

# Głos Nauczycielski

ORGAN MINISTERSTWA OŚWIATY  
I ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr 4 WARSZAWA, 24 STYCZNIA 1954 R. CENA 30 GR

## Zwalczać będziemy błędy w naszej polityce kadrowej

**Emilia Marczyszowa**

dyrektor Departamentu Kadr i Zatrudnienia  
w Ministerstwie Oświaty

W resorcie Ministerstwa Oświaty zatrudniona jest wielka armia nauczycieli i pracowników oświatowych. Różnorodne sprawy kadr oświatowych są i winny być odczuwane coraz większą troską przez władze szkolne wszystkich instancji — od Ministerstwa do powiatowych wydziałów oświaty.

Troska o człowieka powinna znaleźć wyraz w każdej dziedzinie pracy: zarówno w sprawie dokształcania nauczycieli, w ruchu służbowym, jak i w sprawach bytowych.

Niektóre z tych zagadnień poruszymy w niniejszym artykule.

Jednym z najbardziej palących problemów w naszym szkolnictwie jest sprawa zdobywania i podwyższania kwalifikacji nauczycieli. Jak wiadomo, na skutek szybkiego rozwoju szkolnictwa konieczne było zatrudnienie dużej liczby nauczycieli niewykwalifikowanych. Liczba ta, stale malejąca od trzech lat na skutek podwyższania kwalifikacji nauczycieli, jest jeszcze dość wysoka: 18 199 osób. W tym — 2 617, w przedszkolach — 4 067, w placówkach opieki nad dzieckiem — 691 itd.

Praktyka wykazała, że nauczyciele ci, utrzymując zdobywając w toku pracy zawodowej potrzebne kwalifikacje, stają się często cennymi pracownikami.

W roku ubiegłym około 5 400 nauczycieli niewykwalifikowanych uzyskało pełne kwalifikacje bądź to w komisjach rejonowych, bądź też składając egzamin uroczysty. Pod to zdobywając wiedzę wzmagają się, zwłaszcza w szkolnictwie podstawowym i przedszkolach, gdzie 75% z ogólnej liczby niewykwalifikowanych nauczycieli i wychowawców dokształca się w komisjach rejonowych. Nie we wszystkich jednak działach resortu oświaty stan ten jest zadowalający, skoro spośród niewykwalifikowanych wychowawców placówek opieki nad dzieckiem dokształca się zaledwie 25%.

Procent dokształcających się na różnych terenach jest bardzo różny, zależnie od tego czy powiatowe wydziały oświaty, ośrodki dokształcania kadr i ognia, związki przywiązują do tego problemu należyta wagę. Nie jest przypadkiem, że w dwóch sąsiednich powiatach województwa górnośląskiego wystąpiły znaczne pod tym względem różnice: w powiecie kartuskim zdobywa kwalifikacje zaledwie 53%, natomiast w powiecie kościelickim — znacznie więcej, bo 84%, ogółu niewykwalifikowanych nauczycieli. W powiecie kościelickim wydział oświaty prowadzi dokładną ewidencję dokształcających się nauczycieli i kontrolę frekwencji, regulując zwraca koszty podróży, i dlatego, rzecz

zrozumiała, frekwencja tych nauczycieli na konsultacjach miesięcznych jest dobra.

Wielu nauczycieli nie poprzestaje na wykształceniu średnim, ale zdobywa wyższe kwalifikacje drogą studiów zaocznych. W roku 2057 nauczycieli, w tym 1667 ze szkół podstawowych, nie licząc tych, którzy studiują na uniwersytetach lub innych uczelniach.

Ażeby pomóc w zdobywaniu kwalifikacji, władze szkolne w roku ubiegłym przeniosły na terenie kraju 1639 dokształcających się nauczycieli do miejscowości położonych bliżej stacji kolejowych, bibliotek, do szkół wyższych i organizowanych.

Obok tych form dokształcania się coraz większego rozmachu nabiera swojego rodzaju „szkolenie przywarsztatowe” w postaci zespołów metodycznych, przedmiotowych itp. organizowanych przez ośrodki dokształcania kadr oświatowych. W pracy tej bierze już udział 77,5% ogółu nauczycieli. Szczególną aktywnością wyróżnia się województwo olsztyńskie i opolskie. Słabiej pracują lubelskie, rzeszowskie i łódzkie, najslabiej — zielonogórskie, gdzie zaledwie 50% nauczycieli bierze udział w pracach ośrodków. Na terenach tych władze szkolne nie potrafiły zainteresować nauczycieli sprawą samokształcenia zawodowego i ideologicznego. Bywają wypadki, że władze szkolne wcale nie poinformowały młodych nauczycieli o istniejących możliwościach. I dlatego nie jest winą kol. Ch. młodego fizyka w Liceum Pedagogicznym w Brzozowie, który uczęszczał pierwszy rok w szkole, że nawet nie słyszał o istnieniu zespołów przedmiotowych. Nie jest również winą kol. Heleny K., początkującej nauczycielki w Bliżnem, że również nie wiedziała o zespołach metodycznych, o PODKO.

Na skutek usilnej pracy nad sobą podwyższyli się na ogół poziom ideowo-polityczny nauczycieli, wzrosła ich aktywność polityczno-społeczna, pogłębiła się znajomość praw rozwoju społecznego, wzrosło zainteresowanie losami własnego kraju — jego perspektywami na przyszłość. Sprzyja to oczywiście poprawie stylu i wyników ich pracy w szkole.

Nauczyciel, wkładając swój twórczy wkład w wychowanie młodego pokolenia, ma prawo spodziewać się, że praca jego zostanie dostrzeżona i sprawiedliwie oceniona. Nadanie nauczycielom w roku ub.

796 odznaczeń państwowych oraz awansowanie 1172 osób na odpowiedzialne stanowiska za dobre wyniki pracy w szkole — świadczy, że państwo ludowe wysoko ceni pracę nauczyciela.

Mówiąc o tym, nie można jednak pominąć faktu, że społeczeństwo nasze zbyt mało zna ofiarą pracę tysięcy przodujących nauczycieli. Co więcej — niekiedy nawet wydziały oświaty nie widzą ich pracy w szkole i środowisku. Zdarzają się bowiem jeszcze w administracji szkolnej niedopuszczalne, karygodne wypadki wydawania niesłusznych ocen, podejmowania pochopnych decyzji nieopartych na marności faktów, bez liczenia się z tym, że wyraża się krzywdę nauczycieli, szkole. Na przykład Wojewódzki Wydział Oświaty w Kielcach, nie badając sprawy, przeniosł kol. Stanisława Trele, nauczyciela szkoły polskiej w Naku, — przychylając się do wniosku Powiatowego Wydziału Oświaty we Włoszczowie, który motywował wniosek słabymi wynikami pracy w szkole i nieumiejętnością współpracy z nauczycielami ze środowiskiem. Po dokładnym zbadaniu sprawy okazało się jednak, że zarzuty były niesłuszne, gdyż kol. Trele umiał współpracować ze środowiskiem, a jak wynikało z ostatnich sprawozdań wizytacyjnych, uzyskiwał zadowalające wyniki w szkole.

Drugi przykład: Wydział Oświaty Prez. WRN w Krakowie zwrócił z pracy w świetlicy ob. ob. Wiesławę Bitner i Zofię Dekany na skutek skarg przewodniczącego komitetu rodzicielskiego tej świetlicy, który zarzucał im brak troski o dzieci, organizowanie zabaw z wodką, załatwianie spraw osobistych w godzinach służbowych. Mimo dobrej oceny dotychczasowej pracy tych wychowawczyń, zwolniono je, a zarówno miejski, jak i wojewódzki wydział oświaty nie zadali sobie trudu, by sprawdzić słuszność zarzutów. Dopiero badanie przeprowadzone przez Ministerstwo Oświaty wykazało, że zarzuty te były nieprawdziwe.

Te przykłady i im podobne świadczą, że niektórzy kierownicy powiatowych, a nawet wojewódzkich wydziałów oświaty lekkośmiało podejmują w takich sprawach decyzje, zapominając, że postępując niesłusznie krzywdzą nie tylko samego zainteresowanego, ale demobilizują przez to innych nauczycieli.

Poza tym dało się zauważyć, że niektórzy wydziały oświaty wydają tak daleko idące decyzje, jak przeniesienie lub nawet zwolnienie, nie mając odwagi podać zainteresowanemu przyczyny. Było to wynikiem braku pewności co do prawdziwości zarzutów i całkowitej nieznajomości kadr nauczycielskich.

Za niewłaściwy stosunek do kadr wyciągane są przez Min. Oświaty konsekwencje służbowe. Np. ze stanowiska kierownika Oddziału Oświaty Dzielnicy Wawer (Warszawa) została zdjęta ob. Sobiesiak — właśnie za nieodpowiedzialny styl pracy z kadrami. Przeciwnie tego rodzaju nadużyciom nadal walczą będąc konsekwentnie — również Min. Oświaty, jak przysięga WRN.

## Poważny problem wychowawczy i polityczny

„Nie powinno być u nas żadnych dziecięcych katastrof, żadnych niepowodzeń wychowawczych, żadnych istot wybrakowanych, nawet, gdyby ich procent stanowił setne części ułamka” (Makarenko, „Książka dla rodziców”, str. 8).

Nie powinno być. Polska Ludowa otwiera przed młodzieżą tak piękne perspektywy, zapewnia jej tak szerokie możliwości nauki, pracy, kulturalnej rozrywki, jakich nie znano dotąd żadne w naszym kraju pokolenie. Nie powinno więc być katastrof. A jednak są. Mamy pewne niepowodzenia wychowawcze — i nad tym chcemy się zastanowić, by zbadać ich przyczyny i udoskonalić metody pracy.

Redakcja dzienników i czasopism oraz organizacje młodzieżowe inicjują dyskusję przedstawicieli szerokiego kręgu społeczeństwa w sprawie chuliganizmu. Nauczyciele, wychowawcy, aktywi zetemowscy i rodzice wiążą z tym nadzieje, że przy wspólnym i zorganizowanym wysiłku zdolamy opanować niepokojące nas objawy, z którymi dotąd walczymy nie dość skutecznie, bo w pojedynkę, a często nawet samotnie.

Zehy uniknąć nieporozumień, powiedzmy sobie od razu, co będziemy określać terminem „chuliganizm”. Nie każde bezkarnie zrodzone wykroczenie roztryskanego, niesforne go ucznia jest chuliganizmem. Granica jest jednak płynna. Wybryki torują drogę do chuliganizmu, jeżeli na nie odpowiednio nie zareagujemy, jeżeli dziecko będzie działało w atmosferze bezkarności i nieodpowiedzialności. Chuligan to ten (bez względu na wiek), który nie uznaje żadnych hamulców, który — choćby na razie nie popadając w jawny konflikt z kodeksem karnym — świadomie lekceważy i łamie obowiązujące w życiu społecznym normy moralne i obyczajowe. I nie tylko świadomie — nawet z cynicznym poczuciem wyższości powołuje się na „doskonalszy” (amerykański) „styl życia”.

„Ja chcę żyć!” — woła niefortunna pensjonarka z „Nowej Kultury”, a chęć życia przejawia w ten sposób, że pali w kolejowej ubikacji szkolne dzienniki lekcyjne, marzy, by zostać szpiegiem, i żaluje, że nad Warszawą latają eskadry polskiego pokoju wojennego, a nie amerykańskie bombowce. „Niech żyje wolność!” — woła długowłosy 14 letni łobuziak, przemocą zawleczony do fryzjera przez nadgorliwych kolegów, ożywionych najlepszymi chęćmi zwalczania bikiniarstwa.

W imię prawa do tak specyficznego rozumianego „życia” i „wolności” — diametralnie różnym od tego, co nasze budujące socjalizm społeczeństwo

Mało, wciąż, niestety, za mało władze szkolne interesują się sprawami bytowymi nauczycieli, ich warunkami życia i pracy.

Mieszkanie, możliwość zaopatrzenia się w opał, artykuły żywnościowe i naftę, pomoc w wypadkach choroby — oto niektóre z podstawowych materialnych zabezpieczeń nauczyciela.

Wydziały oświaty muszą więc biec się o to, by nauczyciel otrzymał mieszkanie, by mieszkanie po nauczycielu było przydzielone nauczycielowi, by w lokalu szkolnym — mieszkali nauczyciele, a nie osoby postronne.

W posiedzeniach komisji przydziału mieszkań powinien brać udział przedstawiciel wydziału oświaty, odpowiedzialny za to, by potrzeby mieszkaniowe nauczycieli były należycie pokazane i zaspokojone.

Uchwała z 20.X 1952 r. w sprawie podw. opalu, mieszkań nauczycielskich w miejscowościach wiejskich i małych osiedlach — oddając poważnie budżet nauczyciela, jeżeli jej postanowienia w pełni zostaną wykonane.

Kontrola przeprowadzona w terenie wykazała, że tam, gdzie wydziały oświaty i ognia związkowe pracowały dobrze, tam nauczyciele mają mieszkania i odczuwają dodatnie skutki tej uchwały, jak np. w powiecie Mragowo, woj. olsztyńskie, gdzie kierownik Wydziału Oświaty, kol. Sikora troszczy się o sprawy bytowe nauczycieli.

Natomiast kierownik Wydziału Oświaty w Lipnie nie wie, czy przysięga GRN zawarły umowy o najebrze mieszkania, nie wie, kto płaci za mieszkania. Skutkiem takiego jest postawę, umowy o mieszkania nie zostały zawarte, a GS w tym powiecie nie nie słyszały o zarządach w sprawie opalu i nie realizują ich.

Można by przytoczyć więcej takich powiatów w woj. opolskim, krakowskim i innych. Niepokoje musi fakt, że w niektórych województwach, np. w kieleckim, lubelskim, bydgoskim — nauczyciele na wsi dopłacają właścicielom mieszkań, co nie powinno mieć miejsca.

Na pomoc zdrowotną dla nauczycieli znajdują się kredyty w budżetach wydziałów oświaty. Rozsądna, wnikliwa gospodarka tymi kredytami może stać się poważną pomocą w trudnej sytuacji materialnej chorego nauczyciela.

Niektórzy kierownicy wydziałów oświaty nie przydzielają zapomóg tłumacząc się brakiem podaż, choć w powiecie są nauczyciele chorzy, wymagający pomocy. Tak jest np. w pow. Sepolno, woj. bydgoskie. Bywa i tak, jak stało się w pow. bedzińskim, gdzie fundusz na pomoc zdrowotną przeznaczony na place, co jest niedopuszczalne. Fundusz na pomoc zdrowotną nie może być przeznaczony na inne cele, a kosztem zdrowia nauczyciela oszczędności robić nie wolno.

W czasie, gdy kraj nasz przeszedł do szerokiej ofensywy o podniesienie poziomu materialnego i kulturalnego ludności, nie może tu zabraknąć pracowników resortu oświaty. Niech zwiększona aktywność tysięcy nauczycieli idzie w parze z wnikliwą dla nich pomocą, z jaką winny spieszyć władze szkolne. To jest nasze doniosłe zadanie wypływające z uchwał IX Plenum.

## Na cześć II Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej

Do Redakcji nieustannie wpływają meldunki o podejmowanych przez szkoły zobowiązaniach dla uczczenia II Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej.

Miejski Ośrodek DKO w Bydgoszczy donosi, że dla uczczenia II Zjazdu wykonano m. in. 15 akwariów z cementu, zorganizowano Miejską Pracownię Pomocy Naukowych przy MODKO w Szkole Podstawowej nr 6.

MOZ w Brzezince (pow. Oświęcim) zobowiązała się urządzić pracownię prac ręcznych oraz poprowadzić kółko fotograficzne. Postanowiono także zorganizować dla nauczycieli kursy rolnicze ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień agrotechniki i zootechniki.

Nauczyciele z MOZ Górzycy postanowili ożywić pracę kulturalno-oświatową w Kołach Gospodyń Wiejskich i wśród kobiet niezerzeszonych na terenie gromad: Czarnów i Łaski. Równocześnie nauczyciele wezmą czynny udział jako prelegenci w akcji uświadamiającej i zapoznającej z uchwałami IX Plenum PZPR.

Zakładowa Organizacja Związkowa przy Wydziale Oświaty Prez. PRN w Krośnie nad Odrą zobowiązała się wykonać pomoce naukowe dla szkół podstawowych w powiecie — wartości 11 932 zł.

Nauczyciele Technikum Rolniczego w Sopotowie postanowili otoczyć opieką spółdzielnię produkcyjną na terenie swej gminy przez udzielanie fachowych porad z dziedziny uprawy roli i hodowli oraz przez systematyczne wygłaszanie odczytów na tematy rolnicze.

Nauczyciele i młodzież Zasadniczej Szkoły Metalowo-budowlanej w Krakowie zobowiązała się dla uczczenia II Zjazdu Partii wykonać m. in. następujące prace społecznie użyteczne: zorganizować brygadę remontową maszyn rolniczych w spółdzielni produkcyjnej Waganowice, zorganizować ekipę oświaty rolniczej, która będzie w stałym kontakcie z wyżej wymienioną spółdzielnią, wyjeżdżać tam z własnym kinem celem wyświetlania filmów naukowo-rolniczych. Równocześnie zobowiązano się podnieść wydajność pracy w szkole.

Profesorowie Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego: Bogdan Suchodolski, W. Okoń, Jedlewski i St. Wołoszyn dla uczczenia II Zjazdu Partii zobowiązali się nawiązać stały kontakt z Domem Kultury Nauczycieli oraz wygłosić cykl odczytów dla nauczycielstwa stolicy.

W związku z dyskusją nad tezami IX Plenum KC PZPR ujawniły się nowe zasoby energii, inicjatywy i zapały wśród mas nauczycielskich. Na wielu nauczycielskich zebraniach w całym kraju zgłoszono nowe, własnego pomysłu pomoce naukowe do różnych przedmiotów nauczania.

I tak na zebraniu nauczycieli-racjonalizatorów w Stalinogrodzie — zwołanym przez Zarząd Okręgu ZZNP — okazało się, że w jednym tylko województwie można zebrać mnóstwo b. ciekawych pomysłów nowych pomocy.

Nasuwa się myśl, że twórcza inicjatywa nauczycieli powinna znaleźć odbicie u naszych władz związkowych, które żywiej i głębiej winny zainteresować się tą sprawą i może właśnie wiązać ją z II Zjazdem ogłosić w specjalnym wydawnictwie ciekawe pomysły pomocy naukowych zarówno do przedmiotów ogólnoszkolnych, jak i zawodowych, które stanowią niewątpliwie cenny dorobek nauczycieli.

Byłaby to ogromna pomoc dla wszystkich nauczycieli, ożywiłoby to jeszcze bardziej ruch racjonalizatorski wśród pracowników szkolnych i stało się bodźcem do dalszego twórczego wysiłku w poszukiwaniu nowych dróg dla upogławiania prawd naukowych.

### W Podstawowej Szkole Rolniczej



20 stycznia 1954 r. rozpoczął się nowy rok szkolny w podstawowych szkołach rolniczych. Na zdjęciu: Podstawowa Szkoła Rolnicza w Synowie, pow. Sepolno, woj. bydgoskie.

### Chcymy uczcić dziesięciolecie Polski Ludowej

Inicjator ruchu zobowiązań ku czci X rocznicy powstania Polski Ludowej, kol. Józef Hawlicki z Liceum Pedagogicznego w Przemyśle, nadesłał do Redakcji meldunek o wykonaniu podjętych przez siebie zobowiązań:

„Do dnia 31 grudnia 1953 roku wykonałem własnoręcznie następujące pomoce naukowe do nauczania matematyki:

— 76 suwaków do dodawania i odejmowania w zakresie 10;

— 66 suwaków do mnożenia w zakresie pierwszej ćwiartki tabeli mnożenia;

— 5 suwaków ściennych do dodawania i odejmowania w zakresie 20;

— 1 suwak ścienny do mnożenia w zakresie pełnej tabeli mnożenia;

— 1 model liczący dla suwakowego pokazującego wszystkie przypadki dodawania i odejmowania w zakresie 10 i równocześnie odpowiednio formuły cyfrowe.

Wszystkie pomoce naukowe rozesłałem szkołom podstawowym wiejskim w różnych okolicach kraju.

Dla uczczenia II Zjazdu PZPR zobowiązuję się dodatkowo:

1) zaopatrzyć gabinet pedagogicznego Państwowego Liceum Pedagogicznego w Przemyśle w komplet składający się z 12 podstawowych pomocy naukowych własnego pomysłu do nauczania arytmetyki w klasach I — IV;

2) wykonać dla różnych szkół podstawowych 5 suwaków ściennych do dodawania i odejmowania w zakresie 20 oraz 5 suwaków ściennych do mnożenia w zakresie pierwszej ćwiartki tabeli mnożenia.

Kol. Jan Majewski z Liceum Pedagogicznego w Brzegu, woj. opolskie, postanowił wykonać 35 pomocy naukowych do nauczania geografii, m. in. trzy przyrządy ilustrujące oświetlenie Ziemi w ciągu roku, dwa modele wulkanów i jeden sejsmograf.

Członkowie MOZ w Bobrownikach, gm. Dąblin, zobowiązali się

wykonać kolektywnie 58 pomocy naukowych do nauczania we wszystkich klasach.

Rada Pedagogiczna Szkoły Podstawowej nr 1 w Łapach wykonała łącznie z harcerzami klas V, VI i VII ponad 65 pomocy naukowych, spośród których warto wymienić niwelatory, horyzontalniki, statywy, uchwytniki, albumy pomocnicze do jęz. polskiego.

Grono Pedagogiczne w Łonnie, pow. Iłża, postanowiło zorganizować i zaopatrzyć w niezbędne pomoce naukowe zespół czterydziesięcioletni z robotników PGR Łonno i prowadzić go do 15 kwietnia 1954 roku.

Rada Miejskowa ZO przy II Liceum Ogólnokształcącym w Stalinogrodzie zobowiązała się wykonać ponad 70 pomocy naukowych, m. in. eklimetr, przyrząd do demonstracji kulistości Ziemi, aparat elektrolityczny, modele narzędzi rolniczych w rozwoju historycznym, akwarium itp.

Pracownicy Państwowego Ośrodka Wychowawczego w Plakowicach podjęli cenne zobowiązania, a mianowicie: wykonają szereg prac dekoracyjnych w domach dziecka, założą działki doświadczalne przy każdym domu dziecka, uszyją kostiumy dla zespołu teatralnego, sporządzą pomoce naukowe do nauki języka polskiego i matematyki. Wiele cennych zobowiązań podjęli także pracownicy służby zdrowia, administracji i pracownicy personelu pomocniczego.

Rada Pedagogiczna Szkoły Podstawowej nr 37 w Poznaniu zobowiązała się dla uczczenia X-lecia Polski Ludowej wykonać 243 pomoce naukowe, wśród których na wymienienie zasługują: gabloty biologiczne, modele turbin wodnej, elektrowni, śruby, destylatory, skrzynki podręczne do sprzętu w.f. i in. Zobowiązania będą realizowane zgodnym wysiłkiem nauczycieli, młodzieży i komitetu rodzicielskiego.

wroga nam klasowo jednostka. To dziecko, które błądzi, bo nie potrafiłoby go pozyskać i wychować. Mimo to chuliganizm jest — jako całość — problemem politycznym, ponieważ chuliganizm jest tym najbardziej podatnym materiałem, do którego dociera wróg. W swoich nieczynnych celach dywersyjnych wróg klasowy pozyskuje go z łatwością, kusząc „barwą” wizji lekkiego i łatwego stylu życia, zaspokajając jego pragnienia wyższe. Jest perspektywą gangsterskich przygód, zaszczepiając mu przekonania o wyższości i wyjątkowości prawach „przedsiębiorczych” jednostek ponad „szarą” masą skromnych budowniczych naszej rzeczywistości. Młodzieńcy chuligan jako jednostka to nie zawsze wróg, każdy chuligan jednak to szkodnik i potencjalny wróg i dlatego także chuliganizm jest problemem szkoły, która przeciwstawia polityczne wychowanie młodzieży, problemem wielkiej politycznej wagi, nad którym chcemy się zastanowić.

Na łamach „Głosu Nauczycielskiego” podnosiliśmy niejednokrotnie sprawy braków wychowawczych i chuliganizmu. Cieszymy się, że redakcja innych czasopism nareszcie odkryła ten nowy dla nich problem. Dla nas, nauczycieli, to nie nowość ani sensacja — to codzienna i zmuszona walka o wypełnienie zadań stojących przed szkołą i jej sprzymierzeńcami, ZMP i aktywnym rodzicielstwem.

Chcemy więc jeszcze raz zbadać rodowód chuligana, dotrzeć do źródeł, wykryć przyczyny błędów, upowszechnić skuteczne metody walki. W tej poważnej sprawie nie może zabraknąć przemysłowych głosów nauczycielstwa. Konflikty, niepokój i trudności wychowawcze istnieją w każdej szkole. Samo istnienie tych trudności nie dowodzi jeszcze złej pracy wychowawczej nauczycielstwa. Natomiast, jeśli w jakiejś szkole nauczyciele cechują się nie pozwalającą widzieć niebezpieczeństwa, brak czujności, obłudne ukrywanie i zamazywanie trudności i błędów, beznadziejność i bezwład w przeciwdziałaniu złu — to szkoła ta dyskwalifikuje się jako placówka wychowawcza.

Nie szukamy generalnego „antybiotyku”, nie szukamy jakiegos radykalnego środka zabijającego zaraz i ostatecznie bakcyli chuliganizmu. Jedynie cały arsenał różnorodnych środków, którymi władza szkoły socjalistyczna, jedynie podniesienie naszej pracy wychowawczej przez mobilizację wszystkich nauczycieli, rodziców i organizacji ZMP, przy współdziałaniu całego społeczeństwa — pozwoli nam odnieść zwycięstwo.

## Co sądzę o programach i podręcznikach szkolnych

## Cykliczny czy liniowy układ programu historii

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

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

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

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

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

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

Obowiązującą dotychczas trójtętniowy układ cykliczny materiału nauczania historii powoduje — z jednej strony brak ujednolicenia naszej szkoły jednolitej — ogólnokształcącej — z drugiej wpływa na niezadowalające wyniki nauczania.

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

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

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

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

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

Niepodobna bowiem traktować dzieł ogólnokształcącej w tej proporcji, co dzieł ogólnokształcącej w ramach historii powszechnych. Ze względu na młodzież klas podstawowych należy w pełni wykorzystać dzieła ogólnokształcącej, jak z punktu widzenia ich walorów ideowo - wychowawczych.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Warto zauważyć, że program liniowy historii pozwolił nam na zaoszczędzenie ponad dwustu godzin lekcyjnych, które byłyby zużyte dotychczas stosunkowo nie do końca efektywnie na przerabianie jednego z tych samych partii materiału ze względu na układ cykliczny programu historii, a które mogą być wykorzystane na opisanie nowego materiału nauczania. Przyczyni się to do rozładowania obecnych programów, do unikania werbalizmu, do umożliwienia kształtowania podstaw naukowego poglądu na świat.

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

CZESŁAW MICHURSKI

Brwinów

(Na podstawie stenogramu konferencji naukowej PAN).

## Błędy, które widzę

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

STANISŁAW JERSZYŃA

Kielce

(Na podstawie stenogramu konferencji naukowej PAN).

## U NASZYCH PRZYJACIOŁ

Państwowe Wydawnictwo Muzyczne w Moskwie wydało zbiór „Pieśń kompozytorów polskich” przeznaczonych dla solistów i chóru z towarzyszeniem fortepianu. Zbiór ten obejmuje 11 pieśni kompozytorów: T. Sygelińskiego, E. Olearczyka, A. Gradsteina, W. Lutosławskiego i P. Perkowskięgo. Przekład tekstów pieśni na język rosyjski dokonany został przez poetów — W. Arclimowicza, S. Bolotina, T. Słkorską oraz A. Słkowskięgo.

★

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

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

W. O.

Cieszyn

## Dyskusja na temat politechnizacji

## Z perspektywy warsztatu

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

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

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

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

## NIEZBĘDNE WARUNKI

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

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

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

dawno otrzymaliśmy od przedsiębiorstwa budowlanego furę odpadków drewnianych, z których uczestnicy kółka będą wykonywać ciekawe pomoce. Odpadki drewniane działu współpracy z komitetem rodzicielskim pocięto i przestrugano.

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

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

## KÓŁKA TECHNICZNE

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

## ORGANIZACJA PRACY

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

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

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

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

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

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

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

czne, uczy umiejętnego analizowania pracy, wyrabia w nich samodzielny i twórczy stosunek do wykonywanej pracy.

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

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

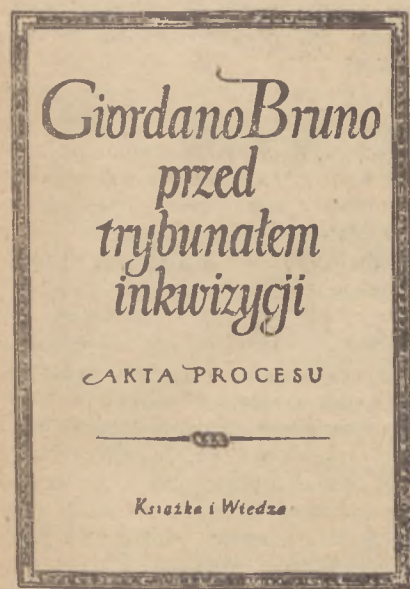
## UROZMAIACONE FORMY ZAJĘĆ

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

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

Wycieczki kółek zaprezentowały czasopisma, jak „Młody Technik” i „Horyzonty Techniki”, rozumiejąc, że przez czytanie tych czasopism poszerza i uzupełnia wiadomości techniczne. W ostatnim czasie kółko budowy modeli technicznych postanowiło zorganizować także biblioteczkę podręczną. Z własnych składek zakupiło ono kilka egzemplarzy, a ponadto wydz. oświaty przydzieliło 25 książek o treści technicznej. Już wybraliśmy bibliotekarza, opracowaliśmy księgozbiór i znale

# Spalić, to nie znaczy obalić prawdę



Wydana przez „Książkę i Wiedzę” w r. 1953 praca pt. „Giordano Bruno przed trybunałem inkwizycji”, powinna zwrócić na siebie uwagę nie tylko tych, którzy interesują się historią filozofii. Praca ta składa się ze wstępu, przedruku samych dokumentów procesu (przetłumaczonych z włoskiego przez Wacława Zawadzkiego) i przypisów do nich. Wstęp napisał Andrzej Nowicki, znawca historii papieżstwa i Włoch. Wychodząc z bazy stosunków gospodarczych, autor charakteryzuje kulturę Odrodzenia i na jej tle przedstawia bohatera postaci myśliciela i propagatora zarodka tych prawd, które o wiele później rozwinął marksizm.

Elipio Giordano Bruno, syn najemnego żołnierza i chłopi, urodził się w 1548 roku w miasteczku Nola koło Neapolu. Jako dziecko oddany został do zakonu dominikanów w Neapolu, w którym spędził 10 lat. Studiował tam dzieła Platona, Arystotelesa, Kopernika, Erasma z Rotterdamu i innych. Długi pobyt w klasztorze i gruntowne, samodzielne studia ukazały mu całą ciemność i zafacanie oficjalnej nauki kościoła oraz fałsz życia zakonnego.

Jego zamysłowanie do badań naukowych i głoszone śmiało poglądy ściągły nań przesładowania kościoła. Zrzucił więc habit zakonny i przez długie lata tuła się po całej Europie, uciekając przed przesładowaniami św. inkwizycji. Ogłasza prace naukowe, w których wyraźnie staje na stanowisku materialistycznym. Tak np. rozwijając myśl Kopernika, nauczał o nieskończoności wszechświata, uczynił Słońce jedną z miliardów gwiazd, przewidział istnienie licznych, jeszcze nieodkrytych planet. Głosząc, że wszechświat trzeba rozpatrywać w ruchu i rozwoju, sformułował założeń metody dialektycznej.

Bruno ostro wystąpił przeciw panującemu wówczas tomizmowi (naucz. Tomasa z Akwinu) twierdząc: „Materia jest wszystkich form macierzą i rodzicielką, natomiast żadna forma nie jest początkiem materii”.

Bruno był wszechstronnym uczonym, poetą, filozofem-materialistą. Nie przeciwstawiał kulturowemu żadnego innego wyznania. Żadnej koncepcji religijnej, natomiast zerwał z wszelką religią i przeciwstawiał jej światopogląd naukowy, bezreligijny.

W wygłaszanych wówczas przez Giordana Bruna wykładach o systemie Kopernika największy sprzeciw budziło nowe, niesłychane wówczas śmiało twierdzenie o niezliczonej ilości światów słonecznych w nieskończonym wszechświecie. Bruno genialnie wykraczał tutaj poza system kopernikański, odrzucając heliocentryzm Kopernika, według którego nasze Słońce miało stanowić centrum wszechświata. Bruno ogłosił, że cały nasz system słoneczny jest ziarenkiem piasku zagubionym w przestworach kosmosu, w którym istnieje mnogość podobnych układów. Co więcej, był on prekursorem myśli o materialnej, jednolitej wszechświata i o jednolitości praw nim rządzących. Nauką swoją burzył on podstawy antropocentryzmu, gdyż głosił także wielość światów zamieszkałych, wykazując bezsens twierdzenia teologii, że cały świat został stworzony dla człowieka.

Oczywiście, twierdzenia Giordana Bruna nie były wynikiem empirycznych badań, dla których nie istniały wówczas jeszcze warunki (brak teleskopów, przyrządów itp.). Był on raczej genialnym myślicielem, który wywnioskował najważniejsze wnioski logiczne płynące z nauki Kopernika i rozciągał je na cały wszechświat. Działalność taka i takie poglądy musiały doprowadzić do starcia z kościołem i do procesu zakończono go w r. 1600 spalaniem na stosie Giordana Bruna, jednego z wielkich myślicieli, materialistów - dialektyków.

Przebieg tego procesu stanowi główną

treść książki. Podczas procesu, jak wynika z cytowanych dokumentów, Giordano Bruno zachował wspaniałą, godną najwyższego szacunku, bojącą postawę nieustraszonego szermiera prawdy i postępu. Ośmiem lat spędzonych w więzieniach św. inkwizycji, tortury moralne i fizyczne, marnienie perspektyw wolności i kariery w wypadku wyrzeczenia się „herezji”, nie złamały go. Ileż dumy było w jego słowach rzucanych w twarz sędziom w fioletach biskupich, gdy odczytano mu wyrok skazujący na spalenie na stosie: „Skazując mnie na śmierć, w imię miłosierdzia Boga, dżycie ze strachu więcej ode mnie idącego na stos. Spalić, to nie znaczy obalić prawdę”.

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

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

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

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

Dla całości charakterystyki inkwizycji należałoby dodać, że większość procesów wszczynano na podstawie denuncjacji, że oskarżenia i zeznań świadków nie ujawniano delikwentowi, że nie miał on prawa do obrony, a następnie, że skazany za kacerstwo tracił swe jakiejkolwiek mienie. Taki przebieg miał właśnie proces Giordana Bruna. Majakiem skazanego dzielili się inkwizytorzy — papieżstwo i władza świecka, część tytułem nagrody, otrzymując denuncjator, co dawało szerokie pole do fałszywych oskarżeń. Inkwizycja, usankcjonowana w XVII wieku, bynajmniej nie zapobiegła herezjom, gdyż pod puszcą herezji uwewnętrzniali się ówczesne ruchy społeczne. Nie zapobiegła ona również rozwojowi i postępowi wiedzy.

Na zakończenie parę uwag pod adresem wydawnictwa. Trudno jest wymagać, aby w przypisach do książki o jednej postaci, choćby tak bohaterskiej jak Giordano Bruno, wdrożyć wszystkie wyjaśnienia. Autor wstępu słusznie charakteryzuje kościół jako wroga oświaty i wiedzy. Kto nie czytał historii wychowania i szkolnictwa, ten nie będzie mógł jednak poprzec tego sądu dowodami. Otóż pod adresem „Książki i Wiedzy” można wysunąć życzenie, aby nie zapomnieli o wydaniu biografii Abelarda, Husa, Galileusza, zaś pod adresem czytelników, aby zapoznali się z pracą dra Łukasza Kurdybachy: „Dzieje oświaty kościelnej od XVIII wieku” (Czytelnik, Warszawa 1949). To ostatnie dzieło może stanowić szerokie uzupełnienie do roli kościoła w historii kultury i zmagani się szermierzy postępu z jego okrutnymi. Jednym z największych, ożnów walczących o prawdę, był Giordano Bruno.

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

LIBER

## Zbierajmy materiały i dokumenty do dziejów oświaty

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

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

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

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

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

Tych, którzy pragnęliby omówić sprawę

pamiętników jeszcze bardziej szczegółowo

czy też otrzymać dalsze informacje, prosimy

o korespondencję. Kierować ją należy

na adres: Pracownia Dziejów Oświaty

PAN, Warszawa, Al. Świerczewskiego 79.

Prof. dr LUKASZ KURDYBACHA

kier. Pracowni Dziejów Oświaty PAN

## Z polskiego Odrodzenia

# O diametrze, perpendykularze i liniach zamotanych

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

## GEOMETRIA, To jest Miernictwa Nauki po Polsku krótko napisana 3 Graeckich y 3 Łaciniſkich Książg.

W DZIAŁIE I jest treść nie może być rozdzielona na cząści. 5 Linia leſt i co fre na Punkty dziel.

W „Problemach” (nr 12) ukazał się artykuł Kazimierza Sawickiego o Stanisławie Grzeskim, autorze „Geometrii” z roku 1566, w którym kwalifikuje on dzieło Grzeskiego jako pierwszą książkę techniczną napisaną po polsku.

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

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

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

A więc wzięty metodyczne i praktyczne, choć uprzedmiotowi nauki geometrii powołał Stanisław Grzeskim przy piśmianu książkę. Jest to więc „geometria”, a nie tylko „miernictwo”. Grzeski wyraźnie dalej wskazuje, że książka jego jest wstępem do studiów dla tych, którzy nie zechcą porzucić na tych „pożytecznych” rzeczach, lecz uczyć się będą dalei „Euklidesa”, a więc — powiedzmy — „czystej geometrii”.

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

1) Feliks Kucharzewski — „Nasza najdawniejsza książka o miernictwie”, Warszawa 1926.  
2) S. Dickstein — „Geometria elementarna”. Odbitka z „Encyklopedii Wychowawczej”, Warszawa 1889.  
3) Antoni Marian Rusiecki — „Geometria Stanisława Grzeskiego”, Parametr. Rok 1930, zeszyt 3.

## 2 TWORCZOŚCI artystycznej nauczycieli



KAROL MARKS

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

Anatoliusz Jureń  
Stupsk

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

Brzask cię witał schyloną nad książką — Odrabiałaś młodości godziny... Andrzej Raдек... Janko... Byłaś siostrą, Byłaś matką w Antkowej rodzinie.

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

MICHAŁ SZULKIN

skię, których używa Grzeski w tekście polskim starając się mnie lub więcej śmiało tłumaczyć je równocześnie na język polski. I tak — linia to jeszcze najczęściej „linia”, powierzchnia — to „superficies”, „która może być rzeczoną zwierchność”, bryła — to „corpus”, „które może być rzeczoną grubością”, przekątna i w kole średnica — to jeszcze „diament”. Linia spiralna ma u Grzeskiego nazwę linii „zamotanej” lub „zatoczonej”, „która ze wnątr idzie kołem na wierzch”, trójkąt — to „klin”, wierzchołki — to „wegły”. Dla pojęcia linii równoległych brak Grzeskiemu terminu polskiego i wciąż posługuje się łacińskim „lineae aequidistantes”, opisując je po polsku tylko ładnym zwrotem jako, które „jednak wszędy od siebie idą, nie nachylając się ku sobie, ani sye odchylając jedna od drugiej”. Długość okręgu, czyli u Grzeskiego „circumferentia”, „to jest linia, która w okrąg idzie czyniąc koło”, długość jest „iako trzy diametry i siódma część diametru bez małego kaska”.

Język, jakim jest napisana tabliczka mnożenia z XVI w. przewijająca się w książce Grzeskiego, brzmi:

„czwora ośm uczyni trzedzieści i dwa”, „pięciora dziesięć uczyni pięćdziesiąt”, „troja ośm uczyni dwadzieścia i cztery”, „dziesięcióra dziesięć uczyni sto” itd.

O oryginalnej i pięknej polszczyźnie matematycznej XVI wieku i o wielkiej dbałości Grzeskiego o jasny i zrozumiały wykład świadczą jego opis konstrukcji kreślenia prostopadłej:

„O Liniey, co ją zowią Perpendykularem. Linia perpendicularis, albo Kathetos, (jakom powiedział) jest, która przytykając do drugiej Liniey, czyni dwa kąty równe. Ta linia, że jest potrzebna do wielu tych rzecz”, przeto tu napiszę naukę, iako może być uczyniona”.

Dalej Grzeski opisuje szczegółowo konstrukcję rysunku linii prostopadłej, za pomocą liniału i cyrki, w ten sposób w jaki i my dzisiaj postępujemy na lekcjach w szkole.

3 Brzywa iſt kłosa puchbie idzie rnoſcie ſye y na te y na owe ſtronę.



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

JAN SZUREK

## Dokument z lat walki

Od początku swego istnienia KPP wysunęła hasła pełnej demokratyzacji szkolnictwa, walczyła o stworzenie jednolitego systemu szkolnictwa w oparciu o 7-klasową szkołę powszechną na poziomie ogólnym dziecka, o budowę szkół w celu ogólnego i ścisłego kształcenia, o szeroką rozbudowę postępowej oświaty pozaszkolnej.

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

W r. 1932 ukazał się powiełany „BIULETYN LEWICY NAUCZYCIELSKIEJ”, który w art. redakcyjnym pisał: „Wroga klasową treść reżimu faszystowskiego przeziara poprzez obłudne frazesy o dobru państwa nie tylko w bezwzględnie ataku na politykę nauczycieli, ale i w uszczelnieniu polityce oświatowej, zalecającej szersze masy ludności na ciemnotę i półanalfabetyzm. Dowodem tego służą wydane ostatnio przez rząd ustawy o ustroju szkolnictwa”.

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

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

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

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

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

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

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

Przytoczone słowa były wyjątkiem z „Biuletynu Lewicy Nauczycielskiej”, kierowanego przez KPP, świadczą o słusznej linii politycznej, właściwej postawie rewolucyjnej i jasnym spojrzeniu w przyszłość nauczycieli-komunistów.





## W WALCE O WYNIKI NAUCZANIA I WYCHOWANIA

# Kształtujemy światopogląd młodzieży

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sądzę, że nie ma potrzeby zbyt wiele wyjaśniać, jak dalekie od naukowego poglądu na świat są tego rodzaju twierdzenia. Przecież tam, gdzie obecnie rosną tylko kaktusy, rosły kiedyś i inne rośliny. Zmiana warunków glebowych stała się przyczyną tego, że tylko roślinność, która przetrwała się do tych nowych warunków przystosowała, mogła się dalej rozwijać; inne rośliny uległy stopniowej degeneracji i w końcu zanikły.

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

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

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

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

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

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

W. LEWARTOWSKI  
Mińsk Mazowiecki

## Kogo wychowała nasza szkoła

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

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

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

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

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

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

D. C.

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

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

Przyjrzyjmy się temu zagadnieniu bliżej.

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

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

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

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

**Fizyka** — na podstawie doświadczenia przerobionego w klasie w związku z tematem „Pływanie ciał” wykonać 2 rysunki (rysunek areometru i sporządzenie podziałki), nauczyć się opowiadać treść cytatek pt.: „Złoguga”, „O polskim morzu i polskiej flocie handlowej i wojennej” (w książce — 2 i 12 str.)

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

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

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

W szkole TPD Nr 5 w Łowiczu dzieci kl. VI na dzień 4.XII ub. r. (sobota) miały zadane: z **jęz. polskiego** — powtórzyć do klasówki cały materiał odnoszący się do XVI w.; napisać 2 ćwiczenia ortograficzne na o z kreską. Z **geografii** — na podstawie cytanki z książką umieć opo-

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

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

Podobny stan stwierdziliśmy w innych szkołach. Celowo wybraliśmy tzw. najtrudniejsze dni nauki, by zorientować się, w jakim stopniu młodzież jest w tym czasie przeciążona zadaniami domowymi.

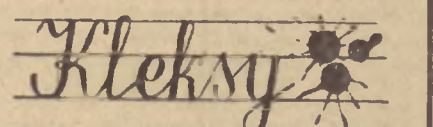
Wiadomo, że rozłożenie trudnych przedmiotów równomiernie na każdy dzień w tygodniu jest trudnym, często niewykonalnym zadaniem. Toteż pewne dni są przeładowane, jak to stwierdziliśmy. Z tego można jednak znaleźć wyjście. Na dni trudne trzeba zadawać o wiele mniej materiału niż na pozostałe dni, kiedy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

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

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

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

N. ŻEBROWSKA



### TEORIA I PRAKTYKA

**Biolog uczył dzieci, jak rozpoznać grzyby**  
**Od jedalnych trujących — nauczyciela, gdyby**  
**Wykład cały wygłosił — lecz przerwał niechęć.**  
**Bo ciężko zachorował, zjadłszy grzyb trujący!**  
(nadesłał „Ro-Sey” Warszawa)

**CZASAMI BYWAJĄ I TACY — NAUCZYCIELE-KULACY**

— No, nie wtem, nie wtem, moja pani Marciniakowa, czy wazasz Antek przedzie do następnej klasy...  
— Ołaboga, panie profesorze, a czegoż mu brakuje do tego, żeby przeszedł?  
— Jemu może i nie brakuje niczego... ale moim krowcom przydałoby się trochę siano, tego, co to wasz z Olsztynskiego sobie przysyłał!  
(pomysł satyry nadesłał kol. Albert Kudlak z Głogówka, pow. Prudnik)

**DZIWNIE PRAKTYKI PEWNEGO WYDZIAŁU OŚWIATY**

Dla pewnych inspektorów człowiek jest jak mebel.  
— Tam ma być, gdzie najbardziej cieszy panieście oczy.  
„Ze tam jakiś fanatyk wyższe studia kończy”  
— To nie szkodzi! — przenieśmy go na najbliższy szczebel!  
„To dowód naszej troski o specjalizację...”  
...po wyższych studiach, uczenie niższej klasy!”  
(projekt satyry nadesłał kol. J. Kaltemann z pow. Łowicz)

### NA INSTRUKTORÓW

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

## Udana konferencja szkoleniowa przewodników drużyn harcerskich

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

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

W Szkole TPD nr 22 drużyna zorganizowała również pomoc kolegom starszym w nauce. Po każdej zbiórce odbywa się krótka przegląd ocen harcerzy. Ci, którzy mają dwójki i trójki, oceniali się niezależnie (np. luki w materiale spowodowane chorobą), otrzymują pomoc. Przewodniczący rady zastępu zbiera kartki z zobowiązaniami, informującymi, kto komu pomaga. Na następnej zbiórce kontroluje się, czy zobowiązania są wykonywane.

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

co pewien czas do swoich kolegów ze wsi. Wspólnie omawiały tam różne sprawy — osiągnięcia i bolączki, wyniki w nauce poszczególnych drużyn. Po każdej zbiórce wycieczce widać poprawę w nauce słabszych harcerzy, którym wstyd, że nie mogli się pochwalić wobec kolegów ze wsi dobrymi wynikami. „Zawsze bierzemy ze sobą — mówił kol. Nowacki — różne pomoce naukowe, których nie ma szkoła wiejska, i razem przeprowadzamy doświadczenia. Potem następuje gra i zabawy. Wreszcie, pełni zapału do dalszej pracy, wracamy do Łodzi”.

Trudni tu podać wszystkie ciekawe wypowiedzi — a było ich wiele i świadczyły one, że sprawa nauki dzieci leży przewodnikom na sercu.

Dyskusja wykazała, że trudno jest osiągnąć zadowalającą frekwencję na zbiórkach harcerskich. Wpływa na to niewątpliwie fakt, że jeszcze do tej pory nie zawsze udawało się uczynić zbiórkę odpowiednio atrakcyjną. Często przemieniała się w nudne dublowanie lekcji lub zebranie z naukowym referatem. Przewodnicy rozumieją to i na sprawę szukania odpowiednich form zwrócili szczególną uwagę.

Nieprzypadkowo więc całe popołudnie uczestnicy szkolenia poświęcili omawianiu przygotowania i przeprowadzania zbiorów tematycznych zastępu, który mają na celu utrwalenie i pogłębianie wiadomości z poszczególnych przedmiotów. Przewodnicy podawali przykłady takich zbiorów, a następnie omawiali je. Jeden z kolegów opowiedział o zbiórce dla kl. VI na temat historii powstania książki. Zasadnicza pogadanka na zbiorze przeplatana była pokazem starodruków, fotografią pierwszych książek, wierszami na ten temat. Wreszcie zbiórka zakończona została wycieczką do drukarni.

Wiele cennych uwag wniosła przedstawicielka sekcji języka polskiego WODKO, podając szereg konkretnych przykładów i form przeprowadzania ciekawej, a jednocześnie kształcącej zbiórki z zastosowaniem

różnych rycin, portretów, zabaw i gier. Przewodnicy zwrócili szczególną uwagę na tzw. zbiórki robocze ognia, które odbywały się bez specjalnego uprzedniego przygotowania. Dużym niedociąganiem dyskusji było zwrócenie zbyt małej uwagi na zbiórki w terenie, na wycieczki.

Następnego dnia omawiane były plany pracy przewodników drużyn i plany działalności drużyn. Uczestnicy podkreślili, jak ważne jest, aby przewodnik przy układaniu planu uwzględnił w jak największym stopniu inicjatywę dzieci. Harcerze powinni odczuwać, że plan drużyny to ich własny plan.

Po południu grupa uczestników samokształcenia podzielona została na dwa „zastępy”, które w ciągu 20 minut przygotowały pokazowe zbiórki. Jedną z nich poświęcono była twórczości Tuwima. Drugi zastęp przygotował temat „Warszawa wczoraj i dziś”. Te próbną „zbiórkę”, zwłaszcza drugą, przeprowadzono żywo i ciekawie, przeplatane były piosenką, wierszem i grą. W czasie dyskusji stwierdzono, że gdyby wszystkie zbiórki przeprowadzane były w takiej formie, to frekwencja nie nastrojałaby kłopotu.

Po krótkiej informacji dotyczącej następnego szkolenia ukończono zajęcia. Szkolenie spełniło swoje zadanie. Pokazało przewodnikom, jak pracować, aby drużyna stała się prawdziwym pomocnikiem szkoły i w walce o wyniki w nauce. Pokazało w praktyce, jak prowadzić zbiórkę, aby osiągnąć podstawowy cel — kształcić i bawić.

Pełne entuzjazmu wypowiedzi o przebiegu konferencji i zadowolone twarze uczestników świadczyły, że te dwa dni szkolenia nie były dla nich stratą czasu. Że tylko, że tak wielka liczba łódzkich przewodników zlekceważyła zajęcia — na 67 przewodników w szkoleniu wzięło udział tylko 30, a więc niecałe 50 procent.

# Stalinogrodzki FOS i jego osiągnięcia

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

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

Wróćmy do albumu. Na pierwszej jego stronie czytamy: „22 marca 1947 roku z inicjatywy ówczesnego wojewody śląskiego, Aleksandra Zawadzkiego, Wojewódzka Rada Narodowa w Katowicach powołała do życia „Śląsko-Dąbrowski Fundusz Odbudowy Szkół”. Zdobyte tą drogą wielomilionowe kwoty od społeczeństwa umożliwiły prowadzenie w latach 1947—49 prac przy 1029 obiektach szkolnych — z czego 858, w tym 26 od fundamentów — oddano do użytku. Znaczne sumy przeznaczono również na zakup bibliotek, pomocy naukowych i radiofonizację szkół. Przy budowie szkół pracowali bezinteresownie kilka tysięcy ludzi.”

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

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

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

Stalinogrod. Wielki, nowoczesny budynek szkolny wyrósł przy ul. Czecha. Rybnik. Odbudowano tu spalone szkoły — podstawową i liceum.

Spółród powiatów woj. stalinogrodzkiego najbardziej zaniedbany w dziedzinie budownictwa szkolnego był powiat Zawiercie. Dlatego też po wyzwoleniu władze województwa skierowały główne „uderzenie budowlane” właśnie na ten powiat.

Wymyki są widoczne — od roku 1947 do 1953 odbudowano, rozbudowano lub wzniesiono od podstaw 39 obiektów szkolnych.

W Wojsławicach do niedawna jeszcze dzieci uczyły się w starej, ciemnej chacie wiejskiej — dziś mają nową, piękną budynek murewany. Również w Nowej Wsi szkoła mieściła się w chacie krytej słomą — teraz cieszy oczy 2-piętrowy budynek szkolny, sasiadujący z 1-piętrowym Domem Nauczycielskim. Ludwinów — do niedawna szkoła w chacie pod strzechą — dziś w murewanym, piętrowym budynku.

W Działkowicach — do samego. Sięgniemy po dalsze przykłady. W Radzionkowie wyrosła 11-latką i szkoła specjalna. W Myszkowie przekazano 1 maja 1952 r. do użytku 11-latkę, szkołę podstawową i przedszkole.

W roku 1952 bawiła na Śląsku wycieczka zwiadowców i nauczycieli angielskich. Ci ostatni zainteresowali się budową nowych szkół. „Chcielibyśmy obejrzeć jakiś nowoczesny obiekt”. Przedstawiono im obszerny spis: proszę, wybierajcie, jaką chcecie.

Wybór padł właśnie na Myszków. Goście obejrzeli dokładnie nowoczesne budynki i orzekli: „Możecie być dumni, że budujecie takie szkoły.”

Za pieniądze społeczne, wpływające na Fundusz, buduje się nie tylko szkoły. Z Funduszu pokryto też koszty budowy

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

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

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

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

że się olbrzymie zapotrzebowanie na materiały budowlane i siłę roboczą — mimo wszelkich przeszkód budownictwo szkolne w woj. stalinogrodzkim ma piękne osiągnięcia. Ma też szerokie plany na przyszłość. Oto chociażby kilka pozycji z planu na rok bieżący:

Doprowadzenie do końca budowy szkół w Redzinie, Bojszowicach, Miedzie, Rachowicach, Włodowicach, Głogowcu, w Rogowie, Bielsku-Białej, przedszkola w Zawierciu, Domu Nauczycielskiego w Radzionkowie i w Rybniku.

Rozpoczęcie budowy nowych szkół — w Cieszyźnie, Stalinogrodzie, Czechowicach, Rudzie Śląskiej, 2 szkół w pow. Będzin, następnie szkół w powiecie częstochowskim, kłobuckim itd.

W okresie nadchodzącego planu 5-letniego we wszech woj. stalinogrodzkiego wyrosło 150 szkół. A w miastach? Dokonuje się obecnie analizy, jak zaplanować rozbudowę szkół, by — zgodnie z Programem Frontu Narodowego — obejmować stopniowo średnim wykształceniem całą młodzież w wielkich ośrodkach.

Wzrastając się na osiągnięciach województwa stalinogrodzkiego w dziedzinie budowy szkół — kilka województw przystąpiło do tworzenia społecznych funduszy budowy szkół. Również i inne WRN mogą przeanalizować tę sprawę i zastanowić się, czy nie byłoby celowe utworzenie takiego funduszu i na ich terenie.

Z. K.

## Usprawnić organizację III Konkursu Czytelniczego

Dwa tygodnie temu, tuż po feriach zimowych odwiedziłam kilka szkół w województwie kieleckim. Interesowałam się przebiegiem prac w ramach ogłoszonego III Ogólnokrajowego Konkursu Czytelniczego. Sądziłam, że zastaniemy w szkołach przygotowania do konkursu. Tymczasem...

Dyrektor 11-letniej szkoły w Łopuszynie (pow. Kielce), którego pytamy o wyniki dotychczasowych prac związanych z konkursem, jest trochę zmieszany: „Konkurs... konkurs... zaraz, nie o tym nie wiem... o jakim konkursie... zaraz... może dziś z początkiem...”. Nagle łowia radośnie: „Jest... jest... dziś przyszedł!”

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

Odwiedzamy następnie Szkołę Podstawową we Włoszowcu. Kol. Jadwiga Zasuniowa, kierowniczka biblioteki szkolnej, jakoś bez entuzjizmu informuje, że owszem, właśnie wczoraj przyszedł okólnik z Wydziału Oświaty. Iż będzie konkurs. O konkursie wiadomo już wprawdzie z Dziennika Urzędowego Ministerstwa Oświaty, ale... nie ma w tym roku zbyt wiele zapalu...

W Szkole Podstawowej we wsi Oleszno, pow. Włoszowska. Kol. Kosińska, ale nie jest jeszcze nie zrobiono i, jak nas informuje kier. szkoły, entuzjazmu do pracy, w związku z konkursem, nie ma w tym roku.

Powysze przykłady mówią, że szkoły nie były w pełni powiadomione o konkursie. Dziennik Urzędowy Nr 15 Ministerstwa Oświaty z dnia 10 listopada 1953 r. — jak nas informują — został rozesłany dopiero pod koniec listopada. Zresztą Dziennik Urzędowy Ministerstwa nie dociera do wszystkich szkół. Szkoły czekała na wytyczne ze strony Wydziału Oświaty. Jednak wydział oświaty nie zastosowały się, by wcześniej powiadomić szkoły o konkursie.

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

Wojewódzki Wydział Oświaty w Kielcach znalazł opieszłość powiatowych wydziałów czekał aż do 5 stycznia br., by wysłać okólnik nr O.VI — 17.1/54, w którym poleca „zmobilizować nauczycieli do przeprowadzenia konkursu... i jednocześnie prosi, by w terminie do dnia 10 lutego powiatowe wydziały złożyły sprawozdania z przebiegu akcji. Już 10 lutego za psem, a tu akcja w terenie woj. kieleckiego nawet nie zaczęła.

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

obowiązków. Nie ogłosił wyników konkursu, a eksponaty oddał tak zniszczone, że nie przedstawiały już żadnej wartości i w dodatku takie postępowanie rozgorczyło tylko dzieci i nauczycieli. Nie są to osobiste wypadki. W woj. kieleckim nie rozstrzygnięto konkursu w powiatach: pińczowskim, sandomejskim, włoszowskim i kieleckim.

Oto źródła zniechęcenia i braku entuzjazmu. Poważne trudności nastroża szkołom sprawa książek. Niektóre biblioteki szkolne są zbyt ubogie. Np. szkoła w Moskorzowie (7 kl.) ma tylko 800 tomów. Szkoła w Olesznie (także 7 kl.) ma 1.200 tomów dla wszystkich klas.

Nie ma nauczyciela, bibliotekarza czy przewodnika harserskiego, który by nie zdawał sobie sprawy z wielkiego znaczenia i roli wychowawczej konkursu, budzącego zainteresowania wśród wielu setek tysięcy młodych czytelników. A niedoścignięcia organizacji wpływają na to, że nie ma zapalu i planowej spokojnej pracy, że terminarz konkursowy ustalony w Dz. Ustaw Min. Oświaty w wielu miejscowościach, niestety, nie jest realny.

Trzeba, aby władze szkolne i Zarządy ZMP niezwłocznie dokonywały przeglądu prac przygotowawczych, rozwinęły należyte propagandy konkursu czytelniczego, konkretnie pomogły szkołom w tej sprawie, aby zapobiec bledom organizacyjnym, które, jak widzieliśmy wyraźnie, szkoda tej pięknej i twórczej inicjatywy wychowawczej, jakim jest III konkurs czytelniczy.

HELENA TOMCZAK

Małe dzieci, które w konkursie uczestniczą, nie są zbyt liczne. W woj. kieleckim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci. W woj. łódzkim, gdzie konkurs trwa już od kilku tygodni, wzięło udział tylko 100 dzieci.

## Wspomnienia nauczyciela [SZKOŁY NR 1001]

8 stycznia (mroz 12°)

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

Może właśnie dlatego trochę ostro przemówiłem się z Kwiatkowskim. Bo też dziwny z niego człowiek! Właściwie niby nic nie można mu zarzucić. Jest podobno znakomitym matematykiem. Jego dzienniki, konspety i w ogóle cała dokumentacja szkolna jest w nienagannym porządku. Sumienny, rzetelny i pedantycznie dokładny. Nawet chusteczki do nosa ma zawsze złożoną według zaprasowanych kantów i po każdym użyciu pieczętował je składką „w koszt”. To wszystko muszę mu przyznać. Ale co z tego, że jest taki nienaganny — nasza zgoda zawsze rozbiła się o nieścisłość „dwójki”, które kropi bez litości w mojej klasie.

W listopadzie na 34 uczniów postawił 14 dwój z matematyki! Próbowałem na konferencji skrytykować taką strategię, ale zdania były podzielone. Kwiatkowski argumentował: „to im nie zaszkodzi, zaczęła się przynajmniej lepiej uczyć, a resztą to już jest taka tępą klasa. Tam oprócz dwóch, trzech żaden nie ma głowy do matematyki”.

Ująłem się trochę za nimi. Prawda, to klasa, w której większość uczniów jest pochodzenia chłopieckiego i rzeczywiście mają niejako odrobienie w zakresie wykształcenia. Niezależnie od tego, ale czyż to wolno ich tak z góry osądzać i zniechęcać wygórowanymi wymaganiami?

Najgorsze jest to, że Kwiatkowski nie ukrywa wcale przed nimi, że uważa matematykę za wiedzę dla nich niedostępną („za głupi są na to!”). Po 1 okresie przemówiłem klasie do rozsądku, zauważyłem, że nie pokazują już, co potrafili. Coraz częściej chwalać się, że w dzienniku są dobre stopnie, ba — nawet był już „bardzo dobry”, aż własnym oczom nie wierzyłem, bo ci odważniejsi mówili, że „na bardzo dobry to tylko sam Pan Profesor Kwiatkowski umie”!

Ale z tym Rózewiczem ciągle są kłopoty i troski. Żaden przedmiot nie idzie mu za dobrze, ale chłopak dobry, pracowity i garnie się do nauki jak rzadko który. Wołam go raz i pytam: „Rózewicz, co u ciebie z tą matematyką?”

„Panie profesorze, jak jestem sam albo z kolegami, to umiem, a jak pan Kwiatkowski mnie wywoła i jak zacznie się niecierpliwić i ołówkiem stukać i brui marzyć i pytać co chwile, czy już rozwiązałem, to od razu wiem, że i tak nie nie potrafię”.

Pewnie, że chłopak zbyt dużo nie umie. Więc urażaliśmy kolektynię, że w czasie ferii najtęższe g’owy klasowe pomogą mu w matematyce.

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

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

„Owszem, owszem, starsz się — powiedział podobno Kwiatkowski — ale to jeszcze za mało, stanowczo za mało”. Wbrew samemu sobie ratowałemu prestiż kolegi K. w klasie, ale zaraz po lekcji (akurat była duża przerwa) napadłem na niego z pretensjami.

„Puszczcie mi robotę w łasie. Staraj się, uczą tego Rózewicza, na głowie stają i tacy efekt? Przecież wiesz, że się wysila, pracuje jak mały kto...”

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

„To ja wasz mówię, że wy jesteście bezdusznymi formalistami, kolego K.”

„A wy niepoprawny romantyk — wy tył o rozpuszczanie ich jak działości i bicz”.

Siedzę teraz w domu, wygrzebam swój reumatyzm i wciąż od początku myślę o tej sprawie.

Czy ja naprawdę jestem niepoprawny romantyk?

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

Wojewódzki Wydział Oświaty w Kielcach znalazł opieszłość powiatowych wydziałów czekał aż do 5 stycznia br., by wysłać okólnik nr O.VI — 17.1/54, w którym poleca „zmobilizować nauczycieli do przeprowadzenia konkursu... i jednocześnie prosi, by w terminie do dnia 10 lutego powiatowe wydziały złożyły sprawozdania z przebiegu akcji. Już 10 lutego za psem, a tu akcja w terenie woj. kieleckiego nawet nie zaczęła.

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

obowiązków. Nie ogłosił wyników konkursu, a eksponaty oddał tak zniszczone, że nie przedstawiały już żadnej wartości i w dodatku takie postępowanie rozgorczyło tylko dzieci i nauczycieli. Nie są to osobiste wypadki. W woj. kieleckim nie rozstrzygnięto konkursu w powiatach: pińczowskim, sandomejskim, włoszowskim i kieleckim.

Oto źródła zniechęcenia i braku entuzjazmu. Poważne trudności nastroża szkołom sprawa książek. Niektóre biblioteki szkolne są zbyt ubogie. Np. szkoła w Moskorzowie (7 kl.) ma tylko 800 tomów. Szkoła w Olesznie (także 7 kl.) ma 1.200 tomów dla wszystkich klas.

Nie ma nauczyciela, bibliotekarza czy przewodnika harserskiego, który by nie zdawał sobie sprawy z wielkiego znaczenia i roli wychowawczej konkursu, budzącego zainteresowania wśród wielu setek tysięcy młodych czytelników. A niedoścignięcia organizacji wpływają na to, że nie ma zapalu i planowej spokojnej pracy, że terminarz konkursowy ustalony w Dz. Ustaw Min. Oświaty w wielu miejscowościach, niestety, nie jest realny.

Trzeba, aby władze szkolne i Zarządy ZMP niezwłocznie dokonywały przeglądu prac przygotowawczych, rozwinęły należyte propagandy konkursu czytelniczego, konkretnie pomogły szkołom w tej sprawie, aby zapobiec bledom organizacyjnym, które, jak widzieliśmy wyraźnie, szkoda tej pięknej i twórczej inicjatywy wychowawczej, jakim jest III konkurs czytelniczy.

W Szkole Podstawowej we wsi Oleszno, pow. Włoszowska. Kol. Kosińska, ale nie jest jeszcze nie zrobiono i, jak nas informuje kier. szkoły, entuzjazmu do pracy, w związku z konkursem, nie ma w tym roku.

Powysze przykłady mówią, że szkoły nie były w pełni powiadomione o konkursie. Dziennik Urzędowy Nr 15 Ministerstwa Oświaty z dnia 10 listopada 1953 r. — jak nas informują — został rozesłany dopiero pod koniec listopada. Zresztą Dziennik Urzędowy Ministerstwa nie dociera do wszystkich szkół. Szkoły czekała na wytyczne ze strony Wydziału Oświaty. Jednak wydział oświaty nie zastosowały się, by wcześniej powiadomić szkoły o konkursie.

Wojewódzki Wydział Oświaty w Kielcach znalazł opieszłość powiatowych wydziałów czekał aż do 5 stycznia br., by wysłać okólnik nr O.VI — 17.1/54, w którym poleca „zmobilizować nauczycieli do przeprowadzenia konkursu... i jednocześnie prosi, by w terminie do dnia 10 lutego powiatowe wydziały złożyły sprawozdania z przebiegu akcji. Już 10 lutego za psem, a tu akcja w terenie woj. kieleckiego nawet nie zaczęła.

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

obowiązków. Nie ogłosił wyników konkursu, a eksponaty oddał tak zniszczone, że nie przedstawiały już żadnej wartości i w dodatku takie postępowanie rozgorczyło tylko dzieci i nauczycieli. Nie są to osobiste wypadki. W woj. kieleckim nie rozstrzygnięto konkursu w powiatach: pińczowskim, sandomejskim, włoszowskim i kieleckim.

Oto źródła zniechęcenia i braku entuzjazmu. Poważne trudności nastroża szkołom sprawa książek. Niektóre biblioteki szkolne są zbyt ubogie. Np. szkoła w Moskorzowie (7 kl.) ma tylko 800 tomów. Szkoła w Olesznie (także 7 kl.) ma 1.200 tomów dla wszystkich klas.

Nie ma nauczyciela, bibliotekarza czy przewodnika harserskiego, który by nie zdawał sobie sprawy z wielkiego znaczenia i roli wychowawczej konkursu, budzącego zainteresowania wśród wielu setek tysięcy młodych czytelników. A niedoścignięcia organizacji wpływają na to, że nie ma zapalu i planowej spokojnej pracy, że terminarz konkursowy ustalony w Dz. Ustaw Min. Oświaty w wielu miejscowościach, niestety, nie jest realny.

Trzeba, aby władze szkolne i Zarządy ZMP niezwłocznie dokonywały przeglądu prac przygotowawczych, rozwinęły należyte propagandy konkursu czytelniczego, konkretnie pomogły szkołom w tej sprawie, aby zapobiec bledom organizacyjnym, które, jak widzieliśmy wyraźnie, szkoda tej pięknej i twórczej inicjatywy wychowawczej, jakim jest III konkurs czytelniczy.

W Szkole Podstawowej we wsi Oleszno, pow. Włoszowska. Kol. Kosińska, ale nie jest jeszcze nie zrobiono i, jak nas informuje kier. szkoły, entuzjazmu do pracy, w związku z konkursem, nie ma w tym roku.

Powysze przykłady mówią, że szkoły nie były w pełni powiadomione o konkursie. Dziennik Urzędowy Nr 15 Ministerstwa Oświaty z dnia 10 listopada 1953 r. — jak nas informują — został rozesłany dopiero pod koniec listopada. Zresztą Dziennik Urzędowy Ministerstwa nie dociera do wszystkich szkół. Szkoły czekała na wytyczne ze strony Wydziału Oświaty. Jednak wydział oświaty nie zastosowały się, by wcześniej powiadomić szkoły o konkursie.

Wojewódzki Wydział