwości. Nie łatwo będzie się tego dopracować, ale czy wiele znajdziemy takich szkół, które to zadanie widzą przed sobą? Niewiele jest kierowników i dyrektorów szkół, którzy czynią przedmiotem hospitalacji sprawę obiektywnej oceny. Poświęcamy lekcje przykładowe różnym zagadnieniom — ale niewiele naliczylibyśmy takich lekcji przykładowych, po których przedmiotem dyskusji byłaby sama ocena. A można przecież takie lekcje zorganizować i to z wielkim pożytkiem dla młodszych i mniej doświadczonych nauczycieli. Przypuszcmy, że będzie to lekcja powtórzeniowa, powtórzeniowa odpytywania uczniów. Każdy z obecnych nauczycieli spróbuje ocenić odpowiedź każdego ucznia. Skonfrontowanie tych ocen i dyskusja uzasadniająca ocenę byłoby na pewno pouczające.

Trzeba także uczniów nieustannie uczyć odważnego, uczciwego samokrytycyzmu i zaszczepić im wytrwałość i dumę Smieła, dumę człowieka, który szanuje rzetelną ocenę, a odrzuca pobłażanie jako coś upokarzającego.

Końcówce dwa tygodnie pierwszego okresu są odpowiednim czasem na wszelkiego rodzaju przedyskutowanie trudnej sprawy klasyfikowania. Starsi i bardziej doświadczeni nauczyciele powinni pomóc młodym kolegom w rozstrzygnięciu ich wątpliwości i wątpliwości.

Im więcej precyzyjnie w ocenie, im mniej subiektywizmu, tym bliższe będzie porównanie naszych ocen do miar, wag i monet. Podczas jednak, gdy na wadze czy na monetę nie pozostaje widomy ślad ręki tego, kto waży lub płać — oceny będą zawsze zdradzały stosunek nauczyciela i do przedmiotu, i do ucznia. Będą zawsze oceną nie tylko ucznia, lecz i nauczyciela.

Sprawiedliwa, obiektywna ocena to wielki atut wychowawczy w ręku nauczyciela. To także egzamin nauczycielski.

## Drodzy Towarzysze i Przyjaciele!

W DNIU, w którym niemieckie masy pracujące wybrały swoje przedstawicielstwo narodowe i donoszącym głosem wypowiedziały się za sprawą pokoju, budowy socjalizmu i zjednoczenia Demokratycznych Niemiec — my, niemieccy pedagodzy, przybyliśmy do Waszej stolicy.

Niepomiernie nas cieszy, że mogliśmy skorzystać z Waszego zaproszenia, aby na Wystawie Pomocy Naukowych w pięknym domu Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskiego wymienić nawzajem nasze doświadczenia na polu wychowania i kształcenia polskiej i niemieckiej młodzieży.

My, nauczyciele Niemieckiej Republiki Demokratycznej, możemy poszczycić się niejednym osiągnięciem w dziedzinie prawdziwie humanistycznego wychowania młodzieży w duchu pokoju i przyjaźni pomiędzy narodami. Mimo to musimy się jeszcze wiele nauczyć i naszą pracę stale ulepszać. Dlatego właśnie przybyliśmy do Was, aby skorzystać z Waszych doświadczeń i poznać Wasze wspaniałe osiągnięcia.

Wy i my uczestniczymy w tej walce, wykonujemy tę samą pracę i dążymy do tego samego celu. I Wy, i my — wychowujemy młodych budowniczych socjalizmu, którzy w swych pięknych ojczyznach mają żyć w szczęściu i pokoju.

Pierwszy dzień spędzony w Waszej Stolicy, Warszawie, dowiódł nam, z jakim entuzjazmem ta wychowywana i kształcona przez Was, Towarzysze, młodzież pracuje nad jej odbudową. Możecie być z Waszych osiągnięć dumni. Dlatego też kierujemy do Was nasze życzenia dalszych sukcesów.

EWALD TOPP Kierownik Działu w Centralnym Instytucie Pomocy Naukowych w Berlinie  
WILLY ECKERT Zastępca Dyrektora Instytutu Pedagogicznego w Meiningen  
HANS HOLFELD Kierownik Pracowni Metodycznej Departamentu Wychowania Zawodowego w Erfurcie

# Oświata w NRD na drodze postępu

W ROZWOJU szkolnictwa w NRD w okresie pięcioletnim mówił na IV Zjeździe Partii wiosną 1954 r. towarzysz Walter Ulbricht, pierwszy Sekretarz KC Socjalistycznej Partii Jedności Niemiec: W Niemieckiej Republice Demokratycznej stworzyliśmy dzięki reformie szkolnej prawdziwie demokratyczną szkołę, z której wynagany został na zawsze duch militarystyki i imperializmu. Wychowujemy młodzież na aktywnych bojowników o pokój i demokrację, o socjalizm i przyjaźń między narodami. W naszych szkołach dzieci pracujących otrzymują po raz pierwszy wiadomości oparte na naukowych podstawach. Szczególnie się zalecała przyczynienie zafocowania w szkolnictwie wiejskim. Stworzyliśmy na wsie rozległą sieć szkół zbiorczych, których w roku 1949/1950 było zaledwie parę, obecnie zaś ich liczba osiągnęła 1454. Liczba jednoklasowych szkół wiejskich spadła z 4114 w roku 1946 na 122 w roku 1954. Liczba liceów wzrosła dwukrotnie. Udział dzieci robotniczych i chłopskich wśród uczniów wzrósł z 4 — 5% na 48%.

W roku 1945 niemiecka administracja szkolna powierzyła odpowiedzialność zadaniom odbudowy szkolnictwa na nowych zasadach postępowym nauczycielom, którzy pomimo terronu hitlerowskiego pozostali wierni swym przekonaniom.

Dziesiątki tysięcy nauczycieli hitlerowskich usunięto ze szkół i zastąpiono nowymi nauczycielami, których liczba wzrosła do 70% całego nauczycielstwa. Ustawa o demokratyzacji szkoły niemieckiej, wprowadzona w życie w pięciu obwodach wchodzących w skład radzieckiej strefy okupacyjnej w czerwcu 1946 roku i przyjęta w podstawowych założeniach przez uchwaloną w roku 1949 konstytucję NRD

stanowiła, że szkolnictwo jest państwowe i świeckie oraz zawierała przepisy o rodzajach i strukturze szkół jak również o obowiązkach szkolnym. Dzieci od lat 6—14 obowiązywała szkoła podstawowa, młodzież od lat 14 do 17 — szkoła zawodowa lub liceum (od lat 14 do 18).

Starzy i nowi nauczyciele poprzez konferencje pedagogiczne i lekturę radzieckich książek o wychowaniu poznawali zasady pedagogiki radzieckiej i zaczęli stosować je w praktyce. Było to szczególnie ważne dla starych nauczycieli, którzy kierowali wykształceniem i wychowaniem nowych kadr; wielu z nich bowiem miało się w okresie międzywojennym, za republiki weimarskiej, zagorzałymi zwolennikami reformy szkolnej i pacyfistami pod mieszczańsko-indywidualistycznym hasłem: „Wychowanie dostosowane do dziecka”. Prowadzili oni w imperialistycznych Niemczech, których szkolnictwo zawierało jeszcze wiele pryzmatów feudalnych, nieubłaganą walkę przeciw fałszywemu historyi, przeciw podżeganii do wojny i nienawiści rasowej, przeciw wychowaniu w ślepych posłuszeństwie i stosowaniu drylu w nauczaniu. Niemordowanie i z ogromną cierpliwością współpracowali radzieccy pedagodzy w kształtowaniu społecznej świadomości tych wartościowych i doświadczonych nauczycieli, wykazując im imperialistyczny i fałszywyjski charakter takich pedagogów jak Dalhan, Dewey, Kerschensteiner i in., których poglądy uchodziły niegdyś za godne naśladowania.

Radzieccy pedagodzy, oficerowie i żołnierze okazali nam w tej pracy nie-

ustanną pomoc; pozostawili oni niemieckiej młodzieży, niemieckim nauczycielom i rodzinom niezapomniane wrażenia i przekonanie, że ludzie radzieccy otaczają nasze dzieci taką samą miłością i troskliwością jak swoje własne.

Nowi nauczyciele wyszkoleni skróconym systemem otrzymali początkowo poprzez kursy wakacyjne, potem zaś poprzez studia i zaoczne możliwości odpowiedniego podniesienia swych kwalifikacji.

Dopiero w ostatnim roku wprowadzono w NRD w wyniku długoletnich rozważań następujący system kształcenia nauczycieli:

Dla nauczycieli stopnia podstawowego — czteroletnie studium po ośmioletniej szkole podstawowej (instytut kształcenia nauczycieli).

Dla nauczycieli stopnia średniego — trzyletnie studium po czteroletnim liceum (instytut pedagogiczny).

Dla nauczycieli stopnia wyższego — czteroletnie studium po czteroletnim liceum (wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety).

W życiu szkolnym bierze coraz bardziej ożywiony udział całe demokratyczne społeczeństwo. Produkuje tu Demokratyczny Związek Kobiet Niemieckich (DFN) oraz Wolna Młodzież Niemiecka (FDJ) wraz z organizacją pionierską „Ernst Thaelmann”. W corocznych „Obchodach Szkoły” ludność nauczyła się wykonywać w praktyce swe demokratyczne prawa i obowiązki, krytykując to, co niewłaściwe i okazując pomoc w razie potrzeby. Rodzice zaczęli uczęszczać do tzw. seminari-

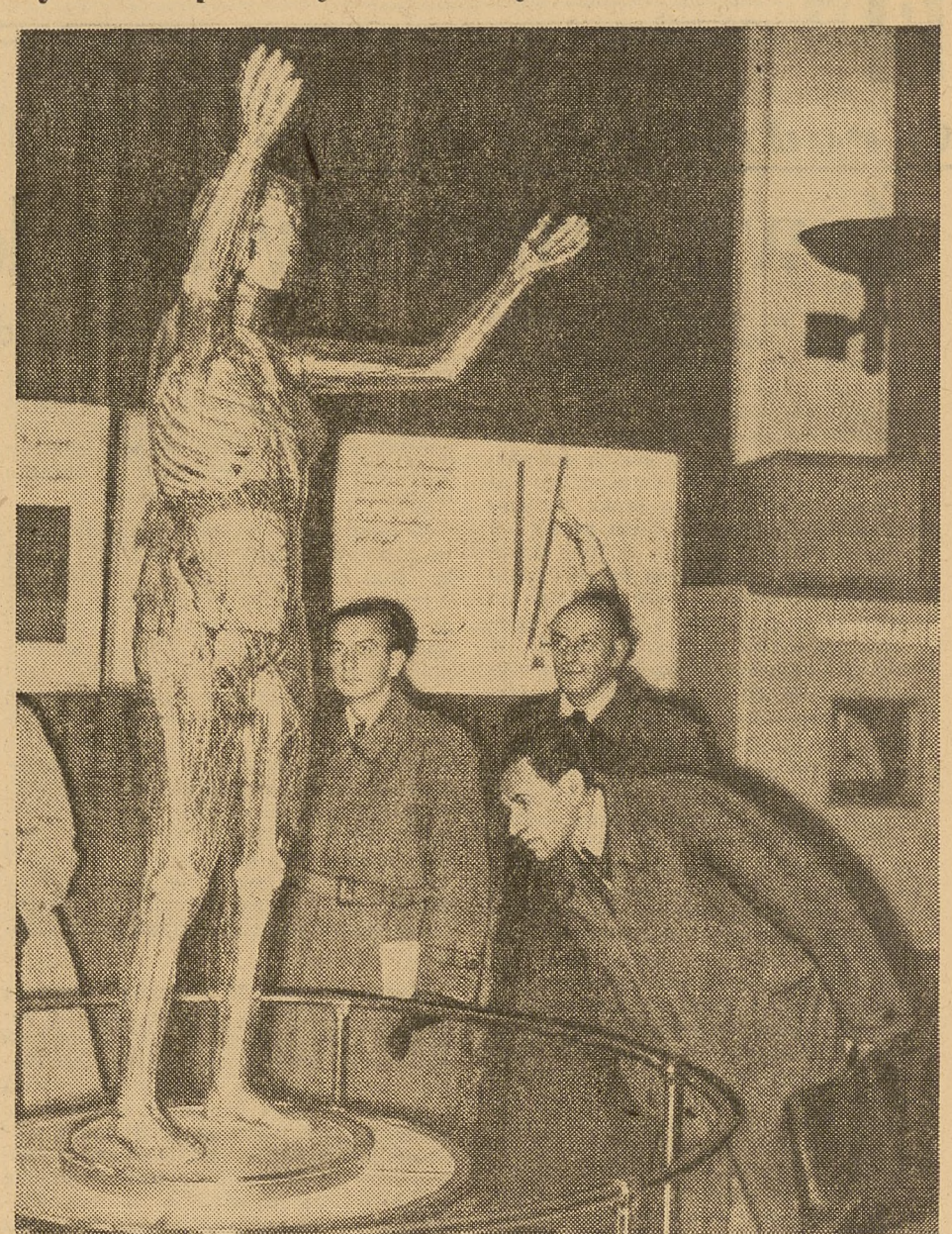
ów dla rodziców, prowadzonych przez DFN. DFN bierze coraz liczniejszy udział w wyborach do komitetów rodzicielskich. Liczba abonentów czasopisma „Dom i Szkoła” wzrosła w ciągu roku z 15 000 na 150 000.

FDJ wraz z państwowym zarządem szkolnym zorganizowała instytucje wychowania pozaszkolnego, w których dzieci mogą rozwijać swe szczególne uzdolnienia, poza tym zaś — „akcje wakacyjne”, która objęła w ostatnim roku około 90% wszystkich dzieci szkolnych. W roku 1954 uczestniczyło w tej akcji również 15 000 dzieci z zachodnich Niemiec i z zachodniego Berlina.

Brakiem szkolnictwa było to, że nie troszczono się o konsekwentne wypełnienie programu nauczania i planu godzin. Pojmowano też zbyt formalnie obowiązki szkolny, który nie polegał wcale na tym tylko, że każde dziecko do 14-go roku życia uczęszcza do szkoły podstawowej, ale wymaga od nauczycieli troski o to, aby każde dziecko ukończyło te szkoły bez powtarzania klas. Troskliwa opieka nad uczniami, powtarzającymi klasy, podczas godzin szkolnych, a w razie potrzeby i poza szkołą, wprowadzenie dzienniczka ucznia oraz egzaminów przejściowych z klasy do klasy i egzaminów końcowych według wzorów radzieckich — wszystko to wskazało nauczycielom w NRD właściwą drogę postępowania i pomogło w osiągnięciu sukcesów.

Niemiecka Republika Demokratyczna jest wzorem demokratycznego państwa dla całych Niemiec. Dlatego demokratyczna szkoła niemiecka powinna stać się przykładem przyszłej „demokratycznej szkoły zjednoczonych i niepodległych Niemiec”.

# Wystawa pomocy naukowych NRD w Warszawie



W GMACHU ZG ZZNP w Warszawie została otwarta wystawa pomocy naukowych produkcji NRD. Wystawa obejmuje pomoce z zakresu różnych przedmiotów nauczania w szkole ogólnokształcącej, w szkołach zawodowych i wyższych. Tysiące osób wiedzających wystawę codziennie podziwiała nieznaną nam, doskonałą pomoc do nauki o człowieku, precyzyjne aparaty optyczne Zeissa itp. Szczególnie zainteresowanie budzi „szklany człowiek” (patrz zdjęcie) — model przezroczysty ciała ludzkiego, z widocznym szkieletem, naczyniami krwionośnymi i nerwami, którego poszczególne organy wewnętrzne oświetlają się kolejno elektrycznością, zsynchronizowana zaś taśma magnetofonowa odtwarza wykład o budowie człowieka.

Na wystawie przybývają wycieczki szkolne. Wielu kolegów wykorzystuje pobyt na wystawie do utrwalenia wiadomości uczniów organizując bardzo ciekawe „lekcje powtórzeniowe”. Bardzo proste w konstrukcji „małe planetarium” pozwala przedstawić plastycznie uczniom obraz nieba, poszczególne konstelacje gwiazdne itd.

Wystawa pomocy naukowych NRD stała się dobrą okazją do pogłębienia przyjaznych uczuć do naszych kolegów z Niemieckiej Republiki Demokratycznej, stając się cenną formą uczczenia Tygodnia Postępowej Kultury Niemieckiej. Wystawa będzie otwarta do dnia 7 listopada br.

## Przed wyborami do rad narodowych W szkole wiejskiej

G DY ukazały się pierwsze uchwały i zarządzenia o gromadzkich radach narodowych i o wyborach, zrozumieliśmy, że szkoła nie może stać na uboczu tych zagadnień. Chodziło teraz o to, żeby te problemy jak najbardziej zbliżyć do naszej młodzieży, a także, być może, sprawy niezbyt zrozumiałe wytłumaczyć ich rodzicom.

Było jasne, że szkoła powinna przede wszystkim sygnalizować te sprawy, w miarę jak ukazują się odcienie akty ustawodawczej i zarządzenia władz. Do tych celów można było wykorzystać apele poranne, zajęcia świetlicowe, pracę organizacyjną harcerskiej, a także niektóre tematy lekcji, unikając jednak „referatów”.

W trakcie rozmów z młodzieżą i rodzicami przekonywaliśmy się nieraz, że mają oni pewne wątpliwości. Odpowiedzieć rzeczowo na pytania wprost postawione lub może nawet niewypowiedziane — jest obowiązkiem nauczyciela.

Nieraz zachodziła potrzeba wyjaśnienia, jakie znaczenie ma nowy podział administracyjny wsi. Nie wystarczy tu powiadać, że nastąpi zbliżenie organów władzy ludowej do mieszkających wsi, ale — jak sadzę — dobrze jest pokazać to bardziej konkretnie. Można uczynić to przy pomocy np. dwóch skiców sytuacyjnych lub planów terenowych, z których jeden przedstawiałby teren dotychczasowej gminy, drugi zaś teren działalności nowej rady gromadzkiej. Na tych planach uczniowie klas V i VI a nawet kl. IV mogą dokonywać pomiarów odległości dzielących miejsce ich zamieszkania od siedziby dawnej i obecnej rady narodowej, do której bezpośrednio będą wybierać radnych ich rodzice. Takie, przygodne nieraz, obliczenia czy to w świetlicy, czy może nawet na lekcji, np. na geografii lub na matematyce, czy na zbiorze harcerskiej, mogą mieć dużą siłę przekonywającą. Taki argument z powodzeniem można być także zastosowany wobec rodziców.

Te same szkice posłużą także do upogodnienia pogadanki o całokształcie życia gospodarczego i kulturalnego gromady zarówno na apelu porannym, jak i pogadanki dla rodziców, czy też na wieczorne dyskusyjnym, zorganizowanym przez Front Narodowy.

Spotykamy się niejednokrotnie z niezrozumieniem struktury organizacyjnej władz terenowych, ich zakresu działania i kompetencji. Tak bywa nie tylko wśród uczniów, ale także i u dorosłych. W takich wypadkach nie wystarczy tylko werbalne „omówienie”, ale dobrze jest problem ten jakoś uzmysłowić. Jednym ze środków upogodlenia np. nadzerności różnych instancji władz terenowych może być proste ułożenie ich nazw w postaci schematów.

O działalności rad narodowych można i trzeba pisać w naszych gazetkach sciencek, ale nie o radach „w ogóle”, ale przede wszystkim o własnym terenie, a więc o dotychczasowych osiągnięciach swojej gminy, powiatowej lub wojewódzkiej rady narodowej. Nie może to być zwykły złyk wników z prasy, ale ciekawy wykres, ilustracja, poparta krótkim wyjaśnieniem. Tak pomyślana gazetka wyśle opowieść zarówno uczniom, jak i ich rodzicom odwiedzającym szkołę lub innym obywatelom zbierającym się na dyskusję przedwborczą. Wtedy bliższe się staną podstawowe zasady państwa ludowego.

Jeszcze bliższe staną się wtedy, gdy pokażemy jakże inne stosunki przedwojenne, gdy opowiemy o sanacyjnej tzw. geografii

wyborczej. Polegała ona na tym, że dla okręgów, w których mieszkali robotnicy lub dyskryminowane mniejszości narodowe, przydzielano o wiele mniejszą ilość mandatów niż okręgom zamieszkałym przez warstwy uprzywilejowane (np. w średniowieczach wielkich miast) lub masy mniej uświadomione, dające się bez żadnego oporu kierować przez reżim. Warto więc dziś zwrócić uwagę wyborcom, że obecnie ilość mandatów przewidziana na poszczególne okręgi ściśle jest zależna od ilości wyborców.

Opierając się na doświadczeniach z poprzednich wyborów (do Sejmu) jestem obojętnie zdania, że nasza młodzież powinna uczestniczyć w kampanii przedwborczej w tej lub innej formie. Młodzież i nauczyciele mogą się przyczynić do uatrakcyjnienia przedwborczych zebrań dyskusyjnych przygotowując interesujący występ artystyczny, w którego programie będą dźwięki i tańce, dobra recytacja czy inscenizacja lub pięknie odczytany tekst z książki dostosowanej do danej tkwki.

Warto się także zastanowić, jaki udział może wziąć nasza młodzież bezpośrednio w wyborach. Chciałbym tu przytoczyć autentyczny przykład z naszej wsi, jak młodzież pomogła wytworzyć odpowiedni nastrój podczas samych wyborów do obecnej Sejmiku. Nie zapomniemy nigdy też 84-letni ob. Boczarowski z gromady Wola Jasienicka, której po raz pierwszy w życiu umożliwiono wzięcie udziału w akcie wyborczym. Po wprowadzeniu jej z wozu dwie uczennice wzięły starowinę pod rękę i wprowadziły do sali wyborczej. Gdy sędziwa wyborczyń wrzuciła swój głos do urny, otoczyła ją gromada dziewcząt-krawkowiek wręczając całe bukiety kwiatów, i wnosząc trzykrotnie wrzuciła swój głos do urny. To kwiaty i ten serdeczny okrzyk dzieci wycisnęły byz radości ze spłówałych oczu staruszki, którą po raz pierwszy w życiu spotkał taki zaszczyt. Dlatego też byz te zapady tak głęboko w serca nas wszystkich, którzy to widzieliśmy.

Oczywiście w krótkim artykule nie sposób jest wspomnieć o wielu innych formach pracy agitacyjnej, jakie szkoła i nauczyciele może stosować.

Abym udział szkoły w doniosłej kampanii wyborczej jeszcze bardziej powiązał pracę uczniów ze świadomością i wpływem na wzrost ich świadomości ideowo-politycznej, potrzebna jest twórcza inicjatywa nauczyciela, jego zapał, który potrafi rozbudzić zainteresowanie u młodzieży tą sprawą.

ST. CWENAR  
Jasienica Rosielna

## SPROSTOWANIE

W notatce „Aktualna tematyka samokształcenia ideologicznego” („Głos Nauczycielski” nr 43 z dnia 24 października 1954 r.) na skutek omyłki drukarskiej został błędnie podany termin zajęć samokształcenia ideologicznego. Podajemy to zdanie we właściwym brzmieniu:

„Wydział Szkolenia ZG ZZNP podaje tematykę najbliższych dwóch zajęć samokształcenia ideologicznego, które mają się odbyć w okresie do dnia 15 listopada br.”.

O rodzicach i szkole

Żywe problemy czy kontakty „techniczne”

(artykuł dyskusyjny)

NIE każdy jest wprawdzie nauczycielem i wchodzi codziennie do klasy, by uczyć dzieci, ale prawie każdy ojciec czy matka, gdy miła skromna, okólna ogródka, kiem szkółkę większą, gdy przechodząc wielkomięską ulicą spojrzysz na rozbrzmiewający gwarem okazywały gmach szkolny, mimo woli pomyśli że wzruszeniem: tu się uczy mój Antek, moja Janka. Po prostu miliony pracujących ludzi patrzą na szkołę z nadzieją, widzą w niej drogę ziszczenia swoich własnych dążeń i snów o przyszłości, pragną, aby marzenia te wcieliły się w rzeczywistość, uczyć ich dzieci. Nie ma takiej drugiej instytucji w Państwie Ludowym, która by mogła wykonać się taką głęboką, emocjonalną, niemal intymną więzią z masami, jak szkoła.

W takiej to aurze uczuciowej, z tymi nazbyt może patetycznymi nastrojami rozmyślaniami wybrałem się któregoś dnia „w teren” — do szkół. Posperiałem w instrukcjach, okólnikach i wytycznych o pracy szkoły z rodzicami, porozmawiałem z nauczycielami i rodzicami, z rodzicami o nauczycielach i — powiedziałem o raz bez ogródek — doszedłem do nieodpartego wniosku, że wielki, społeczny (powiedziałbym ogólnonarodowy), żywy problem szkoły i domu zredukowano do bieżących spraw organizacyjnych współpracy i „technicznych” kontaktów. Owszem, istnieją lepiej lub gorzej działające komitety rodzicielskie, odbywają się posiedzenia sekcji i komisji, trójki rodzicielskie chodzą po klasach, organizowane są imprezy dochodowe, tu i ówdzie widoczny jest — i to znaczny — wkład materialny komitetu w gospodarkę szkoły (ci dobrze jest, że to formy działalności istnieją) — ale gdzie owe żywe, nekające ogół rodziców i nauczycieli sprawy wychowawcze? Nie można oprzeć się przekonaniu, że bezpośrednia więź między ludźmi odpowiedzialnymi za wspólną — jakże trudną sprawę kształcenia i wychowania dzieci — została zastąpiona „kontaktami” i „współpracą” pomiędzy instytucjami zwanymi „RP” i „KR”.

I na ogół ta współpraca z sojusznikiem przebiega pomyślnie, przynajmniej tak wypadło mi usłyszeć od głów RP — kierowników tych szkół, w których KR istnieją podobno in vitro (a ile tysięcy komitetów jest martwych i półmartwych?). „Mój KR nie sprawia nam trudności” — mówi jeden. „Stosunki z nimi ułożyły się dobrze — można powiedzieć, że nasz KR jest potulny” — mówi drugi. „KR idzie na rękę wszystkim poczynianiom szkoły”. „Nasz dyrektor jest sprytny w tych sprawach, umie z nimi postępować, więc nie mamy zadzierzać” — wyjaśnia zastępca dyrektora jednej ze szkół. Czy z tych nieoficjalnych wypowiedzi, rzucanych przygodnie w potocznej rozmowie, nie można wydedukować, że rozmówcy moi uważają swego sojusznika za dopust władzy ludowej zesłany na szkołę?

Nie zamierzam sprzeczać się czy te sądy przygodnych rozmówców są typowe dla sprawy — raczej nie dla podstaw do uogólnień, ale gotów jestem uważać je za ostrzegawcze sygnały. Tak czy inaczej sygnalizują one o istniejącym między sojusznikami stanie napięcia, kiedy to trudno o pojawienie się niebezpiecznych rys. Ale niech mówią przykłady. Gdy w pewnej szkole rodzice uczniów klasy drugiej, która przesuwała nagle w ciągu roku ze zmiany rannej na popołudniową, wskazali na zebraniu możliwości innego rozwiązania trudności organizacyjnych szkoły, dyrektorka była zdania, że rodzicom nie do tego, bo co by powiedział np. obecny tu pan inżynier z klasowej trójki rodzicielskiej, gdyby postronni ludzie chcieli zmieniać jego zarządzenia w fabryce państwowej, którą kieruje. I kiedy dla rodziców replika ta nie była zbyt przekonująca — dyrektorka po prostu opuściła zebranie. Trzeba

było nieładna kunsztu dyplomatycznego ze strony Wydziału Oświaty, aby wykazać obrażonej dyrekcji, że rozwiązanie proponowane przez rodziców jest całkiem sensowne i realne i nie przynosi żadnego uszczerbku szkole i nauczycielom.

W innej szkole bardzo szanowano pewnego aktywistę KR, ale tylko do marca br., póki nie ukazała się w „Głosie Nauczycielskim” odbitka fotograficzna pewnego wypracowania ilustrująca wypaczone upolitycznienie lekcji. I choć we wspomnianym artykule nie wymieniono ani szkoły, ani nauczyciela (gdź szło o istotę sprawy, a nie o daną osobę czy szkołę) — jednak rozpoznano zeszyt, przeprowadzono śledztwo i „poradzon” owemu dotychczas szanowanemu rodzicowi (było to wypracowanie jego córki), aby zabrał sobie dziecko ze szkoły, skoro śmiało „zajrzał do garków, które święto lepią”, czyli śmiało wtargnął się w nie swoje sprawy dydaktyczne i przez przekazanie zeszytu redakcji spowodować krytykę pracy szkoły...

Można się spotkać z pewną osobliwą „teorią” nauczycieli, że owo napięcie pomiędzy szkołą a domem jest w naszych warunkach wręcz nieuniknione, jest niemal prawidłością. Szkoła — twierdzą niektórzy — jest instytucją państwową, a nauczyciele realizują programy i wytyczne dydaktyczno-wychowawcze ustanowione przez Państwo Ludowe i jedynie przed władzą państwową są odpowiedzialni za swoją działalność. Ponieważ miłość własnego dziecka a nierazko i opaczne poglądy na wychowanie socjalistyczne dyktują zazwyczaj rodzicom jednostronne spojrzenie na sprawę szkoły, przeto wszelkie próby ingerencji rodziców w proces pracy nauczycieli muszą być przyjmowane bardzo ostrożnie. Niekiedy też wypada działać wbrew rodzicom — „I choć to brzmi paradoksalnie, rodzicielstwo jest jak twierdzą — tak samo naturalny, jak owa emocjonalna więź łącząca rodziców ze szkołą. Nieustanny wzrost świadomości ideowo-politycznej mas pracujących usunie z biegiem czasu i to napięcie między szkołą i domem. Na razie łagodźmy je za pomocą pedagogicznych rodziców, po której sobie owie obiecujemy w przyszłości, kiedy stanie się powszechną wiedzą o wychowaniu człowieka.”

Interesowałem się właśnie i ową pedagogizacją. Nawiasem mówiąc, nie wiem czy ten makaroniczny termin przysparza chwały bezmiernemu „okólnikarzowi”, który go pierwszy skomponował i wprowadził do naszego języka urzędowego. To brzmi jak kanalizacja, asenizacja, deratyzacja, hermetyzacja... Ale grunt, że mamy już termin na krzewienie wiedzy pedagogicznej, — że możemy w nomenklaturze oświatowych sprawozdań wymienić w skrócie jeszcze jedną akcję „P”...

Więc jak tam jest z ową „akcją P”?

Jak wiadomo, przebiega ona tu i ówdzie (przeważnie w większych miastach) w formie odczytów organizowanych dla mniej lub bardziej licznie zgromadzonych rodziców. Uczestniczyli w kilku takich zgromadzeniach. Tematyka była różna — ogólnopolityczna („Konstytucja PRL”, „Walka mas ludowych o pokój”), polityczno-społeczna (np. „Sytuacja dziecka w krajach kapitalistycznych”, „Prawo dziecka w Polsce Ludowej”) oraz ogólnopedagogiczna (np. „O wychowaniu patriotycznym młodzieży”, „O wychowaniu w moralności socjalistycznej”). Zazwyczaj prelegenci odczytywali przez 1—1½ godz. pogadanki dla rodziców wydawane przez PZWS, lub inne przydatne referaty własnej kompozycji. Zdarzało się nam słyszeć wiele poprawnych i naprawdę rozumnych zdań z ust prelegenta — dla przykładu cytujemy z tekstu jednej tylko pogadanki:

„Sprawdzeniem socjalistycznego patriotyzmu jest czynny udział w budowaniu podstaw socjalizmu w naszym kraju i ściśła łączność z masami pracującymi całego świata”.

„Norma moralną jest kolektywizm, socjalistyczna karność, świadoma dyscyplina w stosunku do wymagań stawianych przez kolektyw...”.

„Zgodność postępowania z całością norm i wymagań regulujących czynny i zachowanie się ludzi na danym etapie rozwoju społeczeństwa — to właśnie moralność”.

„Pochwała i nagroda mają nie tylko sens wychowawczy ale społeczno-polityczny. Wyrażenie przodownictwa w nauce i pracy społecznej jest świadectwem czynnego udziału w walce o pokój i socjalizm”.

„Nowików stwierdza, że organizacja całej pracy wychowawczej w oparciu o dążenie do lepszej przyszłości na podstawie jasnej perspektywy dnia jutrzejszego to najważniejszy cel szkoły”.

Zastanówmy się: — który z wymienionych tematów jest zły? — chyba żaden. Które z cytowanych zdań nie jest słuszne? — Sądzę, że żadne. Wszystkie wywody były ideowo słuszne, operowały się nawet na cytatach z dzieł klasyków marksizmu, ich treść była całkowicie zgodna z zasadami zarówno naszej polityki, jak i wychowania socjalistycznego. A jednak pogadanki, jakie wypadło nam słyszeć, można uważać za odgłosy trąbiastych, które — w odróżnieniu od trąb jerozolimskich — nie doprowadzą do zdobycia twierdzy...

Prości ludzie przyszedł na zebranie rodzicielskie, by usłyszeć z ust pedagoga konkretne rady o tym, jak postępować z dziećmi i młodzieżą, jak pokonać nekające codziennie trudności wychowawcze. A jest ich niemało — czasami drobne, przemijające nieposłuszeństwa, ale bywają i bolesne konflikty ciężące brzemieniem nieszczęścia na całej rodzinie.

Tysiące listów, które nadchodzą do redakcji różnych czasopism i gazet w sprawach wychowania dzieci i młodzieży, świadczą, że trudności te należą do najbardziej palących, żywo obchodzących miliony obywateli naszego kraju. Ludzie chcą usłyszeć — jeśli już nie recepty (bo pedagogowie twierdzą, że nie ma recepty na dobre wychowanie), to przynajmniej cośkolwiek o źródłach trudności wychowawczych, przynajmniej żyłowe, aktualne przykłady właściwego postępowania innych rodziców i pedagogów w podobnych przypadkach.

I co dały rodzicom ogólne twierdzenia lub uniwersalne, wyobcowane z konkretnej praktyki danego środowiska, przykłady zacerpnęte przeważnie z podręczników pedagogiki? Czy musimy do rodziców przemawiać z wysokości szklanej wieży niezrozumiałych dla nich teorii pedagogicznych ciskając fajerkami cytatów i zwidywmy kwiecistymi frazeologiami? A może wleźmy na szklaną iglicę po prostu dlatego, że jesteśmy słabi i bezradni tu na ziemi wobec twardej praktyki pedagogicznej?

Czy oznacza to, że powinniśmy zaniechać wygłaszania dla rodziców odczytów na tematy ogólnopedagogiczne i społeczno-polityczne? Bynajmniej. Mogą być pożyteczne i powinno ich być znacznie więcej. Ale przede wszystkim trzeba z nich zrzucić pancerz schematyczny, zeszkrobić rdzę werbalizmu. Nie powinni one — naszym zdaniem — stanowić ani jedyną, ani główną formę pedagogizacji rodziców — jak to się dotąd dzieje. Odczyty te mogą być przydatne głównie dla aktywnych rodzicielskich spojów KR, nie mogą jednak zastąpić innych, bardziej skutecznych form masowego oddziaływania, jak krótkie pogadanki i gawędy na konkretne tematy wychowawcze prowadzone przez wychowawcę klasowego w ciastym gronie rodziców swojej klasy, jak indywidualne spotkania nauczyciela z rodzicami w atmosferze zaufania i wspólnej serdecznej troski o Antka, Jankę, Felka. Znam dwudziestolną

nauczycielkę, która w ciągu zaledwie swej dwuletniej pracy zdobyła sobie taki autorytet, że matki przychodzą do niej nie tylko pytać o dzieci, ale i z intymnymi kłopotami małżeńskimi.

Czyż nie mogłyby np. powstać u nas, przy oddziałach Ligi Kobiet, przy klubach i świetlicach związkowych — punkty poradnictwa wychowawczego (gdzie lekajmy się widma pedagogii! Apagel!), gdzie szanowni, rozumni i doświadczeni ludzie (nie tylko sami nauczyciele) udzielaliby konsultacji zainteresowanym rodzicom? Czyż nie jest jasne, że prosty człowiek, któremu bądź niesmiałość, bądź zrozumiałe opory wynikające z miłości rodzicielskiej nie pozwalają występować na publicznym zgromadzeniu z pytaniami w sprawie dręczących go, ciężkich kłopotów wychowawczych, chętnie zwierzyby się z nich w cztery oczy.

Jednym słowem — w krzewieniu wiedzy pedagogicznej trzeba iść szerokim frontem i sięgać do najróżnorodniejszych form — a co najważniejsze nie uciekać od problemów drażliwych, od realnego życia.

Nie trzeba się wszakże ludzi, że ustanowienie serdecznej i bezpośredniej łączności między nauczycielem a rodzicami jest sprawą prostą. Po pierwsze, spróbujmy pomnożyć minimalną ilość, choćby 2—3 procentnie spotkań w roku z poszczególnymi rodzicami przez liczbę uczniów w klasie, a otrzymamy dodatkową obciążenie i tak mocno zaharowanego nauczyciela. Po drugie, weźmy pod uwagę błędne mniemanie zakorzenione u niektórych rodziców, że odpowiedzialność za wychowanie ciąży wyłącznie na szkole i że oni niewiele tu mogą zdziałać. Po trzecie, nie można nie wiedzieć, że liczni nauczyciele mają kłopoty z tzw. rodzicami „ustosunkowanymi”, którzy po swojemu usiłują wywrzeć niemiły dotkliwy wpływ na bieg spraw szkolnych. Po czwarte — postępowanie z rodzicami wymaga od nauczyciela sporo wyrobienia ideowo-politycznego, kultury i pedagogicznego taktu. Zwłaszcza mądre musi działać nauczyciel na wsi, gdzie na tle toczącej się walki klasowej nakładają się w stosunkach szkoły z domem codzienne sprawy bytowe, gospodarcze, obyczajowe. Nie ma tu kunsztu, trzeba, aby rodzice skłonni byli powtórzyć słowa Poety: „Klanaj się, córko, nauczyciele wiejskiej...”

Złoty łańcuch owej więzi pomiędzy szkołą a domem musi dźwigać nie tylko szkoła. Czyż wiele znacze zabrań związkowych w fabrykach i zakładach pracy, na których mogłoby się o sprawach rodzicielskich? Czy organizacje partyjne w dostatecznym stopniu wskazują swym członkom, że odpowiedzialność za wychowanie dzieci na bojujników naszej wielkiej sprawy, za współdziałanie ze szkołą socjalistyczną jest sprawą honoru członka Partii? Czyż utrwała się u nas praktyka, aby do komitetów rodzicielskich skierowywać aktywnych towarzyszy, aby uważać ich pracę społeczną w komitecie jako ważne zadanie partyjne?

Przecież zwiędzając placówki wychowawcze w Moskwie i Leningradzie mogliśmy stwierdzić, że na czelę komitetów opiekunów stoją np. tacy ludzie jak wiceminister przemysłu elektrotechnicznego, jak generał-leutnant z Akademii Wojskowej, delegowani specjalnie przez ich organizacje partyjne.

Te i wiele, wiele innych problemów nasunęły mi się, kiedy w związku z nowymi wyborami do komitetów rodzicielskich przyszedł do mnie pewien ojciec, mój przyjaciel, stroskany sprawami szkoły i domu i powiedział: — napisz, stary, o tym do waszego „Głosu”, może odezwą się nauczyciele i rodzice.

Chyba się odezwą.

M. BOLESŁAWSKI

W PODKO bez zmian

WSZYSCY doceniamy należycie słuszność praw dialektyki. Ze np. nie na świecie nie pozostaje bez zmian, że życie nowe rodzi się coraz to lepsze, doskonalsze...

Niestety, takim wyjątkiem od ogólnej prawa, że wszystko się zmienia, ulepsza, jest według mnie... praca instruktora PODKO. Bo powiedzcie proszę... od kilku lat bez zmian.

W większości wypadków mamy po 6 godzin zniżki, co stwarza możliwości jednego dnia w tygodniu wolnego od własnych lekcji, a więc średnio dysponujemy czterema dniami w miesiącu. Z tego jeden przeznaczają się na konferencje w WODKO, przynajmniej dwa na prowadzenie zespołów, a ten jeden jedyny, najczęściej wywalczony, na hospicjum w terenie.

Repertuar wyczerpany. Niejednokrotnie instruktor stara się uczynić swoją pracę możliwie jak najbardziej wydajną, sam zawsze prowadzi konferencje zespołów, do czego starannie się przygotowuje, daje lekcje otwarte, traci całe noce na omyslanie i wykonanie pomocy naukowych, gromadzi różne ciekawe konspekty, wskazuje materiały, z których nauczyciel może czerpać wiadomości tak metodyczne, jak i rzeczowe.

I za to „w nagrodę” otrzymuje publiczny osąd, że... praca instruktora nie jest wystarczająca, że nie widać jej wyników w terenie...

Doprawdy... opadają ręce! Bo pocóż w takim razie nasza praca, jeżeli rezultatów nie widać... Krytykować nie wystarczy, należy podać sposoby jak zarządzić zru, jak go uniknąć. A to jest znacznie trudniejsze.

Zapewne, że słuszna jest uwaga, że tylko część nauczycieli doskonale swe metody, uczy się, poszukuje nowych dróg, pragnie poprawić wyniki nauczania i wychowania powierzzonej sobie młodzieży. Ale jak zachęcić, jak umożliwić pracę innym kolegom, tym rozrzuconym po różnych kątach powiatu, zakątkach odległych od ośrodka, kolegom, którym zawsze „autobus nie pasuje”, kolegom, którzy bądź z konieczności, bądź z własnej woli stają się omnibusami uczącymi różnych przedmiotów i wobec tego nad żadnym przedmiotem nie pracują.

Przecież mamy sporo jeszcze takich szkół w powiatach, w których, mimo stałego podkreślenia konieczności specjalizacji, języka polskiego np. w każdej klasie (począwszy od V) uczy inny nauczyciel, a uczyć tylko w jednej klasie nie czuje się w obowiązku uczęszczać na zespół, nie mówiąc już o tym, że wówczas bardzo łatwo jest mu zrzucać odpowiedzialność za niedostateczne wyniki nauczania na swego poprzednika.

Na ogół szkoły wizytuje się rzadko, a instruktor do wielu nie dociera w ogóle nigdy. No, bo jak? A zwłaszcza... no, bo kiedy?...

Czasem tylko, nieomal przypadkowo, wylatywa się taki kwiatek, że nauczycielka np. na jednej godzinie lekcyjnej w kl. VII przeprowadza i „opracowanie czytanka” (ulubione jeszcze częściej skomplikowane tematy) i przydadkę, że dość skomplikowaną część zdania, której późnie nie poświęca już więcej czasu. Cóż więc dziwnego, że rezultaty nauczania są nieraz opłakane.

Kiedy indziej znowu: cała lekcja polega na zapisaniu przez nauczyciela na początku lekcji kilku zdań dotyczących autora czytanka i zagadnienia w niej poruszonego i to „na milczaco”, bez żadnych słów wyjaśnienia, a potem dopiero, również bez wyjaśnienia, czyta się tekst l... na tym koniec. Nauczyciel po prostu nie wie, że tak nie należy prowadzić lekcji. I tu właśnie ogromne pole do działania dla instruktora, który przede wszystkim, jak już samo jego miano wskazuje, powinien instruuwać, po polsku „pouczać” kolegów mniej doświadczonych, docierać do nich, zobaczyć ich przy warsztacie pracy, a więc w szkole, na lekcji. Oczywiście, że instruktorowi

nie wolno być Jowiszem gromowładnym. Musi to być dobry, serdeczny kolega, który sam, napotyając w swej pracy na liczne trudności, pragnący ustrzec od nich innych. Musi zwrócić uwagę na błędy, ale i pochwalić to, co dobre. Sama tylko nagana demobilizuje, odbiera wiarę we własne siły. Tylko miły, życzliwy stosunek może wywołać zaufanie i szczerze pytania o poradę.

Ale trzeba, aby instruktor miał możliwość częstego zetknięcia się z terenem. Przy maksymalnej ilości tylko jednego dnia w miesiącu przeznaczanego na hospicjum jest to niemożliwe. Trzeba by więc albo przyznać większą niż dotychczas ilość dni, w ramach do tychczasowych jego możliwości, szukać nowej organizacji pracy. Wydaje mi się, że lepszy rezultat dałyby proponowany przez mnie projekt reorganizacji pracy zespołów międzyszkolnych, która, jak stwierdziłam na podstawie relacji instruktorów z innych powiatów, nierazko jest fikcją.

Na zebrania zespołów międzyszkolnych przeznaczają należy jeden dzień w miesiącu (w najgorszym zaś razie jeden na dwa miesiące). Dzień ten wolny byłby od nauki. Zebrania zespołów odbywałyby się oczywiście w mieście powiatowym. Rano lekcje otwarte, potem obrady, dyskusja. Praca winna być tak zorganizowana, aby każdy nauczyciel mógł korzystać z dwóch zespołów, np. język polski i kl. I—IV, lub język polski i historia czy matematyka i fizyka-chemia. Nauczyciele wówczas obowiązkowo powinni uczestniczyć na zebraniu. Zresztą przy takim zaplanowaniu pracy wszyscy z pewnością chętnie by przyjeżdżali. W ubiegłym roku organizowaliśmy wesołe wesołe zebrania poszczególnych zespołów dla całego powiatu. Frekwencja wzrosła w dwójnasób a były wypadki, że i więcej. Zaroiło się od nauczycieli. Na ogół praca szła sprawnie.

Stanowczo jeden dzień wolny od lekcji (jest to opinia wielu nauczycieli) nie przynosi takiej szkody, jaką robi dezorganizacja pracy przy wysyłaniu na zespół kolejno jednego, czasem nawet dwóch jednocześnie nauczycieli. Owo łatanie braku wykładowców zastępstwami to ból naszych szkół.

A weźmy znowu pod uwagę miejscowości, do których autobus nie dociera. Wynajęcie wspólnej furgamki jest dla kilku osób dostępne, podczas gdy dla jednej jest to niemożliwością ze względu na koszt. Rower też nie rozwiązuje trudności, gdyż nie wszyscy nauczyciele mają rowery, a w okresie zimowym jakże często i ten rodzaj lokomocji zawodzi.

No i jeszcze jeden czysto praktyczny wzgląd.

Każdy nauczyciel zaszyty w jakimś zapadłym kącie ma przecież jakieś swoje osobiste sprawy do załatwienia w powiatowym mieście. Przy okazji może wykorzystywać przerwę w obradach na załatwienie tych spraw. I to też stanowić będzie dla niektórych zachętę do wzięcia udziału w zespołach. Jest to może względem bardzo już praktyczny, ale jednak... ludzki.

Mój projekt ma prawdopodobnie wiele usterek, ale proszę, podyskutujcie nad nim, dajcie swoje, lepsze, nowe pomysły.

Myszę, że projekt ten zwiększa możliwości pracy hospitacyjnej instruktora w terenie, umożliwia dotarcia do nauczycieli, a z drugiej strony przybliża nauczycieli do instruktora, zapewnia równocześnie możliwość zetknięcia się z innymi nauczycielami, zapewnia lepszy styl własnej pracy, a więc opinia, że nasz wysiłek nie daje wyników, nie zniechęca nas ostatecznie do tej trudnej i odpowiedzialnej pracy, jaką nam poruczone. JADWIGA GUMIŃSKA Rypin

KARTKA DZIENNA polskiego ruchu nauczycielskiego

W historii polskiego ruchu nauczycielskiego znajdziemy niemało dowodów na to, że nauczyciel polski w masie swej zawsze stał po stronie postępu i demokracji. Wobec braku opracowania historii polskiego ruchu nauczycielskiego nie wszyscy znamy te piękne i postępowe tradycje naszego zawodu. Chciałbym w tym artykule przypomnieć walkę nauczycieli polskich na początku XX w. przeciwko jaśniejszemu uciskowi i wstępczemu klerykalnemu w ówczesnym zaborze austriackim.

Pismo nawoływało czytelników — nauczycieli, aby wzięli program i metody nauczania z pracą w najbliższej okolicy, i dopiero stopniowo rozszerzając zakres zainteresowań wiadomości dziecka przechodził do uogólnień i systematyzacji wiedzy.

Ostry krytyce poddawał podręczniki galicyjskie, wtykając obskurantką treść oraz oschła, niedostępna dla dzieci forma. A więc krytykował także treści czysto tanek jak np. „W jaki sposób odebrać deszcz lub pogodę”. „Co nas chroni od zlodziejstwa?” „O cudach świętego Izydora Oracza” itp. „Wolna Szkoła” wykazywała wstępczość takich tematów oraz ich tendencyjność (którą my nazwalibyśmy dziś klasową). Przygotowanie o Izydorze Oracza miało wpoić w uczniów przekonanie, że nie trzeba zmierzać do zasobnego życia, nie trzeba też umieć pisać i czytać, gdyż i bez tego można zostać świętym.

Pismo to informowało nauczycieli polskich o rozwoju ruchu nauczycielskiego za granicą, szczególnie we Francji, Belgii i Niemczech. Jednak największe odium pismo ścigało na siebie nie z powodu swego działalności pedagogicznej, lecz z powodu problematyki społecznej i światopoglądowej poruszanej często na jego łamach.

„Już pierwszy numer „Wolnej Szkoły” zdobył napis: „Po konfiskacie nakład drugi”. Drugi numer z lutego 1911 r. wyrokami sądu został całkowicie zniszczony.

I trzeba stwierdzić, że „Wolna Szkoła” z punktu widzenia obszarników i reakcyjnego kleru zastąpiła sobie całkowicie na taki stosunek, czasopismo bowiem stale śpieszyło z pomocą nauczycielowi zaszczytanemu i gnębionemu przez uległe książętom kościoła i obszarnikom władze galicyjskie, godząc równocześnie w najżywniejsze, bo finansowe ich interesy.

Oto jak w swej deklaracji ideowej „Wolna Szkoła” samym stylem wyprzedzała z równowagi wstępczką, a treść tej deklaracji jest jak na tamte stosunki „wywrotowa”.

zależne przebijają twardą skorupę rzekomo nieziszczalnych przesądów i zabobonów, pielęgnowanych przez nieproroczonych opiekunów. Fałsz i obłuda wzięły się pod rękę”.

„Wolna Szkoła” radzi, aby nauczyciele wyprzedzili księży ze spoźdźniałymi spożywczymi i kas oszczędnościowymi.

„Bo wiedz, że owi świata opiekuni Ciągają stale z wszystkich krajów zyski Nie ścierpią, gdy ktoś wśród siermięgi i gni Roznieca potęg myślowych przebłytki”.

Rzecz zrozumiała, że „Wolna Szkoła” ze względu na przesładowanie uciekała do aluzji i ogólników, choć treść jest zupełnie jasna. „Wolna Szkoła” rozważając formę nauczania zwalcza szkodliwą z elementarnymi zasadami pedagogicznymi katechizacji, głosi, że wykonywanie katechizmu z gotowymi pytaniami i odpowiedziami obciąża pamięć i przytępiła umysł młodzieży. „Pytanie, które zawiera w sobie gotową odpowiedź, jest śmiercią dla inteligencji”. Warto wspomnieć, że podobnie scharakteryzował szkodliwość formy katechizmowej oraz wylizania przykładami i grzechów prof. Stanisław Szober (w r. 1921).

„Wolna Szkoła” była niezmiernie pomocna dla nauczycielstwa w poznawaniu dziejów wychowania i dziejów ówczesnego piśmiennictwa burżuazyjne. Podkreśla ona klasowy charakter wychowania, przytacza jasrawe wypowiedzi wielu autorów — Arystotelesa, Cicerona, Richelieu i innych.

„Wolna Szkoła” walczy z niepatriotyczną postawą arystokracji i reakcyjnego kleru. Ostro atakowała ich za nieobecność w obchodzie grunwaldzkim pod pretekstem, że nie wypadła duchowieństwu część pogromu zakonników katolickich i to przez poganińskich Tatarów i Litwinów, krytykuje tendencyjne pomniejszenie roli Kollataja za jego postępowość i Kraszewskiego jedynie za to, że zgodnie z prawdą odzwiercał w powieściach historycznych zdradziecką rolę biskupów Pawła z Przemkowania, Muszkata i Gamrata.

W związku z 300-letnią rocznicą śmierci Piotra Skargi, kiedy to sam wódz stańczycki i b. rektor uniwersytetu, hr. Stanisław Tarnowski, wywodził do najbardziej uroczyście obchodów („obok międza Chrobrego świętością narodu jest brewiarz i rożaniec Skargi”), „Wolna Szkoła” wystąpiła przeciw temu obchodowi. „Wolna Szkoła” oświeciła reakcyjną

działalność Skargi na tle epoki. Artykuł o Skardzie zaczyna od cytatu z wiersza Szyrockiego przeciwko wrogom ludowi polskiemu knożnikom Jezuitów.

Cytuje również „Wolna Szkoła” wypowiedzi Skargi charakteryzujące go jako kosmopolitę i sługę kurii rzymskiej: „Pierwej kościoła i ludzkich dusz zbawienia bronić niżli Ojczyzny”, „...jeżeli zginie doczesna Ojczyzna, przy niebiańskiej się ostoiem”.

Poza tym „Wolna Szkoła” prowadziła bogaty dział kronikarski i chwytliwa przeciwników na gorącym uczynku. Oto np. sejm odmawia zapomóg nauczycielom, ale „Wolna Szkoła” sygnalizuje, że w tym samym czasie przeznaczają 200 000 koron na dom gościnny dla księży i hrabiów polskich w Rzymie. Oto księża w sejmie i radach miejskich żądają skrócenia pomocy dla Uniwersytetu im. A. Mickiewicza za „opowiadanie bezkrytycznym robotnikom drożnych teorii biologicznych o pochodzeniu człowieka”. A więc robotnik nie ma prawa do wiedzy? — pyta „Wolna Szkoła”.

Czyż trzeba mówić, jaki beżmiar nieważki spadł za to na „Wolną Szkołę” ze strony reakcyjnego kleru?

„Wolna Szkoła” przetrwała niedługo, publikując od stycznia 1911 r. do września 1912 r. kilkanaście numerów ciagle konfiskowanych.

Jednak ustawodawstwo austriackie pozwalało na publikowanie interpelacji poselskich w sprawie konfiskat z podaniem w załączeniu skonfiskowanej treści, co każde przesładowane wydawnictwo wykorzystywało, aby choć w tej formie przekazać treść skonfiskowanego artykułu.

Wreszcie udało się doprowadzić do fikwidacji tego pisma. W „Wolnej Szkole” pisywali nauczyciele o różnych poglądach politycznych, wielu było tawielowców, m. in. Feliks Kon, wybitny działacz SDKPiL. Sposród nauczycieli pisywały także: dr. J. Bujwidowa oraz Władysława Weyherst-Szymonowska. Wobec represji stosowanych względem autorów większość artykułów podpisywana była anonimowo: „Nemo”, „Nonigustus”, „Brzoza”, „Kotwica”.

Krajowy, wreszcie wszystkie k nysystore lacińskie i greko-ucickie. Polecono tajnym okólnikiem, aby urzędy pocztowe przedłożyły policji wykaz prenumeratorów. Nie osiągnęło to skutku, bo wielu nauczycieli prenumeroowało pismo na nazwiska swych sąsiadów-chłopów, a jeśli w danej wsi była szkoła kilkunastowa, trudno było udowodnić, który z nauczycieli jest aborentem pisma.

Polecono więc drugim tajnym okólnikiem, aby katecheci, proboszczowie, kierownicy szkół sekretnie donieśli o czytelnikach „Wolnej Szkoły”, wreszcie c.k. Namiestnictwo nałożyło ten obowiązek na c.k. żandarmerie. Czytelnicy byli przesładowani. Wbrew prawu dokonywano u nich rewizji i konfiskowano legalne wydawnictwa. Jednocześnie zwrócono uwagę na wybitniejszych profesorów i nauczycieli współpracujących lub sympatyzujących z „Wolną Szkołą”. Poczto wojkótować prof. dr. Benedykta Dyboskiego, przeniesiono ze Lwowa do Dębicy dra Michała Janika (autora dzieła o Hugonie Kollataju), aby mu utrud-

nić działalność naukową, drobna brać nauczycielską bez pardonu pedżono od Zyrwa do Podwołoczysk i od Rozwadowa do Śniatynia. Nauczyciele Józef Głód-kiewicz, Maksymilian Hawlicki, Wł. Westalewicz i wielu innych przymusowo uprawiali tego rodzaju turystykę. „Wolna Szkoła” podała mapę z liniami tych karnych wędrówek nauczycieli.

Okropnemu obskurantyzmowi Galicji, hegemonii kleru przeciwstawiały się zawsze umysł niezależny, ale wśród całej inteligencji zawodowej w tych czasach zdobyły się na odwagę walki tylko dwa zawody: literaci wydający „Krytykę” i nauczyciele wydający „Wolną Szkołę”.

Za odwagę i przywiązanie do postępowych idei, za bezkompromisową walkę z obskurantyzmem i wstępczstwem należą się bojownikom „Wolnej Szkoły” z naszej strony wyrazy pamięci.

O takich czasach i takich warunkach pracy, jakie my mamy obecnie, oni mogli jedynie marzyć.

W. P.

WOLNA SZKOŁA

Rocznik I. Lwów 1911. Zeszyt 3. (za marcem)

L. cz. Pr. 36 11 2

W IMIENIE JEGO CESARSKIEJ MOŚCI!

I. C. k. Sąd krajowy karny jako Trybunał prasowy we Lwowie orzekł na wniosek c. k. Prokuratorji państwa, że treść czasopisma „WOLNA SZKOŁA” numer II, za luty 1911 pod tytułem 1) „Wy nie oświecicie życia fal” od „Popielin o zbrodni” do końca, 2) „Pojęcie wolności w nauce i w życiu” od „Wszystkie kultury” do „wyzyskują tłumy” od „ażebny nadać” do „patryotyzmowi narodowemu” i od „5. Wolna szkoła” do „przedami zabobonem” 3) „Wielki mistrz oświaty austriackiej” od „To co obecnie” do „posiadających wypadków” i od „Takich przykładów” do „nawet zaznacza” 4) „Praktyki religijne w galic. szkołach ludowych” od „I to czynić” do „piętno obudników”, „Dzieci uczęszczające” do „wprost szkodliwe”, „Piętnowanie” do „tresura przytłumiona” od „nagle jednak” do „praktyki szkolnej” i od „Celem narzuconych” do „otaczali konfesyonały” i 5) „Nauka religii w szkole szwajcarskiej” od „poprzez emancypację” do „świata zrywanego” zawiera znamiona zbrodni z § 122 d. uk. i występuje z §§ 300, 302, 303, i 305 uk., uznał dokonaną w dniu 28. lutego 1911 konfiskate za usprawiedliwioną i zarządził zniszczenie całego nakładu i wydał w myśl §. 493 p. k. zakaz dalszego rozpowszechniania tego pisma drukowego.

C. k. Sąd krajowy karny. Lwów, dnia 24 stycznia 1911.

Młazewski.

**P**ODCZAS trwania III Konkursu Prac Młodych Techników 70 tysięcy uczniów i uczennic ze szkół ogólnokształcących wykonywało w ciągu ubiegłego roku szkolnego rozmaite prace naukowe, techniczne. Złoty zwycięzca konkursu odbył się niedawno w Łodzi. Na wystawie zorganizowanej z tej okazji można obejrzeć wiele ciekawych prac.

Pracownia szklarska MDK w Poznaniu wykonała bardzo starannie i wernie model drobnicowca M/S „Nowa Huta”, a wysyłając go na wystawę dołączyła krótkie, ale cenne prace kółka. Z pracowni MDK w Krakowie wyszedł bardzo estetyczny i dobrze pomysłowy model szybu naftowego i makieta rafinerii nafty, ukazująca w przekroju urządzenia wewnętrzne tego zakładu. Jedno z kół pracowni

astronomicznej z MDK w Łodzi zaprezentowało solidnie wykonany model sfery niebieskiej. Uczestnicy pracowni MDK w Gdańsku wykonali duży i dość skomplikowany model koparki ziemniaczanej wg pomysłu jednego z racjonalizatorów oraz model wyrzucacza do buraków.

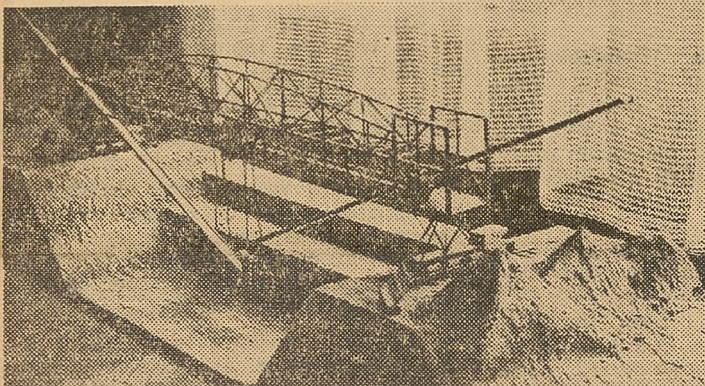
Trudno wymienić wszystkie godne uwagi eksponaty, chociaż było ich mniej niż w ubiegłym roku na wystawie w Stalinozdroju. Tematyka obejmuje w zasadzie wszystkie działy propagowane w ramach konkursu. Jest więc modelarstwo, komunikacja, przemysłowe, maszynowe, elektro- i radiotechnika, szklnictwo i modelarstwo lotnicze. Spotyka się nieco pomocy szkolnych. Poziom zgromadzonych eksponatów jest dość wysoki i raczej wyrównany. Od kierownictwa złotu dowiadujemy się, że lista kół technicznych stale rośnie.

**Co nas niepokoi**

**Z**DAWAŁOBY się więc, że możemy się cieszyć wynikami III Konkursu Prac Młodych Techników i bez większych obaw myśleć o dalszym rozkwiśnięciu tego działu wychowania. Jednakże tak nie jest. Piękne eksponaty na wystawie centralnej nie powinny nas wprowadzać w błąd. Kółka techniczne rozwijają się bowiem zbyt wolno w stosunku do zadań, jakie mają spełnić i nie zawsze po właściwej linii. Brak mocnych podstaw dalszego ich rozwoju.

W czym widzimy braki i błędy?

Rzucić się w oczy fakt, że oglądane na wystawie w Łodzi eksponaty pochodzą prawie wyłącznie z placówek wychowania pozaszkolnego: MDK i DH oraz Pałacu Młodzieży w Stalinozdroju. Wyjątek stanowią prace gospodarzy terenu, tj. młodzieży z kółek przy szkołach łódzkich. Stało się tak z kilku przyczyn. W części z powodu słabości organizacji konkursu, w części ze względu na niejasność koncepcji wystawy, a głównie dlatego, że stan kółek technicznych przy szkołach jest dalece niezadowolający. W każdym razie wystawa centralna nie pokazała dorobku młodzieży ze



Koparka czerpakowa wykonana przez pracownię MDK w Częstochowie

**G**DY obłoki przesłaniały słońce, woda w zalewie z bladej błękitnej stawała się modra z przyćmionym, obławnym połyskiem. Wielki, gładko łopatami wylizany kamień, sterczący o jakieś pięć metrów od brzegu, tak że ciemniak i rzucił na wodę aksamitny, czarny cień, który kolysany falami, to skracał się, to wydłużał. Zaczęło mi się wydawać, że przy kamieniu pluszcze się czarna foka.

— Komarow, przestań! Słyszysz, co do ciebie mówię, Komarow?!

Już nie pierwszy raz dzwiczkała za moimi plecami ten skrzyjący, żeński głos. I za każdym razem upominał jakiegoś Komarowa. „Niespokojny mężczyzna — pomyślałem o Komarowie. Cóż on się tak kręci?”. Ale lenistwo nie pozwoliło mi się obrócić. W dodatku znowu się zachmurzyło i przy wielkim kamieniu znowu rozbiła się czarna foka. Widzenie przyjęło dziwną twardość i im więcej patrzyłem, tym trudniej było mi pamiętać, że to tylko kawałekki ciemności.

— Komarow, ostani raz mówię, zostaw Ryżka w spokoju! — znów zakrzyliła za moimi plecami. — Wstań, Komarow!

— A ja nie nie robię! — rozległ się ochryply, niezadowolony głos.

Oglądałem się i wzrok mój oparł się na pepku, podobnym do odbicia dziesięciokopiejki w piasku. Przede mną stał czterolatek człowiek zupełnie goły, jeżeli nie brać pod uwagę wysokiej, białej panamy, byle jak wciśniętej na jedno ucho. Spód panamy poważnie i trochę ze zdziwieniem patrzyło dwoje okrągłych oczu o butelkowym kolorze. Buzia Komarowa z perkatym nosem piegowała była i bardzo chytra. Nad Komarowem pochylała się rośla, korpułtana kobieta w zielonej, jedwabnej sukni. Przy najmniejszym jej ruchu sztywny jedwab rozpyślał suchy trząsk elektrycznych wyładowań. Za wychowawczynią, wystawisz na słońce plecy z ostrymi kantami łopatek leżało dwudziestu pięciu rówieśników Komarowa.

— Dlaczego zakładam nogę na Ryżka? — z oburzeniem krzyknęła wychowawczyni a do wtóru jej skrzypiącemu głosowi rozszarpały się trzszcące iskry jedwabiu.

— To czemu on leży jak martwy?! — odezwał się Komarow.

— Dlaczego rzucasz kolegom piasek w oczy? — Kto rzucił? Ja go stałem. To wiatr.

Mądra motywacja odpowiedzi Komarowa wyraźnie zapędziła w kozi róg wychowawczynię.

— Ciężki chłopak! — westchnęła.

— Ja nie ciężki — zaprotestował Komarow i poklepał się po brzuchu. — Ja po obiedzie ciężki.

Podszła młoda dziewczyna w białym chalacie z opaską czerwonego krzyża i młoteczką pokazała zegarek.

— Powstać! Powstać! — zakrzykiwała wychowawczyni i jak kokoszka skrzydłami, zamachała krótkimi, pełnymi rękoma, powodując istną burzę elektryczną. — Ubrać się i ustawić!

W powietrzu zamigotały kawałki perkalu — krótkie, dziesięć majteczki — posypał się piasek z sandałów i oto już pierwsze pary grzeźnie wyrównują rzędy, tylko Komarow goły i pochmurny nie przybliżył się do ubrania.

— A kto się będzie kąpał? — ponuro mruknął jakby do siebie.

— W każdym razie nie ty! — przyjęła wychowawczyni, ale widocznie wiedząc, że Komarow nie tak łatwo się pozbyć, uznała za słusne dodać: — doktor zabronił się kąpać, woda za zimna!

— Dzieci mogą się przebiec! — poważnie spytał Komarow.

— Dość rozmowy, ubieraj się!

Komarow z zawziętością schwył majteczki, nie wiadomo czemu od razu ich nie włożył, lecz najpierw zajął miejsce w rzędzie i dopiero wtedy zrobiwszy z nogawkami pierścień wsunął weń nogę.

— Idziemy!

Wychowawczyni klasnęła w dłonie, szereg zakolysał się, ruszył i zaraz powstało zamieszanie. Pisk, zgiełk, awantura. Co się stało? Komarow pokręcił się, wywrócił idącego przed nim chłopca, ten z kolei popchnął następnego.

Wychowawczyni przywróciła porządek. Nowa komenda — i nowe zamieszanie.

— Co się dzieje, dzieci? — Komarow upadł.

— Komarow, wyjdź z szeregu!

Komarow rzetelnie stara się wypełnić polecenie, wykonuje dziwny, skrócony ruch i wywraca się w piasek.

**Wyczyny jednostek nie zastąpią masowego ruchu**

(po Wystawie Prac Młodych Techników)

zdobywanie nagród na zawodach, konkursach i wystawach.

Nie chodzi o to, by nie rozwijała się taka gałąź sportu, jaką jest modelarstwo wyczynowe, ani nie są szkodziłymi modelarstwa produkcyjnego majstersztyki. Chodzi

jednak o to, aby w placówkach pozaszkolnych i w kółkach przyszkolnych rośli przyszkolnicy budownictwa socjalistycznego przemysłu, którzy będą umieli wiązać teorię naukową z umiejętnościami praktycznymi, rozumiejący społeczny sens produkcji.

**Pierwszy krok udaj się...**

**B**RAK wszelkiej dokumentacji przy ogromnej wielkości eksponatów nie pozwala na stwierdzenie jak przebiegała praca zespołów. Ale na pewno można zaryzykować twierdzenie, że w bardzo wielu pracowniach przy placówkach pozaszkolnych modelarstwo w niewielkim jeszcze stopniu spełnia postulat powszechnego kształcenia politechnicznego. I to jest drugi minus w rozwoju zajęć technicznych, również ukryty pod pozorami przyjemnej dla oka wystawy.

Mówiło się o tych sprawach i o innych niedomaganiach w pracy kółek technicznych na konferencji instruktorów i nauczycieli zwolanej do Łodzi z okazji złotu zwycięzców w III konkursie. Zwracano uwagę na to, że trzeba rozwijać pracę z młodszymi klasami i przygotowywać dla nich właściwe wzory prac, że pilne jest rozbudzenie zainteresowań technicznych na wsi itd. Trzeba się jednak zastanowić, czy zostały stworzone warunki dla prawdziwego pogłębienia i rozszerzenia pracy kółek technicznych wśród ogółu młodzieży wsi i w mieście. Sądzę, że nie.

Zrobiono w tym kierunku wielki krok — czynne są kółka w blisko 100 placówkach wychowania pozaszkolnego, w bardziej uprzemysłowionych rejonach kraju i w niektórych

**...ale nie brak poważnych zaniedbań**

**O**RGANIZACJA ZMP-owska spełniwszy rolę inicjatora osłabła w aktywności na tym odcinku, a Ministerstwo Oświaty nie poświęciło sprawie dość uwagi i trudu. Nie powstał więc choćby kilkunastoosobowy zespół, który mógłby ustawić akcję koncepcyjnie i organizacyjnie, koordynować wysiłki zainteresowanych władz i organizacji, który stanowiłby sztab kierujący pracą kółek technicznych w całej Polsce.

Nie stworzono grupy ludzi, którzy zajęliby się wypróbowaniem najlepszych metod i tematów pracy, nie wyznaczono szkół i terenu, na którym taka praca badawcza mogłaby się odbywać. Dlatego nie posiada się szybko nasza wiedza o tym jak pracować z młodzieżą w kółkach szkolnych, nie są popularyzowane najlepsze osiągnięcia poszczególnych kółek czy instruktorów z terenu.

Nie zapewniono szybkiego rozwoju wydawnictwom służącym pracy młodych techników. W ciągu czterech lat ukazało się nakładem „Naszej Księgarni” zaledwie dwadzieścia kilka książeczek z zakresu modelarstwa. Tymczasem literatura tego typu w Związku Radzieckim lub w NRD sięga setek tytułów w każdym z działów.

Nie mamy opracowanych, zatwierdzonych i opublikowanych norm zaopatrzenia w sprzęt, narzędzia i materiały.

Nie zagwarantowano przez władze centralne przydatności surowców ani nie ustalono sposobu zaopatrywania kółek w materiały i narzędzia oraz odpowiednie środki finansowe. Nie wciągnięto do współ-

pracy szkół zawodowych, zakładów fabrycznych POM i PGR. Przykład kółek traktorzystów w Olsztyńskim czy zaopatrywanie niektórych kółek technicznych w narzędzia przez szkoły zawodowe i inne podobne wypadki przekonują o tym jak wielkie możliwości kryje taka współpraca.

Nie zorganizowano planowej akcji przygotowania kadr kierowników kółek. Czy przewodnicy druzyn potrafią prowadzić kółka techniczne? Czy licea pedagogiczne mają warsztaty i wykładowców, którzy nauczyłby przyszłych nauczycieli jak pracować z kółkami technicznymi? Czy wiele jest takich szkół pedagogicznych w Polsce, które jak PWSP w Łodzi, prowadziłby interesująco i na wysokim poziomie pracownię techniczną przy katedrze fizyki? Nie! Brak ludzi przygotowanych do tej pracy będzie się dawał odczuwać z każdym rokiem bardziej, podobnie jak brak „sztabu”, materiałów, wydawnictw itp.

Ukazywały się jedynie nieuczciwe okólniki, zarządzenia i instrukcje w związku z konkretnymi akcjami, np. konkursem czy wystawą. Są one konieczne przy organizowaniu masowej imprezy, ale nie są w stanie ożywić całej akcji od strony wychowawczej. A prze-

**Naszym celem musi być politechnizacja**

**M**IJAJĄ miesiące i lata, a niespełnione w tym zakresie zadania utrudniają coraz większym stopniu rozwój wszechstronnego wychowania młodzieży. Przemysł nasz rozwija się niezmiernie szybko. Podnosi się poziom techniki, rolnictwo nadrabia zaogrodzi. W wyniku tego zmienia się nie tylko struktura klasowa i zawodowa ludności, nie tylko rośnie zapotrzebowanie na wysokokwalifikowaną kadrę techniczną, ale zmienia się też treść naszej kultury, zaśob pojęć oraz zasięg zainteresowań. Życie nasze szybko wzbogaca się o te składniki, które wnoszą nowoczesna technika, rozwijająca się gwałtownie w warunkach gospodarki społecznej. Przed naszą szkołą stoi więc nieunikniony problem wprowadzenia już w najbliższych latach powszechnego kształcenia politechnicznego.

Nad brakami w przygotowaniu szkoły do politechnizacji nauczania poszczególnych przedmiotów nie będę się zatrzymywał, chociaż też należałoby powiedzieć o tym wiele krytycznych uwag. Poruszam jedynie sprawę odcinka pozaszkolnego i pozaszkolnego. Wydaje mi się, że ważną rolę grają te zajęcia w politechnizacji szkoły. Nie czeka-

jąc więc na ostateczne wyniki dyskusji teoretycznych nad kształceniem politechnicznym możemy i powinniśmy umasować pracę kółek technicznych.

Dobrowolnie, pozalekcyjne i pozaszkolne prace młodzieży doskonale nadają się do zwalczania verbalizmu i istniejącego wciąż jeszcze oderwania szkoły od życia oraz szkodliwej rutyny szkolarskiej. Stanowią one najlepszy pomost między „teoretyczną” formułą naukową a praktycznym zadaniem na placu budowy lub przy warsztacie. Własny wysiłek ucznia przy projektowaniu i konstruowaniu modelu czyni jego wiedzę stosowną, praktycznie użyteczną. Warto w tym miejscu powołać się na przykład Związku Radzieckiego, w którym kształcenie politechniczne wkroczyło do wychowania właśnie przez zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, nie tylko w Pałacach i Domach Pionierów — ale przede wszystkim przez ściśle z nimi związane kółka techniczne przy szkołach i drużynach pionierskich.

Dlaczego więc u nas zaniedbuje się pracę młodych techników? Dlaczego nie mówimy o jej wielkich niedomaganiach? Czy modelarstwo wyczynowe młodzieży pod wąsem ma zastąpić gruntowną,

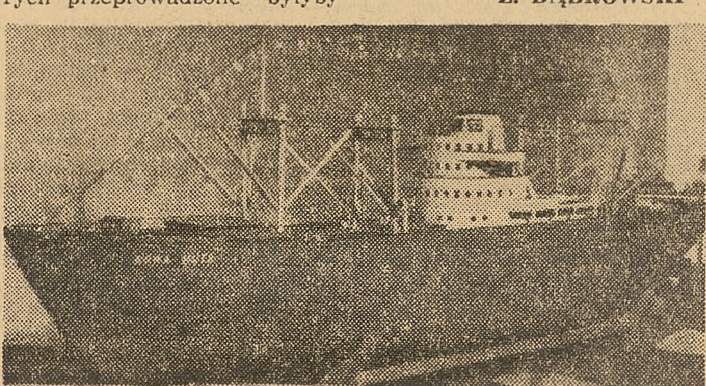
systematyczną i dobrze prowadzoną pracę w tysiącach szkół?

Dziękuję swymi refleksjami z ostatniej Wystawy Prac Młodych Techników chciałbym pobudzić do publicznych, szerszych i rzeczowych wypowiedzi tych ludzi, którym sprawa jak najlepszego wychowania

**Kilka wniosków zasadniczych**

**O**BSERWACJE, które poczyniłem, będąc w kontakcie z wieloma placówkami i szkołami, przekonują mnie, że przede wszystkim należy przystąpić do rozwiązania następujących spraw: — stworzenie zespołu ludzi dla wypracowania koncepcji i upowszechnienia doświadczeń pracy kółek, „Sztab” taki może powstać w Ministerstwie Oświaty lub przy Centralnej Stacji Młodych Techników;

- zapewnienie w porozumieniu z PKPG, CUZ, CZ POM i innymi władzami centralnymi bazy materiałowej i narzędziowej dla kółek technicznych. (Wciągnąć należy do współpracy z kółkami szkoły zawodowe, PGR, fabryki i rodziny młodzieży);
- zwiększenie liczby, podniesienie jakości i usprawnienie kolportażu wydawnictw metodycznych oraz zawierających właściwe wzory prac technicznych;
- opracowanie programu i przeszkolenie według niego kierowników kółek, wprowadzenie odpowiednich treści do programów nauczania w PWSP i liceach pedagogicznych oraz zorganizowanie systemu podnoszenia „kwalifikacji technicznych” przewodników drużyn harcerskich;
- zaprojektowanie produkcji prefabrykatów dla uczestników kółek. Ma to na celu przeniesienie ciężaru zajęć na projektowanie i konstruowanie, zamiast uciążliwej obróbki materiałów najczęściej prymitywnymi środkami. Następnie uruchomienie takiej produkcji i zorganizowanie w tym zakresie można zaczerpnąć z dorobku istniejącego już w ZSRR. Zadanie to powinien podjąć Centralny Zarząd Przemysłu Szkolnego;
- wytypowanie szkół i placówek pozaszkolnych, w których przeprowadzone byłyby



Model drobnicowca M/S „Nowa Huta” wykonany przez pracownię MDK w Poznaniu

Z. DĄBROWSKI

**KOMAROW**

Opowiadanie

— Co się z tobą dzieje, Komarow? — Zie ze mną — powiedział Komarow, podniósł się, stąpając i znów upadł.

— Co to jest? — w głosie wychowawczyni rozpoznać — Może udar słoneczny?

Towarzysze Komarowa są bardzo zadolwoleni, weselo się śmieją, potem jeden z nich mówi: — Nina Pawłowna, on wsunął obie nogi do jednej nogawki.

Wychowawczyni na pewno nigdy nie miała własnych dzieci. Bezradna patrzy na Komarowa, zupełnie nie widząc, jak zarazić biedzie, wreszcie nachyla się i niezręcznie wyciąga nogę Komarowa z nogawki.

— Dlaczego to zrobił? — mówił prostując się.

— Tak ciekawie! — spokojnie odpowiada Komarow i nagle ośmieszony nową myślą pyta: — Nina Pawłowna, a co to takiego — człowiek?

— Nie wiem — gniewnie wymagała się wychowawczyni, niespodzianie mówiąc prawdę.

Grupa ruszyła dalej i wkrótce skryła się w przybrzeżnym lasku sosnowym.

A za kilka dni znowu spotkałem się z Komarowem. Kręta, piaseczysta ulica wraçała nad morza. Wzdłuż jej prawej strony ciągnął się parkan, dalej kręto w górę wdrapał się las sosnowy; po lewej zaś stronie rozciągały się ruiny wojenne, nie odżyte dotychczas, gęsto porośnięte paprociami i jakimś chwastami niezwykłego wyglądu, pachnącymi ostro terpentyną.

I oto, kiedy zwróciłem się z plotem, jedna z jego listwek, odsunęła się w bok, w szerokiej szparze ukazała się małeńka, posiekana białymi cięciami noga w sandałów, potem panamka podobna do czapki kucharskiej i w końcu cała figura mojego znajomego z plaży. Wylazł, rozglądając się dokoła, dokładnie umieścił listwek na poprzednie miejsce i zaniosł się długim, triumfalnym śmiechem. Nie było żadnych wątpliwości: Komarow uciekł.

działka szyszka, jakiej Komarow na pewno jeszcze nigdy nie oglądał, bo takie szyszki mocno trzymają się na gałązkach, a kolorem nie odróżniają się od igliwia. Do tego jeszcze skakała! Lekkim, skradającym się krokiem Komarow zbliżył się do niej i przykrył ją dłońmi. Zapana! Obmacał palcami twarde, zebrowate ciało szyszki, ale to nie odkryło mu tajemnicy małeńkiego, zielonego okrągłażka.

— Czy ty umiesz skakać? — spytał Komarow.

Nie otrzymawszy odpowiedzi postanowił wypróbować szyszkę: położył ją na ziemi i odwrócił się. Nie, leży na tym samym miejscu, nie podejmuje najmniejszych próby ucieczki. Wtedy Komarow cisnął szyszkę w piasek i w tej chwili zobaczył jeszcze dwie takie same pod krzakami tawoigi, chciał je dostać i nagle z bolesnym krzykiem cofnął rękę; poparzył się pokrzywą, która wplotła swe liście w gałązkę krzewu. Komarow potarł rękę, polizał ją i znów sięgnął po szyszkę uważnie bacząc, skąd przyjdzie ból. Oto dotknął kwiatka, odchylił miękki pomarszczony liść i tu niedostrzeżony, kojący stróż znów wbił mu w rękę swoje kolce...

Tym razem jednak Komarow tylko się zmarszczył. Podpełził pod krzak, ostrożnie oddzielił łodygę pokrzywy i śmiałym ruchem wyrwał ją z ziemi. Kolce pod silnym uchwycem zgłotnił się od razu i już nie mogły wbić się w skórę. To było prawdziwe odkrycie, teraz Komarow lekko zawiądnął szyszkami. Wszystkie trzy nie zmieściły się jednak w jego dłoni, więc jedną schował pod łopuch. Machając pokrzywami powędrował w górę ulicy.

Nogi rozjeżdżały mu się w piasku, a do tego jeszcze drogę zagradzały mu duże, okrągłe gałęzie wite w piasek. Komarow musiał omijać każdy kamień. Gdy zaś spróbował przejść po gładkiej powierzchni jednego z nich, natychmiast się pośliznął. Komarow nikomu nie darował; zatrzymał się więc i gruntownie wysyłał kamień pokrzywą. Nie zdążył skończyć egzekucji, kiedy gdzieś na górze z rozpaczą rozleźniętą zabezowało ciele. Komarow zamarł, potem pomagając sobie rękami ze wszystkich sił rzucił się naprzód. Mniej więcej w połowie podjeżdża znajdował się szeroki stópień, który z prawej strony wchodził w las sosnowy tworząc niewielką polanę. Tam pasło się ciele, przywiązane do osinowego palika. Chociaż Komarow miał tyle, ile cieleńki miesiąc, mógł się uważać za rówieśników. Ale ciele wiedziało, kto to jest Komarow, a Komarow nie wiedział, co to ciele. Byczek popatrzył na chłopczyka krótko i obojętnie, Komarow patrzył na byczka ze zdumieniem, które gotowe było przejść w płomienną miłość.

— Kto ty jesteś? — spytał Komarow.

Ciele milczało poruszając miękimi wargami i żując. Wtedy Komarow odpowiedział sobie sam: — Ty, jesteś wielki pies.

Wyciągnął rękę, żeby pogłaskać „wielkiego psa”, ale cieleńko nie chciało, żeby go glaskano, a może przestraszyło go łodyga pokrzywy w ręce Komarowa, przypominająca mu gałąź, jaką gospodyni zagałania je do obory. Cofnął się naciągawszy powróż, potem skoczyło w bok.

— Czemu ty...? — z wyrzutem powiedział Komarow i zbliżył się do cielecia. Ale temu zdziwilo się cofać, spuściło głowę z mokrym od wieczornej rosy kędziorem i dwoma welnistymi wypukłościami na miejscu przyszłych różków, wyciągnęło szyszkę i grzeźnię ruszyło na Komarowa. Twarz chłopczyka boleśnie się skrzywiła, nie chciał się przeciwieć wałęs kłocić. Ale było coś w charakterze tego zwierzątka, co nie pozwalało mu cofać się przed niebezpieczeństwem. Wystawił więc także naprzód głowę z dwoma jasnymi wzgórkami na czystym, wysokim czole, zmrużył oczy i zanim zdążył zainteresować, rzucił się na ciele z czoła w czoło. Ciele nie przyjęło walki. Niepewnie potknął się na swoich prostych, chwiniętych nóżkach, obróciło się i zaczęło uciekać. Komarow ze zwycięskim krzykiem puścił się pędem w pogoń.

Powróż pozwalał cieleciu biegać tylko dokoła, biegało zaś znacznie przedaj od Komarowa i dlatego przy drugim okrąże-

niu zobaczyło nagle prosto przed sobą swego przeciwnika. Komarow był w tej chwili bezbronny, ale ciele zamiast wykorzystać swoją przewagę, ostatecznie upadło na duchu i rzekło się walki z przeciwnikiem, który mógł go równocześnie przesłać do przodu, i z tyłu. Przystanęło ponuro, westchnęło głęboko i smutno, tak jak umiemy wzdychać tylko dorosłe krowy i schwywszy głębia długie zdżbło czekało rostrzygnięcia swego losu.

Komarow musiał przecwałować cały okrąg, zanim odkrył, że wróg spokorniał. Wtedy zbliżył się śmiało do cielecia, poklepał go ręką po mokrym boku, poglaskał jego twarde jak kamień czoło, ciele pod sztywnymi, drgającymi rzesami, miękki gumowy nos. Ciele znosiło cierpliwie wszystkie czułości zwycięcy i tylko wzdychało.

— Co, boisz się? — spytał Komarow, ale do tego ograniczyła się zemsta, na pocieszenie i dla poczenia cielecia dodał nawet: — Ja także się ciebie bałem, a teraz się nie boję. — Chytrze zmrużył oczy. — A ty nie jesteś wielkim psem. Niee! Ty jesteś małą krówka!

— Muuu! — smutno odezwało się ciele zapewniając Komarowa, że nigdy już nie będzie udawać kramarnego.

— Do widzenia! — powiedział Komarow.

Znowu wyszedł na drogę i nagle zamarł, zatoczywszy się trochę w tył, jak gdyby trafił na jakąś niewidoczną przeszkodę. Odrazu zrozumiał, co oszołomiło Komarowa: przypadkowo stanął „warzą do podnoża zboża, gdzie w nieskończonej głębi cicho a grzeźnię piętlił się przypły.

Zielony korytarz ulicy strzalał leciał w morze. Słodkie, dławiące uczucie wysokości, przestrzeni, lotu przeniknęło chłopca. Zamachał rękami, zaczął skakać, potem wykrykiwać jakieś niezrozumiałe słowa, wreszcie zaśpiewał bez słów i melodii.

I nagle pieśń umilkła: jak gdyby nie mogąc pomieścić w sobie całego ogromu wrażeń. Komarow odwrócił się i przedko podniepał dalej.

Zabka przeskakująca drogę wróciła Komarowa do milej, ziemskiej zwykłości. Pobiegł za nią i dopędził ją przy samym skraju ulicy. Gdy cieleńka nakryła zabkę, zamarała wygiawsz grzbiet. Komarow złapał ją i obróciłwszy na znak, zaczął oglądać biały brzuszek. Oglądał długo, dotykał palcem sprężyste błonki. Zapewne szukał mechanizmu i stalowej sprężynki, przy pomocy których skacze zabka — zabawka. Ale u tej brzuszek był zupełnie gładki i Komarow zamyślił się. Panama sunęła mu się na nos, ale on tego nie zauważył pochłonięty nową zagadką życia. Siska! i rozprostował dłoń i jakby się czemuś przyszułtował. Zabka się nie ruszała, jej długie, chude nożki wystykały z dłoni chłopca jak dwa ogonki, ale zapewne jego ręce udzieliło się drganie życia małeńkiego ciałka.

— Zywa! — zamiał się, a potem zaproponował z figlarnie zachwyconym wyrazem twarzy: — Mocujmy się, co? Ja cię potem puszcze...

Zabka nie protestowała i pozostała w kułaku Komarowa.

Teraz Komarow okiem doświadczonego tropiciela spojrzął na świat.

Na wysokim piąszcystym wycinku obnażył się korzenie sosen, cienkie ich włoski poruszały się na wietrze, zwały się zsypaną strużki piasku i oczywiście Komarow zapragnął wyjaśnić, czy one są żywe, czy też tylko udają, bawią się w uduchowione, samodzielne istnienie. Oto już kroczył do piaskowego wycinka, ale nie było mu sądzone przeprowadzić tego ostatniego badania.

Ze wszystkich stron zamykając zbiega w żelazny krąg zbliżała się obława. Prowadzeni przez wychowawczynię szli jej młodsi pomocnicy, nianki, pomywaczki w białych fartuchach, higienistka z czerwonym krzyżem na rękawie i starszerek stróż w walonkach.

— Jest! — rozległ się krzyk i z tym krzykiem skończyła się swoboda Komarowa.

Komarow nie rozumiał, czemu hałasują ci wszyscy ludzie, czemu tak żalownie zawożąc. Czuł się silny i bogaty, chciał, żeby wszystkim było dobrze. I kiedy wychowawczyni przybliżyła się do niego, szerokim, wielkodusznym ruchem podał jej wszystkie swoje zdobycze: łodyżkę pokrzywy, dwie zielone szyszki i jeszcze żywą zabkę.



Zerwać z rutyną

N AJCZĘŚCIEJ spotyka się w terenie następujące krytyczne uwagi pod adresem konferencji sierpniowych: że się „zrutynowały” pod względem organizacyjnym i tematycznym, że się już „przeżyły”, są za mało atrakcyjne, tematyka konferencji jest za trudna, że nie, albo mało dają nauczycielstwu, wreszcie, że przez niesprawiedliwą ocenę pracy nauczyciela wpływa demobilizująco na cały szereg uczestników konferencji.

Faktem bezspornym jest, że konferencje sierpniowe pod względem organizacyjnym nie wykazują nowych, innych form, lecz z roku na rok formy te się powtarzają. Czy obecnie stosowane formy konferencji są najlepsze, czy nie się da zmienić lub udoskonalić? Wydaje się, że wobec przeniesienia zaledwie dwóch dni na konferencje poważniejszych zmian organizacyjnych oczekiwać nie należy, zatem obecna forma wydaje się właściwa. I nie tutaj leży źródło „rutyny” i maleją „atrakcyjności” konferencji. Źródła tych krytycznych uwag należy dopatrywać się raczej w doborze tematyki konferencji. Czy właściwie doborana jest tematyka konferencji i czy nauczycielstwo jest przygotowane do omawiania jej? Nad tym warto się zastanowić.

Konferencja sierpniowa posiada bardzo rozległą problematykę. Ma to dodatnią stronę, lecz ma i ujemną. Rozległa problematyka przypomina uczestnikom konferencji sprawy, o których winni pamiętać podczas swej pracy szkolnej, lecz na ich gruntowne omówienie brakuje czasu. Zagadnienia z konieczności są spłycone lub nieoprowadzane do konkretnych, rzeczowych wskazań, które można by zastosować w codziennej pracy wychowawczej.

I tak zupełnie nieudany temat na konferencjach sierpniowych było zagadnienie politotechnizacji. Do dyskusji na ten temat nie było przygotowane nie tylko nauczycielstwo, ale również i administracja szkolna, a nawet Instytut Pedagogiki. Nauczycielstwo było zaskoczone nowym tematem, a delegaci władz szkolnych nie umieli właściwie zreferować zagadnienia politotechnizacji. Dyskusja na temat politotechnizacji nie spełniła swej roli: nie wyjaśniła mianowicie jasno i wyraźnie nauczycielstwu samego pojęcia i niewiele dała wskazań do jego praktycznego stosowania w pracy szkolnej.

Referat główny na konferencji sierpniowej wykazywał następujące wady. Z roku na rok jest taki sam, chociaż jego temat jest zmieniany. „Doświadczeni” autorzy referatów całe strony zeszlaczonożone referatu wciągają do referatów aktualnych, tegorocznych; wycytnie do referatu za szczegółowe krepują autora, stwarzając schemat; zbyt wielką różnorodność tematyki referatu z jednej strony i ograniczenie referata w czasie z drugiej — nie sprzyjają, gruntownemu omówieniu poruszonych tematów.

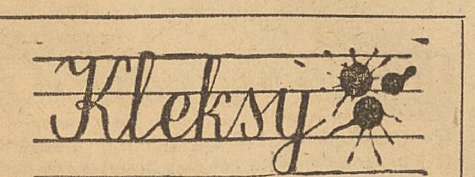
Materiał do referatów głównych ze szkół jest często niesprawdzony, zacepnięty z lat poprzednich, pobieżny. Powinien być natomiast oparty na gruntownej wizytacji całego powiatu, niewiele jednak powiatów może poszczycić się stuprocentową wizytacją szkół. Materiał ze szkółnictwa licealnego jest spojrzeniem dyrektora na własną szkołę.

Na ogół konferencje sierpniowe ocenia się według przebiegu dnia pierwszego. Wnikliwy obserwator-pedagog wie, że ocena oparta na takiej podstawie jest powierzchowna. Pierwszy dzień konferencji sierpniowych ma bowiem charakter prezentacyjny, a to nie jest okolicznością zachęcającą do aktywnego udziału w dyskusji i poruszania wobec tak licznych i różnorodnych audytorium spraw nurtujących umysł niejednego nauczyciela.

Bardzo miarodajne dla oceny konferencji są oczywiście obrady w sekcjach. Tam masa nauczycielska mówi, pyta, precyzuje, dyskutuje, stawia wnioski, a wszystko to, wzięte wprost z warsztatu pracy szkolnej, przedstawia dużą wartość instrukcyjną — jeżeli wszelkie wątpliwości dyskusyjnych są właściwie rozstrzygane. Za mało jednak czasu przeznacza się na obrady sekcji. Niestety poruszane tematy z reguły nie są gruntownie omawiane i doprowadzone do końca i to nie z winy dyskutujących — lecz przeważnie z braku czasu lub nieumiejętności kierowania obradami i skupiania się na wybranych problemach.

Konferencje sierpniowe są na ogół dobrze organizowane pod względem gospodarczym, natomiast pod względem dydaktyczno-wychowawczym pozostawiają wiele do życzenia. Moim zdaniem, konferencje za mało uczą, za mało są konkretne, za mało wpływają na polepszenie pracy nauczyciela w szkole, ponieważ: 1) doświadczenia dobrych nauczycieli i szkół nie są w dostatecznym stopniu rozpowszechniane na konferencjach, 2) dlatego że władze szkolne nie opracowują, nie analizują ogromnego i cennego materiału — jakiego dostarcza każda konferencja sierpniowa (dyskusje, wnioski, uwagi, dezputy, projekty, pomysły racjonalizatorskie itd.) i nie składają sprawozdań z przebiegu ich realizacji.

ADAM PRUSEK  
Grodzisk Mazowiecki



SŁUŻBISTA

W konsekwencji pewnego nauczyciela, któremu nie udało się doświadczenie chemiczne z powodu eksplozji aparatury, znajduje się notatka następująca: „Cel poznawczy lekcji nie został osiągnięty. Cel wychowawczy także. Za to pomoce naukowe (aparatura) zostały użyte do ostatka.” (Nadesłał kol. Stanisław Lubieniecki z Bielawy)

GDY WIAZĄ JEST „TYMCZASOWY” ROZKŁAD ZAJĘĆ

— Do której klasy mam iść teraz, pani kierowniczko?

— Idźcie, kolego tam, gdzie największej hałasują!

(Nadesłał kol. X — prosimy o podanie nazwiska i adresu)

JASNE

— Proszę pana, pan coś napisał w moim zeszytce, ale ani ja, ani tata nie mogliśmy odczytać co to takiego? Co tam jest napisane?

— Napisałem: „Pisz wyraźniej i czytelniej!”

(Pomyślał nadesłał kol. Edwini Gulgowski z Fordona k. Torunia).

Uczeń historii w klasie czwartej (4)

Praca domowa ucznia

PISALISMY już w poprzednich artykułach (nr. 37, 39, 42, „Głosu Nauczycielskiego”), że dzieci klas czwartych chętnie słuchają opowiadania nauczyciela na lekcjach historii, często zaspójają na licznymi pytaniami, bardzo lubią oglądać obrazki, zwłaszcza kolorowe tablice, lubią na wrywki powtarzać daty z pomocą ilustrowanych kartoników. Lekcje nasze są żywe, dzieci zabierają głos, rozmawiają o tym, co usłyszały lub zobaczyły, przejmują się wydarzeniami z przeszłości, cieszą się lub martwią wczuwając się w przeżycia ludzi dawno temu żyjących. Czy wobec tego wypełniliśmy wszystkie obowiązki nauczyciela historii klasy IV? Na pewno nie. Musimy jeszcze nieustannie badać czy uczniowie nasi pamiętają, o czym się uczyli, czy przy nawiązaniu do nowego tematu odnajdują dawniejsze wiadomości, czy niektóre fakty i zjawiska zostały gruntownie utrwalone.

Uczeń kończący klasę IV nie może pamiętać całego materiału programowego ani przyswoić sobie dokładnie wiadomości o zawartych w bardzo obszernym podręczniku. Totem z każdej lekcji trzeba wybrać to, co przeciętyn uczeń ma obowiązkowo zapamiętać. Nie ulegającym złudzeniom, że jeśli bardzo zdolny Krzysz lub lubiąca dużo czytać Hania, potrafią wiele spraw zrozumieć, o wielu wydarzeniach opowiadać, to wolno nam podobne wymagania stawiać wszystkim naszym małym uczniom. Na każdej lekcji z bogatego materiału wydobycyśmy przeto kilka wiadomości, które wszystkie dzieci muszą opanować pamięciowo, powtórzyć je w domu.

Ogromną pomocą jest zeszyt przedmiotowy. W zeszytce mały historyk zapisuje daną do domu pracę. Może to być polecenie przygotowania odpowiedzi ustnej na podjętowane przez nauczyciela 3-4 pytania. Tak robiliśmy na pierwszych lekcjach, gdy dzieci po wysłuchaniu naszego opowiadania jeszcze nie umiały same ułożyć pytań. Tak postępujemy i obecnie, gdy treść lekcji jest trudna i przewidujemy, że przeciętne dziecko nie uchwyci głównych ogniw tematu. Jeżeli temat jest łatwy dla ucznia, atrakcyjny, zwłaszcza jeśli opracowujemy materiał z pomocą ilustracji i ciekawego opowiadania, staramy się, aby dzieci same pod koniec lekcji ułożyły pytania do ustnego opracowania w domu.

Wzjemy dla przykładu lekcję 22 (wzrost programu) o Koscie Napierskim, w podręczniku str. 60-62. Możemy powtórzyć nasze opowiadanie lub lekturę książki z obrazkami, które znajdowały w piśmie „Zołnierze Polski”, rocznik 1954. Przedstawiamy one Napierskiego wśród chłopów oraz przybycie oddziału K. Napierskiego do Czorszyny. Możemy również przygotować na zajęciach świetlicowych wycinankę „Obrona Czorszyna” (arkusze wyd. MON, do nabycia w Domach Książki). Temat jest wypełniony ciekawą dla dziecka akcją, toteż na pewno uczniowie sami wysuną pytania. Mogą one tak brzmieć: 1. Dlaczego gorące chcieli walczyć z możnymi panami i jak przygotował ich do powstania Napierski? 2. Jakiego użył sposobu, żeby zająć zamek w Czorszynie? 3. Czyje wojska obległy ten zamek? 4. Jak zginął bohaterki przywódcą chłopów?

W podobny sposób możemy zadać również obie lekcje o Ludwiku Waryńskim (46 i 47 według programu). Lekcje te opracowujemy ściśle w oparciu o ilustracje (wyd. „Wielki Proletariat”), dzieci wiele już słyszały o Waryńskim na apelach, na lekcjach jęz. polskiego itp. Podsumowanie lekcji nie powinno więc być dla uczniów trudne. Oto przykład pytań do warszawskich: lekcja 46. Dlaczego Waryński pracował w fabryce? O czym rozmawiał z robotnikami, co im tłumaczył? Przed kim musiał się ukrywać? Jaką partię założył? Lekcja 47. W jaki sposób Waryński i jego towarzysze drukowali gazetę dla robotników? Co się działo w Żyrardowie w czasie strajku? Kogo tam wezwali fabrykanci przeciwko robotnikom? Jak skończyła się praca Waryńskiego i jego towarzyszy? W tych pyta-

niach dzieci wydobry: a) jednostkę stojącą na czele klasy walczącej z wyzyskiem (Napierski — chłop, Waryński — robotnicy), b) bezwzględność, okrucieństwo klas posiadających, a w drugim przykładzie wiązanie się z zaborcą, c) sposoby walki (obrona zamku, „strajki”), d) niektóre fakty.

Początkowo pytania stawiamy tylko najlepszym uczniom, stopniowo wciągamy do pracy wszystkie dzieci. Nauczyciel musi jednak sam dobrze wiedzieć, co należy wydobyc z całego materiału i umieścić w dzieciach pokierować. Nie można dopuścić, aby znalazły się w zeszytce pytania zbyt dobrażowe (np. Iu żołnierzy otoczyli Czorszynę) lub pozwalające na odpowiedzi „tak” lub „nie” (np. czy chłopcy zwyciężyli) albo czysto formalne, np. jak nazywały się stronnictwa w Polsce w czasie sejmiku czteroletniego. Pytanie musi dać uczniowi możliwość dłuższej odpowiedzi, uławić mu opowiadanie całości.

Doświadczenie wskazuje, że najlepszy nawet uczeń chętnie uczy się lekcji zadanej słowami dziecka i jego własnym językiem. Sprawdzamy tak zadana lekcja powołując do odpowiedzi jedno z dzieci. Odczytuje ono pytanie z zeszytu i obowiązkowo jest dać na nie ustne, dwu-, trzy-, czterozdaniowe odpowiedzi. Inni uczniowie dopełniają, poprawiają odpowiedzi kolegi. Nie zawsze jednak w ten sposób zadajemy i sprawdzamy pracę domową. Czasem chcąc nawiązać do nowego tematu polecimy dzieckom przepisać ze znanego już rozdziału dowolny wyjątek. Np. przed lekcją z rozdziału 49 i 50 wyjątek dowolnie wybrany o wspólnych walkach robotników rosyjskich i polskich. By wykonać polecenie, uczeń musi przeczytać choć jedną lub dwie strony z tych rozdziałów, namyślić się, co przepisać, wreszcie przepisywać utrwalił sobie jeden fakt pamięciowo.

Na lekcji odczytujemy dwa wyjątki: jeden uczniowie czytają o życiu rosyjskich inni o życiu polskich robotników, mamy tu okazję do znalezienia podobieństw, do wskazania wspólnego wroga — cara. Dalej wystąpią wyjątki mówiące o wielkich wódzach proletariatu — Leninie i Stalinie oraz o przywódcach polskiego ruchu rewolucyjnego. Dzieci uchwycą wspólne cechy rewolucjonistów: ofiarności, umiłowania wszystkich ludzi pracy, odwagę, internacjonalizm i wspólne cechy ich życia: praca wśród robotników i z robotnikami, ukrywanie się przed carskimi władzami, więzienia itd. W umysłach uczniów powiśle się polska partia robotnicza SDKPiL z rosyjską, która była dla naszej Partii wzorem i pomocnikiem. Takie sprawdzenie odrobiny w domu zadania będzie dobrym przygotowaniem do lekcji o 1905 r., w której pokażemy wspólną walkę polskiego i rosyjskiego proletariatu.

Możemy również jako zadanie domowe polecić uczniom ułożenie ustnego opowiadania o obrazkach w podręczniku albo też o dużej tablicy, którą na dłuższy czas zawieszamy w klasie. Np. po objaśnieniu

Naktadem „Książki i Wiedzy” ukazał się nowy numer „Zeszytu Teoretyczno-Politycznego” (5) październik 1954 r. z przedkami najważniejszych artykułów z dziedziny filozofii, ekonomii, historii, budownictwa partyjnego, zagadnień międzynarodowych, opublikowanych w teoretycznych czasopiśmie ZSRR, krajów demokratycznej ludowej oraz w postępawych czasopiśmie krajów kapitalistycznych. Numer zawiera m. in.:

- W. I. Lenin — Co to jest Władza Radziecka.
- W. I. Lenin — Działalność Władzy Radzieckiej.
- A. Leontiew — O pokolewym współistnieniu dwóch systemów.
- Najbliższe zadania szkolnictwa partyjnego.
- Ukazanie się podręcznika ekonomii politycznej w Związku Radzieckim.
- A. Sidorow — W kwestii przesunięcia się ośrodka międzynarodowego ruchu robotniczego do Rosji.
- M. Cachin — Lenin i nasza ocena.
- B. Wolin — W. I. Lenin w drodze do rewolucyjnego Piotrogródu.
- W. Baskalow — Przyjaciół rosyjskich i polskich rewolucjonistów w XIX w.

lekcji 45 „Ułóż opowiadanie o obrazku nr 67 (praca w folwarku w XIV w.) i nr 69 (praca w fabryce w XIX w.)”. Wszystkie polecenia dzieci mają zapisane w zeszytce pod kolejnym numerem lekcji, w zeszytce też przepisują wyjątki z podręcznika. Zeszyt jest więc jakby małym notatnikiem, do którego uczeń stale zagląda i bez którego nie może odrabiać w domu lekcji.

Ochotnicy, zamiłowani mali historycy i kolekcjonerzy lubią ozdabiać swoje zeszyty rysunkami i wycinankami. Tymi zamiłowaniami trzeba pokierować, trzeba odbywać narady, co narysować i co wkleić. Można więc zachęcić, aby umielaćce rysować dzieci przerysowały do zeszytu narzędzia pracy lub proste budowle; postaci i scen zbiorowych niech nie usiłują rysować, gdyż nie potrafią tego zrobić. Obrazek wycięty z pisma, pocztówka, wycinek z arkusza MON muszą ściśle wiązać się z lekcją. Jeśli po lekcji o mieście w XV wieku chłopiec przynosi pocztówkę z krakowskim Barbakanem — to dowód, że zrozumiał temat i umiał dobrać ilustrację. Zeszyt nabiera wtedy cech indywidualnych danego dziecka, staje się jego „dziełem”, budzi zainteresowanie całej klasy. Jedno z dzieci ma w swym zeszytce np. Krzyżakę wyciętą z arkusza MON, drugie — pocztówkę z reprodukcją „Grunwaldu” Matejki, trzecie — postać polskiego rycerza z XV w. itd. Wartości kształtujące raczej ochotniczych prac są ogromne, nie można jednak zostawić ich bez opieki i kierunku. Zeszyt kontrolujemy zawsze przed odpowiedzi ucznia, co pewien czas zbieramy wszystkie zeszyty i sprawdzamy piśmiennie oraz wykonanie zewnętrzne zadania.

Przyzwyczajamy dzieci, aby wiedziały, co mają zadane. Z reguły uczeń na nasze pytanie „o czym uczyłeś się na dzisiejszą lekcję?” odpowiada: „miałem pytania, przepisałem wyjątek itd.”, czyli mówi o formie pracy. Trzeba długo i cierpliwie uczyć uchwycenia treści lekcji: „Miałem zadane o Koperniku, o powstaniu Kościuski” itd. Domagamy się również, aby uczeń umiał powiedzieć, jak uczył się w domu: „przeczytałem w zeszytce to, co mam zadane, odpowiedziałam na pytania, pamiętałem, co pani mówiła na lekcji” albo: „poszukałem w książce na str. 128 i znalazłem odpowiedź”, albo: „odpowiedziałem, jak to było w czasie strajku w Żyrardowie” itd. Małe dzieci nie lubią odrabiać ustnych lekcji, trzeba je więc przyzwyczajając do tego, że historii muszą się jednak w domu uczyć, muszą pracować z zeszytem, książką, mapą i obrazkiem, głośno uczyć się odpowiedzi i opowiadać. Trzeba nieraz poświęcić lekcje na takie wspólne odrabianie lekcji i nautyczyć dzieci odrabiania zadań z historii. Bez krótkiej, 15-20 minutowej pracy utrwalającej w domu nie osiągniemy wyników, jakie nam program wskazuje, nie doprowadzimy dzieci kończących klasę IV do zapamiętania pewnego minimum faktów i zjawisk historycznych.

J. SCHOENBRENNER

Z listów A. M. Górdiego. A. Jegorow — Przeciwnie subiektywizmowi w teorii sztuki.

E. Warg — Oznaki kryzysu w ekonomii USA i ich wpływ na inne kraje kapitalistyczne (dalszy ciąg).

Eugène Dumoulin — Sprzecznosc angielsko-amerykańskie w południowo-wschodniej Azji.

D. Meinelkow — Militarizm niemiecki — groźba dla pokoju.

E. H. Burhop — O zastosowaniu energii atomowej dla celów pokojowych.

Pierre George — Energia atomowa i multizjony ekonomicznej.

„Zeszyty Teoretyczno-Polityczne” są do nabycia we wszystkich księgarniach PPK „Ruch” oraz w księgarniach specjalnych „Domu Książki”, prowadzących wydawnictwa społeczno-polityczne i naukowe.

Zgłoszenia na prenumeratę przyjmuje każdy urząd pocztowy.

Cena w prenumeracie: kwartalnej 21 12 — półrocznej 21 24 — rocznej 21 48 — Cena pojedynczego zeszytu 21 4 —

„KSIĄZKA I WIEDZA”

Omawiamy instrukcje programowe

Korzystne zmiany

CZĘSTO mówilo się w naszej szkole, że programy nauczania zawierają wiele zawiłości i nie zawsze są możliwe do zrealizowania. Wyrażano też obawę, że nowa instrukcja może wprowadzić na wy chaos. A zmiany w programie dla nauczycieli takiej szkoły, jaką jest nasza, a więc oddalanej od siedziby WODKO o przeszło 100 km (dojazd tylko autobusem z dwiema przesiadkami) — to wielka emocja. Czy mamy sobie radę?

Tegoroczne instrukcje programowe rozprószyły nasze obawy. Wydały mi się, że istotnie pomogą nam w pracy. Porównajmy na przykład do starego programu nową instrukcję programową z jęz. polskiego dla klas XI. Na samym wstępie w sposób przejrzysty podano podział godzin lekcyjnych. Polonista wreszcie dokładnie wie, jak wykorzystać przypadającą w każdej klasie ogólną ilość godzin na poszczególne działy.

Rozpatrując następnie partie materiału z zadowoleniem powitałem usunięcie niektórych zbyt trudnych dla młodzieży pozycji, jak np. fragmentów z rozprawy „Idea i życie” Ludwika Krzywickiego. Jasniej zostało ujęte, na co trzeba zwrócić uwagę przy omawianiu różnych utworów, np. poezji na przełomie XIX i XX wieku. Przykładem może być wybór z twórczości Jana Kasprzaka. Czyż nie bliższy młodzieży jest cykl sonetów „Z chałupy” niż „Hymny”?

Z radością powitałem 5 godzin lekcyjnych przeznaczonych na W. Reymonta. Czyż można było przekonać młodzież o wielkiej wartości „Chłopów”, analizując tylko fragmenty tej powieści? W tym roku będę miał nieco trudności z opracowaniem „Chłopów”, gdyż młodzież będzie musiała tak obszerne dzieło przeczytać zaraz na początku roku; w roku przyszłym jednak będzie można przetrzymać czytanie tego dzieła na czas wakacji. Spokojnie i głębiej można też zająć się życiem Orkana i analizą „Komorników”. Jakież inną będzie dyskusja w roku bieżącym nad tą pozycją. Nauczyciel nie będzie potrzebował „Chłopów” i „Komorników” stłoczyć i spłycić, jak to miało miejsce uprzednio, kiedy program przeznaczał na oba te dzieła 3 godziny.

Z takim samym zadowoleniem witamy 19 godzin przeznaczonych na omówienie twórczości Stefana Żeromskiego. Jasno i przejrzyste podane jest, na co trzeba zwrócić uwagę przy analizie poszczególnych utworów.

EUGENIUSZ STELMASZCZYK  
Starożyby k. Płocka

W klasie dziesiątej wciąż brak czasu

Bardzo ważne i korzystne są, moim zdaniem, zmiany programowe z matematyki w kl. IX. Powiększenie liczby godzin z 15 do 21 na przeobrażenie wyrażen pierwsiowych ułatwia nauczycielom sumienną realizację programu i daje możliwość osiągnięcia lepszych wyników. Dodanie 4 godzin na opracowanie działu „układanie równań drugiego stopnia z dwiema niewiadomymi” pozwoli przerobić dostatecznie ilość zadań tekstowych. Ostatnio wydany podręcznik M. Chmielewskiej „Algebra na klasę IX” zawiera dużo ciekawych ćwiczeń i zadań na zastosowanie równań pierwsiokwadratowych i dwukwadratowych. Daje on nareszcie nauczycielowi możliwość dokładniejszego przerobienia równań pierwsiokwadratowych i dwukwadratowych, pogłębienia materiału i powiązania go z treścią, jak 274-283 (str. 147) i 291-297 (str. 155).

Po przelicytowaniu stereometrii do kl. X instrukcja programowa przewiduje na przerobienie działu „O miernieniu wielkości geometrycznych” — 12 godzin lekcyjnych, zamiast jak poprzednio — 5 godzin. Instrukcja podręcznikowa dokładnie wskazuje nauczycielowi, czym należy wypełnić 7 dodatkowych godzin; są to zadania na dowodzenie (str. 73), zadania konstrukcyjne i rachunkowe. W poprzednich latach szczerpaliśmy ilość go-

dzin pozwalala przerobić zaledwie kilka zadań rachunkowych z tego działu.

Uwagi te piszę po zrealizowaniu (w dwu klasach równoległych) tego działu w ciągu wyznaczonych 12 godzin, przy czym 4 godziny poświęciłam na zadania na dowodzenie i konstrukcyjne, 2 godziny — na rachunkowe i 1 godzinę — na zadania klasowe. Szczególnie ciekawe okazały się zadania nr nr 618, 619, 627, 628, 630, gdyż pozwoliły powtórzyć i ugruntować, w oparciu o nowy materiał, niezmiernie ważny dla rozwoju logicznego myślenia dział miejsce geometrycznych punktów płaszczyzny. Z zadań rachunkowych do ciekawszych należą 648 i 654. Zadanie klasowe wykazało opanowanie danego działu przez uczniów. Instrukcja programowa przewiduje również dodanie 5 godzin na pogłębienie tematu o figurach podobnych oraz 6 godzin na opracowanie „związków miarowych w figurach geometrycznych”. Pozwoli to z kolei przerobić większą ilość różnych zadań. Wydaje mi się, że program kl. IX w oparciu o nowe wydanie podręcznika Chmielewskiej i geometrii Iwaszkiewicza jest dobrze ułożony i daje nauczycielowi możliwość zrealizowania całego materiału oraz wykorzystania go dla celów wychowawczych.

Natomiast w kl. X na niektóre ważne działy w dalszym ciągu przeznacza się za małą ilość godzin. (W tym roku zagadnienie to nie wypłynęło, ponieważ stereometria będzie powtarzana, a lekcje zaoszczędzone na powtórce można będzie poświęcić uzupełnieniu innych działów). Chodzi mi przede wszystkim o dział logarytmów, na przerobienie którego instrukcja przeznacza tylko 20 godzin. W ten sposób zyskuje się tylko 2-3 godziny przez wykreślenie skali logarytmicznej i suwaka. Moim zdaniem, dział ten wymaga najmniej 30 godzin na opracowanie.

Najważniejszy wydaje mi się dział równań wykładniczych i logarytmicznych. Nie widzę jednak możliwości przerobienia go w ciągu dwóch lekcji. Równania wykładnicze i logarytmiczne dają możliwość powtórzenia i pogłębienia w ciekawy sposób działań na potęgach oraz pojęcia logarytmów; wpływają w silnym stopniu na rozwój logicznego myślenia; uczą systematyczności i rytmiczności w pracy, budzą zainteresowanie przedmiotem. Duża ilość równań wykładniczych i logarytmicznych podana zarówno w egzaminie promocyjnym, jak i na egzaminie dojrzałości oraz przy egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie podkreśla wagę tego działu. Zaczynam, że w swojej praktyce szkolnej już od kilku lat realizuję w ten właśnie sposób wspomniany dział i osiągam dobre wyniki.

Chcąc skupić zainteresowanie kolegów w tym zagadnieniu zaznaczam, że 15 godzin przeznaczonych na przerobienie funkcji trygonometrycznych również nie wystarczy, ale sprawa ta wymaga osobnego omówienia. Dziwi się również, że wycyfrowane podręcznik trygonometrii Frejlicha, który jest bardziej przejrzysty i zrozumiały dla młodzieży niż obecnie polecany podręcznik Wojtowicza.

Uważam, że wykreślenie równań wykładniczych i logarytmicznych lub ograniczenie ich do kilku najłatwiejszych przykładów zubożyłoby bardzo przedmiot i zmniejszyło u młodzieży zainteresowanie matematyką.

WANDA MAKOWIECKA  
Toruń

Zapraszamy na winobranie!

skaliśmy około 500 m<sup>2</sup> gleby uprawionej i zasłonej nawozami sztucznymi. Instytut przysłał nam 437 sztuk sadzonek, które w maju 1952 r. wysadzono częściowo na stalach, częściowo na tymczasowych pojachach.

W następnym roku rozszerzyliśmy naszą działkę o dalsze 1000 m<sup>2</sup>. Rozmieszczone na niej już na stalach pozycjach sadzonki zaszkolowane oraz nowe, własnej produkcji. Łączna ilość wszystkich krzewów winnicy doszła do 800 sztuk, zaś liczba odmian do 100.

W ub. roku znowu prowadziliśmy regulację i regulację powierzchni na odcinku bodajże najtrudniejszym, ale jednocześnie i najbardziej obiecującym, gdzie spadek z 30% przeszedł na 51%, co zapewniło nam najlepsze w tej szerokości szerokości geograficznej (w dniu 21 czerwca nawet pionowe) nasłonekowanie i w konsekwencji i nagrzewanie powierzchni sadzonkami.

Celem prowadzenia winnicy jest z jednej strony pogłębienie pracy dydaktyczno-wychowawczej w nauczaniu biologii, z drugiej — utworzenie drogi uprawie winorośli na terenie powiatu. Zadania, jakie w związku z tym stanęły przed nami, były następujące: stopniowo obejmowanie terenu przyszłokolejnego pod kolekcję odmian już znajdujących się w kraju a następnie i tych, które będą sprawowane; zbadanie przydatności klimatu nadpółnocnego dla uprawy winorośli; dostarczenie Instytutowi danych do ustalenia doboru odmian, wreszcie — intensywna propaganda uprawy winorośli w powiecie. Najważniejszym jednak celem jest uczynienie z winnicy środka pomocniczego w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Jakież są dotychczasowe osiągnięcia w pracy na winnicy? Przede wszystkim w roku bieżącym po raz pierwszy odbyło się winobranie. Winnica szczęśliwie przeżyła surową zimę i dala około 33 kg owoców. Kilkanaście odmian zdalo w zupełności egzamin, a na pierwszy plan wysunęły się odmiany: Chrupka Złota i Królowska, Magdalena Andegawska oraz Królowa Winnic — tak pod względem smaku jak i okazałości owocu. Część winogron rozano młodzieży, część przekazano do Instytutu na próbki i na wystawę w czasie konferencji sierpniowej. Wyniki zbioru jak również i obserwacje meteorologiczne, połączone ze skrupulatnym ustalaniem temperatury potwierdzają pokładane w

winnicy nadzieje. Instytut zachęca nas do dalszej pracy, tym razem w kierunku badań nad odmianami winorośli, potrzebny nam dla przemysłu przetwórczego.

Winnica spełnia dużą rolę wychowawczą. Prawdziwą satysfakcję dają szkole wyniki pracy w zakresie wyrobienia u młodzieży należytego stosunku do własności społecznej, jaką jest winnica. Poza tym pielęgnując rośliny uczeń obserwuje ich rozwój, bierze udział w zabiegach agrotechnicznych, uczy się doceniać znaczenie tak ważnego działu naszej produkcji krajowej, czuje się jej pionierem.

Czy winnica wywiera wpływ na środowisko? Niewątpliwie tak, ale wpływ ten dopiero zarysowuje się, jest jedynie wstępem do tego, czego się spodziewamy. Winnice ogląda wielu ludzi, z których część dzieli się z nami swoimi rzeczowymi spo-

IUNG pomaga

W SPÓŁPRACIE Instytutu Uprawy Nawożenia i Gleboznawstwa (IUNG) w Toruniu z sekcjami biologii WODKO i nauczycielstwem woj. bydgoskiego i olsztyńskiego została nawiązana już kilka lat temu.

Początkowa pomoc IUNG polegała jedynie na tym, że zaopatrywał on część szkół w nasiona mniej znanych roślin oleistych, będących przedmiotem zainteresowania niektórych nauczycieli oraz użyczał indywidualnych porad w związku z uprawą tych roślin. Ale nauczyciele coraz liczniej zaczęli się zwracać do Instytutu po bardziej szczegółowe informacje w sprawie uprawy różnych roślin, ich nawożenia, wymagań glebowych, okresu i sposobów zbioru itp. Dlatego też kierownicy sekcji biologii przeprowadzili kursy, na których nauczyciele biologii zapoznali się z podstawami agrotechniki roślin uprawianych na szkolnych działkach doświadczalnych. Wykładowcami na tych kursach byli pracownicy nauki IUNG.

Od tej pory między Instytutem a nauczycielami biologii rozpoczęła się już systematyczna współpraca, która polegała na stałym udzielaniu nauczycielom rad i wskazań, pomocy dla instruktorów PODKO przy opracowywaniu instrukcji, układaniu tematów doświadczeń, dostosowania do potrzeb szkolnych oraz na

strzeżeniami, pozostali zaś nie szczędzą cierpliwości, często nawet pełnych pesymizmu uwag. Z tymi ostatnimi musimy dużo pracować. Rok następny, w którym rozpocznie się tzw. duże owocowanie, winien być rokiem pierwszego generalnego ataku propagandowego. Wycieczki z terenów nadających się pod uprawę winorośli, pokazy owoców w czasie zjazdów, zebrzań, targów i wystaw rolniczych, sprzedaż ich przy stacji autobusowej — to środki, które będziemy stosować. Już dziś chłopcy proszą o wyjaśnienia w sprawie uprawy winorośli i biorą rzędy, ale krąg zainteresowanych jest jeszcze niewielki.

Rolę naszej działki widzimy nie tylko w tym, że pomaga ona kształcić i wychowywać młodzież, ale także w tym, żeby propagować wśród miejscowych chłopów uprawę nowych roślin, zgodnie z wyjątkowymi w naszym powiecie warunkami klimatycznymi i glebowymi.

DANIEL OLECH  
Pińczów

udziale pracowników IUNG w konferencjach i nowych kursach organizowanych przez WODKO. Pracownicy nauki wykazywali wykłady, pokazy i ćwiczenia, uczyli opracowywać plan plodozmiaru dla lepszego wykorzystania działek i uzyskania większych plonów. Wskazywali oni na realne możliwości wykorzystania działek dla wyposażenia pracowni biologicznych w pomoce naukowe, jak np. kolekcja nasion, roślin, nawozy.

W rezultacie tej aktywnej współpracy IUNG z nauczycielami polepszył się szkolny ruch mizurynowski i nauczanie biologii. M. in. szkoły wprowadziły na działki doświadczalne szereg nowych roślin oleistych, proso, pszenicę i strączkowe używając dobre plony.

W wielu gromadach, np. w Mąkowsku, Kawkach, Ślesinie itd. działki szkolne przyczyniły się do upowszechnienia roślin ważnych pod względem gospodarczym, do których chłopci nie mieli dotychczas przekonania.

Najwyższe stosunki łączą IUNG ze szkołami miasta i powiatu Toruń, gdzie już w roku bieżącym uprawa roślin została przeprowadzona planowo, zgodnie z warunkami glebowymi i potrzebami gospodarczymi terenu.

ROMUALD ŻBKOWSKI  
IUNG Toruń

Wydawca: RSW „Prasa” Warszawa ul. Wiejska 12, tel. 8-24-11.  
Redakcja: Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8  
Telefon 61011-17, wewn. nrz. ed. 251, 252, 253, 254  
Gat. pap. kl. VII, form. 168-128 grm.  
Nakład 48133  
Zam. 5994-C. 5-B-30070

