

PRACA SZKOLNA



• DODATEK MIESIĘCZNY •
 DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO”
 • POŚWIĘCONY SPRAWOM •
 PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM
 W ZWIĄZKU Z PRAKTYKĄ SZKOLNĄ



W obliczu nowych programów

I.

UWAGI OGÓLNE

1. Zasady budowy nowych programów

Struktura wewnętrzna nowych programów szkoły powszechnej, jakie niebawem wyjdą z druku i staną się obowiązujące, oparta została na mocnych i trwałych podstawach, które najogólniej można ująć w sposób następujący: wychowanie — dziecko — obywatel — państwo — środowisko — życie.

a) **Wychowanie**. — Najistotniejsza cecha nowych programów, związana ściśle z funkcją szkoły — to ich nastawienie wybitnie wychowawcze. Wychowanie, które dotychczas było tylko przyczepką do programów nauczania, staje się odtąd głównym zadaniem pracy szkolnej, a nauczanie sprowadza się obecnie do roli jednego ze środków oddziaływania wychowawczego. Rodząca się na podłożu nowego ustroju szkoła polska, oparta o nowe programy, traci bezpowrotnie charakter instytucji nauczającej, a staje się instytucją wychowawczą. Nowe programy bynajmniej nie lekceważą materialnego celu nauczania, jakim jest udzielanie pewnego zasobu wiedzy pozytywnej i wyrobienie pewnych umiejętności praktycznych, to jednak cel ten podporządkowuje się celowi ogólniejszemu, jakim jest kształcenie osobowości wychowanka. Zdecydowane

nastawienie wychowawcze przenika programy wszystkich przedmiotów, a najwyraźniej z natury rzeczy występuje w przedmiotach humanistycznych oraz w zajęciach praktycznych. Tego rodzaju przesunięcie punktu ciężkości z nauczania na wychowanie pociąga za sobą doniosłe konsekwencje, przejawiające się nie tylko w celach nauczania, ale również w doborze materiału naukowego i organizacji pracy szkolnej.

b) **Dziecko**. — Przedmiotem, na który skierowana jest działalność wychowawcza szkoły, jak było przedtem, jest oczywiście dziecko. Ale to dziecko, istota żywa i działająca, inaczej jest obecnie traktowane. Dawne programy ułożone były pod kątem tego, co dziecko powinno umieć jako przyszły człowiek dorosły; obecne natomiast programy wychodzą z założenia: czego dziecko może się nauczyć w danych warunkach wewnętrznych i zewnętrznych. Przystosowanie wymagań do możliwości dziecka, stanowiące charakterystyczną i niezmiernie doniosłą cechę nowych programów, znajduje swoje uzasadnienie w psychologii rozwojowej. Właściwości psychiczne dziecka, zmieniające się w różnych fazach jego rozwoju, stanowią jedno z ważniejszych kryteriów, zarówno gdy chodzi o wybór materiału naukowego, jak i organizację pracy szkolnej.

c) **O b y w a t e l.** — Wychowanie dziecka musi mieć jakiś cel wytknięty, musi się zmierzać ku pewnemu ideałowi. Celem wychowania, wypływającego z postanowień i z ducha nowej ustawy ustrojowej, jest obecnie „wychowanie i wykształcenie świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli”. Ogólnie zatem mówiąc, dobry obywatel — to najbardziej aktualny w naszych warunkach ideał wychowawczy, podyktowany poczuciem rzeczywistości polskiej i głęboką troską o przyszłość państwa. Nie więc dziwnego, że wychowanie społeczno-obywatelskie wysuwa się obecnie na pierwsze miejsce w pracy szkolnej, że staje się ono syntezą całego oddziaływania wychowawczego. Pod kątem wychowania obywatelskiego ułożone są nowe programy wszystkich przedmiotów. Najwyraźniej to występuje w takich przedmiotach, jak język ojczysty, historia, geografia, zajęcia praktyczne. Co więcej — nawet program religii ułożony jest obecnie w przystosowaniu do celów wychowania obywatelskiego.

d) **P a ń s t w o.** — Ideał obywatela, jakiego wymaga rzeczywistość polska, musi być skonkretyzowany. Nie może to być obywatel całego świata, czyli kosmopolita, jak również nie może być obywatel — szowinista narodowy, ale musi być obywatel — państwowiec. Dobrze pojęte wychowanie obywatelskie musi zatem pozostawać w jak najściślejszym związku z państwowością polską, musi być przystosowane do zadań państwowych i musi być całkowicie oparte na kulturze polskiej zarówno materialnej, jak duchowej. Zasada ta znajduje swój mocny i zdecydowany wyraz w nowych programach, które opierają całe wychowanie i nauczanie na jednolitej i konsekwentnie przeprowadzonej podstawie: „Polska i jej kultura”. To założenie stanowi oś podstawową w wyborze i układzie materiału w zakresie wszystkich przedmiotów stanowi wyraźną ideę przewodnią, której brakowało dawnym programom.

e) **S r o d o w i s k o.** — Wychowanie obywatelsko-państwowe, stanowiące ostateczny cel pracy szkolnej, musi być należycie ustopniowane. Dziecko, nim stanie się pełnoprawnym członkiem najwyżej zorganizowanej społeczności, jaką jest państwo, musi najpierw stać się aktywnym uczestnikiem mniejszych grup społecznych — ro-

dziny, grupy rówieśników, zrzeszenia, narodu. Również i pojęcie państwa w znaczeniu terytorjalnym musi przejść rozwój ewolucyjny: dom rodzinny, miejsce zamieszkania, dalsza okolica, wreszcie dopiero państwo. Zarówno więc świadomość obywatelska, jak i pojęcie państwa muszą się kształtować na tem podłożu naturalnym i społeczno-kulturalnym, z którym dziecko różnorodnymi węzłami jest związane. Stąd właśnie najbliższe środowisko dziecka stanowi punkt wyjścia w całokształcie pracy szkolnej, stanowi realną podstawę w wychowaniu obywatelskiem. Ten czynnik lokalny i regionalny przenika programy wszystkich przedmiotów i decyduje o ich elastyczności.

f) **Z y c i e.** — Środowisko ludzkie pulsuje bezustannem życiem nie tylko w znaczeniu biologicznym, ale również społecznym i gospodarczym. Jeśli więc dziecko poprzez życie w środowisku ma być przygotowane do życia obywatelskiego, to musi ono brać czynny udział we wszelkich przejawach i formach życia środowiskowego, musi być przygotowane do twórczej współpracy około podnoszenia dobrobytu materialnego i życia gospodarczego. Zagadnienie to, zupełnie zaniedbane w dotychczasowej pracy szkolnej, bardzo wyraźnie występuje w nowych programach szkoły powszechnej. Pochylenie życiowo-gospodarcze stanowi charakterystyczną cechę nowych programów, zwłaszcza w takich przedmiotach, jak przyroda, geografia i zajęcia praktyczne. Gdy chodzi o poziom nauczania, to program klasy VII-ej *) ma wybitne nastawienie życiowo-praktyczne.

Omówione zasady, na których opierają się nowe programy szkoły powszechnej, możnaby sformułować w sposób następujący:

a) Głównym zadaniem pracy szkolnej jest **w y c h o w a n i e**, a nauczanie staje się jednym z czynników wychowawczych.

b) Całokształt pracy wychowawczej ściśle jest przystosowany do właściwości psychicznych **d z i e c k a** i jego możliwości w różnych fazach rozwojowych.

c) Ostatecznym celem pracy szkolnej jest wychowanie **o b y w a t e l a**, **świa-**

*) Zamiast „oddział” będzie stosowana nazwa „klasa”.

domego swych zadań i obowiązków i uzdolnionego do pracy twórczej.

d) Kształcenie obywatela odbywa się na tle p a ń s t w a i pozostaje w ścisłym związku z jego aktualnymi zadaniami, stąd też opiera się ono na podstawie wychowawczej: „Polska i jej kultura“.

e) Najbliższe ś r o d o w i s k o ucznia jako punkt wyjścia w nauczaniu nie tylko dostarcza konkretnego materiału ale staje się podłożem wychowania obywatelskiego.

f) Wychowanie na tle środowiska obejmuje wszelkie przejawy jego z y c i a, nie wyłączając życia gospodarczego.

2. Zmiany w porównaniu z dawnymi programami

Przytoczone wyżej zasady budowy nowych programów spowodowały liczne i poważne zmiany, różniące te programy od poprzednich.

Zmiany w całości kształcie programu są następujące:

a) Materiał nauczania we wszystkich przedmiotach uległ znacznej redukcji: rzeczy zbędne zostały całkiem usunięte, a nie przystosowane do poziomu rozwoju dziecka — przesunięte do klas wyższych; wskutek tego nowy program stał się bardziej realny i możliwy do wykonania.

b) Uwzględnianie najbliższego środowiska ucznia w nauczaniu każdego przedmiotu sprawia, że nowe programy są bardziej życiowe i nie tak sztywne, jak poprzednie.

c) Przystosowanie programu do psychiki dziecka spowodowało zróżnicowanie charakteru nauczania: na szczeblu pierwszym ma ono charakter wybitnie epizodyczny, a na szczeblach wyższych — bardziej systematyczny.

d) Zmiany w materiale i charakterze nauczania, powodują zmiany w metodzie nauczania, która obecnie staje się bardziej pogładowa i aktywna.

e) Przy koniecznym zróżnicowaniu przedmiotowym program utrzymuje jednak łączność między różnymi przedmiotami drogą korelacji równoległej bądź następującej.

Jeśli chodzi o poszczególne przedmioty, zmiany w nowych programach w porównaniu z dotychczasowymi są następujące:

a) nauka języka obcego zupełnie znika z programu szkoły powszechnej;

b) historia jako odrębny przedmiot nauczania rozpoczyna się dopiero w klasie V^{ej}; na poziomie pierwszych czterech klas występuje w formie pogadarek przy nauce języka polskiego;

c) zamiast dotychczasowej nauki o Polsce współczesnej w programie klasy VII^{ej} występuje w pierwszym półroczu geografja gospodarcza, a w drugim — historia Polski;

d) geografja w klasie III^{ej} nie stanowi odrębnego przedmiotu, lecz traktowana jest łącznie z nauką przyrody;

e) geometria znika z programu pierwszych trzech lat nauczania, a zjawia się dopiero w programie klasy IV^{ej}.

f) roboty ręczne jako przedmiot nauczania przestają istnieć, a ich miejsce zajmuje nowy przedmiot pod nazwą zajęć praktycznych, które obejmować będą: kulturę życia codziennego, zajęcia rękodzielnicze, zajęcia ogrodniczo-hodowlane i wybieżki o charakterze społecznym;

g) ćwiczenia cielesne w nowym programie nominalnie nie istnieją, a ustępują miejsca wychowaniu fizycznemu.

Pod względem konstrukcji zewnętrznej programy wszystkich przedmiotów posiadają jednolitą formę i obejmują:

a) materiał nauczania,
b) wyniki nauczania,
c) uwagi (szczegółowe dla każdej klasy),

d) uwagi do całości programu, czyli komentarze.

W porównaniu z poprzednimi programami na specjalną uwagę zasługuje dział pod nazwą „wyników nauczania“. Doniosłe znaczenie tego punktu w programach jest oczywiste: tutaj podane są w sposób jasny i dokładny rezultaty nauczania, jakie nauczyciel musi osiągnąć w zakresie danego przedmiotu przy końcu roku szkolnego. Należy zwrócić uwagę, że w wynikach nauczania program wyraźnie odróżnia wiedzę i umiejętności, przyczem wprowadza stopniowanie wymagań, mianowicie: a) w zakresie wiedzy: wiadomość, rozumienie, znajomość; b) w zakresie umiejętności: sprawność i biegłość. Tego rodzaju skala wymagań szczególnie wyraziście występuje w arytmetyce z geometrią.

II.

PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY NOWYCH PROGRAMÓW

Reformator szkolnictwa, przetwarzając życie szkolne, musi mieć na uwadze dwa czynniki:

- 1) ideał, ku któremu prowadzić chce młodzież,
- 2) osobowość wychowanka.

Stosunek wzajemny tych dwóch czynników oraz ujęcie drugiego z nich były niezmiernie różnorakie w różnych okresach dziejowych.

W epokach minionych dbano przeważnie o „ideał” i „cel” pracy. Uwzględnienie i uznanie psychiki wychowanka, jako punktu wyjściowego pracy szkolnej, jest dopiero zdobyczą czasów nowszych.

Twórcy polskiej reformy szkolnej i nowych programów, idąc słusznie za wielkimi hasłami stulecia naszego — „stulecia dziecka” — psychikę współczesnej młodzieży polskiej zanalizowali i poznali. Co więcej, do niej dostosowali „nowe programy nauczania dla szkół powszechnych i średnich”. Pragnieniem ich było, by materiał nauczania odpowiadał strukturze psychicznej młodzieży polskiej w poszczególnych fazach jej rozwoju.

Rozumieli bowiem jasno i wyraźnie, że młodzież szkolna, nie znalazłszy w materiale nauczania tego, co ją naprawdę w danym okresie życia interesuje, rozdwa się duchowo. Część energii psychicznej poświęca wtedy na pracę szkolną; drugą część — bez porównania większą — na to, co bardziej ją w danej chwili duchowo zajmuje.

Zresztą nie tylko jakość materiału nauczania musi być dostosowana do psychiki dziecka. Dostosować do niej należy także ilość materiału nauczania i metody pracy.

Rozwój duchowy dziatwy nie przebiega równomiernie. Przebiega raz szybciej, raz wolniej. Są w nim okresy bujnego rozkwitu, ale są i okresy zastoju. W pierwszych nie należy dawać za mało materiału nauczania, w drugich koniecznie unikać należy przeciążenia dziatwy. Wszystkie te momenty uwzględniają nowe polskie programy nauczania.

Dokonano w ten sposób rzeczy wielkiej i ważnej. Struktura psychiczna dziecka różni się bowiem bardzo od struktury dorosłych, a ponadto podlega rozwojowi, ujawniającemu się w poszczególnych fazach rozwojowych.

niającemu się w poszczególnych fazach rozwojowych.

Cóż więc brano pod uwagę, tworząc obecnie nowe programy nauczania dla dziatwy polskiej, a chcąc je oprzeć na podstawach psychologicznych?

Odpowiem krótko.

W okresie średniego dziecięctwa, t. j. do jakichś mniej więcej siedmiu lat życia, w okresie, w którym dziecko przychodzi po raz pierwszy do szkoły, posiada ono następujące swoiste cechy duchowe:

Jego stosunek do świata zjawisk jest iluzyjny, zabawowy, subiektywny. Bajka nie jest dla dziecka podówczas jeszcze bajką tylko. „Martwe przedmioty” dziecko ożywia. Wszystko dlań stać się może zabawką każdej chwili. Zabawowo-iluzyjne ustosunkowanie się dziecka do świata ma swe źródło w dziecięcych popędach i uczuciach, które „z tem, co jest naprawdę” pogodzić się nie chcą i nie mogą, które „chcą czegoś innego”, „lepszego”. Jest więc ono niejako samoobroną dziecięcej psychiki i naiwną, ale skuteczną bronią — przed nieubłaganą surowością rzeczywistości. Ta ostatnia w tym czasie coraz konkretniej zaczyna się zarysowywać w świadomości dziecka.

Okres średniego dziecięctwa to jednak jeszcze w dużej mierze okres przewagi fantazji nad rzeczywistością, subiektywności nad obiektywnością, zabawowego ustosunkowania się do rzeczywistości nad jej ujmowaniem „na serio”, to okres magicznego i bajecznego stosunku do świata.

Programy nowe dla klasy pierwszej szkół powszechnych uwzględniają w całej pełni te momenty, pozwalając dziecku, jeszcze rok jeden cały prawie, przebywać nadal w „szkole także”, w „krajnie cudownych tęczowych baśni”, uwzględniając w metodach nauczania w wysokim stopniu pierwiastki zabawowe: nie depreczając magicznego światopoglądu dziecka, lecz tylko powoli umiejętnie, starając się go rozwijać i przekształcać.

Ale przejdźmy do okresu późnego dziecięctwa.

Poważne zmiany w życiu duchowym dziecka zachodzą około mniej więcej siedmiu lat życia, kiedy w ten okres właśnie wstępuje. Dotychczas istniały, obok dziecka

dwa światy. Dziecko przechodziło stale z jednego z nich do drugiego z zupełną swobodą; częściej przebywając w świecie zabawy, a rzeczywistość traktując swoiście. Obecnie następuje zwrot ku realizmowi, przejście od „świata iluzji“ ku „światu rzeczywistości“, który dziecko zaczyna badać i który pragnie teraz gorąco tak samo poznać, jak dawniej pragnęło słuchać bajek, baśni i powiastek. Dotychczasowe zabawy zaczynają natomiast dziecko coraz mniej interesować. Dziecko chce coraz więcej wiedzieć, poznawać, a nie naiwnie „bawić się“. Umysł dziecka skierowuje się na fakty, zainteresowania zwracają się ku przyrodzie martwej i żywej. Miejsce fantastycznego igrania zajmuje majstrowanie, konstruowanie, poszukiwanie. Zabawki dziecięce idą do kąta, a kieszenie, szafy, szuflady dziecięce zapelniają się „zbiorami, kolekcjami kamieni, motyli, monet, znaczków, roślin“. Dziecko przemienia się w małego badacza, w „początkującego przyrodnika“, zaczyna „dociekać“, co się dzieje w przyrodzie, zaczyna, porzuciwszy „okres bajeczny“, wchodzić w okres „naiwno-przyrodniczy“, „naiwno-materiaлистyczny“, zaczyna rozwijać się coraz bardziej w kierunku właściwości, cechujących lata 9—10, zwane wiekiem Robinzona lub „wiekiem indiańskim“.

Ideałem dziecka staje się coraz bardziej bowiem Robinzon, t. j. symbol człowieka, który samodzielnie ujarzmił przyrodę, poznał ją, podporządkował sobie. Najwyraźniej zresztą może fakt ten zaznacza się w lekturze dziecka; tu jego zainteresowania zwracają się wyraźnie bardzo „od bajek i legend“ — ku „opowieściom o niezwykłych zdarzeniach“, które jednak w rzeczywistości mogły mieć miejsce. Stąd to ukochanie przygód Robinzona przez dziatwę w tym wieku.

W fazie późnego dziecięctwa możnaby wyróżnić dwa podokresy: pierwszy do roku mniej więcej dziesiątego, drugi do roku mniej więcej dwunastego. W obu cechą zasadniczą psychiki dziecka jest wymieniony wyżej realizm, oznaka zewnętrzna powoli lecz stale wzmagającego się dojrzewania umysłowego i duchowego dziecka wogóle, krystalizowania się w niem w coraz większej mierze form ujmowania rzeczywistości, właściwych człowiekowi dojrzałemu.

Dziecko w okresie późnego dziecięctwa osiąga w konsekwencji wysoki stopień

przystosowania się do właściwych sobie warunków życia. Jest spokojne, zrównoważone, łatwe do prowadzenia. Jest wykończonym typem biologicznym „dziecka doskonałego“.

Nowe programy szkolne wykorzystują w całej pełni badania psychologiczne nad dzieckiem w tej fazie rozwojowej. Gdy chodzi o ilość materiału naukowego w programach w tym okresie, jest ona obfita. Gdy chodzi o jakość materiału nauczania, warunkuje go właśnie scharakteryzowany powyżej realizm dziecka i dążenie do poznania świata zewnętrznego otaczających zjawisk, tudzież dziecięca robinzonada. Punktem wyjścia dla nauczania staje się najbliższe środowisko dziecka i okolica, w której żyje: z jej polami, lasami, jeziorami, kwiatami, zwierzętami i zabytkami. Ze względu na zasadnicze nastawienie psychiki dziecka w tym okresie na świat zewnętrzny, wysunięto w materiale nauczania na plan pierwszy zjawiska z dziedziny przyrody martwej i żywej i świat faktów.

Z tej dziedziny dziatwa w latach 9—12 najwięcej „wie“, chętnie przedsięwzięcie bowiem w tym okresie wycieczki w przyrodę — w dobranej grupie rówieśników, bez towarzystwa osób starszych, — obserwuje i podpatruje życie zwierząt, zapoznaje się z różnymi odmianami owadów, gadów, ptaków, poznaje życie w lesie, na polach i łąkach. To też materiał nauczania, jaki dziatwie polskiej wyznaczyły (zgodnie z jej zainteresowaniami) nowe programy, a jaki jej poda szkoła, napewno przypadnie dziatwie do serca, zajmie ją i pociągnie, spotęguje chęć do tej tak „nudnej“ dawniej nauki szkolnej.

Tak samo doniosłe, a oparte na wynikach najnowszych psychologicznych badań, inowacje spotykamy w programie nauczania dla dziatwy w okresie przedpokwitania, t. j. w latach od mniej więcej dwunastego do mniej więcej czternastego (okresie, w którym wcześniej wchodzi dziewczęta, a trochę później chłopcy). Wyróżnić w nim można dwa wyraźne podokresy: 1) fazę przyrostu sił, 2) fazę negatywną.

W fazie przyrostu sił, zwanej także „zapowiadającą“, cechuje dziecko nazewnątrz wzrost poczucia pewności siebie i siły duchowej. Jest to prosta konsekwencja tej pełni rozwoju i harmonji, którą dziecko osiągnęło w okresie późnego dziecięctwa zarówno pod względem fizycznym, jak i duchowym.

wym i wynikiem osiągniętej zdolności przystosowania się do warunków życia. Ale wkrótce rozpoczynają się przemiany. Obserwując dzieci z zewnątrz, zauważymy w tym okresie łatwo, że przybierają na wroście i wadze. Dzieci gwałtownie szybko rosną, „strzelają w górę“, tyją. Dalej uczynają im przypadać do gustu: dzikie zabawy, uganianie, mocowanie się, awantury. Nawet dziewczęta, zwykle naogół spokojniejsze, w tym okresie tracą zamiłowanie do bajek, lalek, a uganiają i staczają bójki, podobnie jak chłopcy.

To nastawienie dzieci i ferment znajdują swój odpowiednik w swoistej dla tego okresu lekturze podróźniczej i awanturycznej, w której się młodzież zaczytuje. Okres ten popularnie zowią cięciami latami. Pęd ku poznaniu świata jest podówczas silny. Zainteresowania skierowane są w dalszym ciągu nazewnątrz.

W fazie negatywnej dokonują się w organizmie dziecka pewne przeobrażenia; mają miejsce pewne procesy fizjologiczne, których dziecko wytłumaczyć sobie nie umie. Jest niespokojne, nieswoje, przygnębione, rozdrażnione, słabe, niezadowolone ze siebie i drugich. Wszystko je drażni, ogarnia je chwilami apatia. Następuje z kolei osłabienie zainteresowań, trudność skupienia myślowego, zastój pamięci, zmęczenie umysłowe, czasem neurastenja. Towarzyszy temu poczucie własnej niepełnowartościowości. W rozwoju duchowym dziecka następuje zastój.

Gdy programy nauczania nie uwzględniają tego faktu bardzo ważnego, dziecko nie jest w stanie odpowiedzieć wymaganiom szkoły, jego postępy w nauce obniżają się bez jego winy.

Iluż to młodych ludzi wykoleiło się i potwarzało klasę, traciło rok, dwa życia lub wogóle schodziło na manowce dlatego, że dawne programy nauczania tego faktu nie uwzględniały. Niejedno dziecko, które do tej pory uczyło się wcale dobrze, w kl. III, IV gimnazjalnej z tego powodu „repetowało“, „cierpiało“... cierpiało tem bardziej, że jest to okres krnąbrności i przekory w życiu dziecka i że starsi, zrażeni jego przekornym i nieposłusznym ustosunkowaniem się do nich, nie w „zastoju rozwoju duchowego“, ale w „lenistwie rzekomem“ i innych „wadach“ dziecka szukają przyczyn jego „niepowodzeń szkolnych“.

1. Nowe polskie programy nauczania dla

tego okresu nie tylko dosłownie jakoś materiału nauczania do psychiki dziecka w tej fazie, ale, co najważniejsze, zmniejszyły ilość materiału nauczania dla dzieci w fazie negatywnej (mniej więcej lat 13) bardzo poważnie, ratując w ten sposób niejedno dziecko, niejedną przyszłą egzystencję, zapobiegając niejednej tragedji dziecięcej. Postawiono nadto wykorzystać pracę ochotniczą dzieci w tym okresie i zapobiec abstrakcyjności nauczania przez pracę warsztatową i życiowe zastosowanie zdobytej wiedzy teoretycznej na tej drodze.

Przechodzimy do analizy psychologicznych podstaw nowych polskich programów w okresie najcięższym dla młodzieży, okresie „burzy“ i „kryzysów duchowych“, w t. zw. okresie pokwitania, trwającym od roku mniej więcej czternastego do roku mniej więcej siedemnastego u dziewcząt, a lat osiemnastu u chłopców. U dziewcząt, oczywiście, okres ten wcześniej się zaczyna. Pokwitanie wprowadza w nastrój psychiczny człowieka szereg elementów nowych, w pewien swoisty sposób go przekształcając. Istnieje powszechne mniemanie, że zmiana, z którą tu mamy do czynienia, jest daleko idąca, zasadnicza. Pokwitając, rodzi się człowiek poraz drugi, jak się wyraził Rousseau.

Cztery momenty przede wszystkim przy charakterystyce życia duchowego młodzieży w tej fazie trzeba wziąć pod uwagę: a) płciowe dojrzwanie, b) zwrot ku wnętrzu i własnej jaźni, c) kształtowanie planu życiowego i pierwsze pytania „o cel i sens życia“, wyłaniające się przed oczyma duszy pokwitającego, d) wrastanie i wzywianie się młodej jednostki w tym okresie poraz pierwszy w różne dziedziny kultury i życia.

W poprzednich okresach poznało dziecko swe ciało, najbliższe i dalsze otoczenie, świat zewnętrzny. W okresie pokwitania poznaje coś nowego zupełnie. Odkrywa własny świat wewnętrzny, poznaje świat ducha, świat kultury jako jej wytwór. W związku ze stopniowym odkrywaniem świata wewnętrznego zmienia się też stosunek pokwitającego do świata zewnętrznego, z obiektywno-przyrodniczego w subiektywno-psychologiczny. „Egotyzm“ zaczyna dominować coraz bardziej.

Zainteresowania młodzieży w okresie pokwitania zmieniają się zasadniczo. Inerują ją teraz przeżycia wewnętrzne, psychiczne, życie wewnętrzne człowieka, jego walki

i zmagania, upadki i wzloty, a więc problemy psychologiczne; interesują ją problemy religijne, zagadnienie nieśmiertelności duszy i życia wiecznego, interesują problemy etyczne, zagadnienia ekonomiczno-gospodarcze, społeczne, polityczne. Odrębną dziedzinę jej zainteresowań stanowią problemy filozoficzne, problemy celu i sensu życia wogóle, granic ludzkiego poznania, budzą się nadto zainteresowania dla świata sztuki, świata i życia towarzyskiego, w końcu zainteresowania specjalne, indywidualne: teoretyczne i praktyczne.

Obok tego ciekawy jest przede wszystkim jej nowy sposób ustosunkowania się do świata, ludzi i zagadnień nie naiwny, bierny i bezkrytyczny, jak dotychczas, lecz właśnie aktywny, samodzielny, krytyczny, a nawet hiperkrytyczny, nadto upór i negatywne stanowisko w odniesieniu do wszystkiego, co się w formie gotowej zastaje, a przede wszystkim w odniesieniu do wartości i prawd przez świat dorosłych reprezentowanych, co doprowadza w konsekwencji do „krytycznego przeglądu” własnej duszy i tkwiącej w niej treści, burzy

duchowej, walk wewnętrznych. W dużym procencie wypadków świadomość poczucia tych zmian w młodzieży przypada dopiero na 16-ty mniej więcej rok życia.

W zrozumieniu tych głębokich przemian w duszy dziecka, zachodzących w okresie pokwitania, zwrócono na programy dla młodzieży tego wieku najbardziej troskliwą uwagę. Dla młodzieży na początku tego okresu ilość materiału zmniejszono wydatnie. (Rok 14—15). Dla dalszych lat zmieniono metody pracy szkolnej, dając uczniowi, zgodnie ze zmianą jego stosunku do wszystkiego większe możliwości samodzielnej pracy, pracy ręcznej, pracy na świeżym powietrzu, wycieczek zarówno harcerskich, jak też i naukowych. Pod względem jakości materiał dobierano w ten sposób, że uwzględniono w nim wyżej charakterystykowane typowe dla fazy rozwojowej zainteresowania, a nadto dano możliwość młodzieży rozwijania swych indywidualnych specjalnych zainteresowań, tudzież pracy grupowej w większym niż dotychczas stopniu.

Dr. J. Kuchta

III.

ELASTYCZNOŚĆ PROGRAMÓW SZKOLNYCH *)

Elastyczność programów szkolnych należy do zagadnień, w których rozważany jest przede wszystkim stosunek władzy do pracy szkolnej; ściślej: stosunek, jaki zachodzi między ingerencją czynników rządzących szkołą, a samodzielną i indywidualną inicjatywą nauczycielstwa. Granicą między nakazem i zarządzeniem, a twórczością indywidualną — może być płynną lub stałą, w zależności od terenu, zespołu nauczającego, wreszcie — od przedmiotu nauczania.

Rozróżniamy trzy zarządcze typy programów: programy stałe, stabilizowane, programy ramowe i programy elastyczne o całej gamie odmian szczególnych. Programy stałe, stabilizowane, są najskrzejniejszym wyrazem ingerencji władz w sprawę nauczania. Określają one w związku z każdym przedmiotem nauczania materiał, jaki nauczyciel ma przerobić; dają wiążące,

szczegółowe wskazówki metodyczne, od których odstąpić nie wolno; wreszcie przepisują formy pracy uzupełniającej, nadobowiązkowej, takiej jak: literatura domowa, prace uczniów. Materiał, wyznaczany przez takie programy, jest odawany tak szczegółowo, że przerobienie każdego punktu w programie wymaga poświęcenia mu specjalnej lekcji. W ten sposób władza wydająca programy reguluje całe życie szkolne krok po kroku, — zgóry przesądza, co w jakim miesiącu i prawie tygodniu będzie z danego przedmiotu przeobione. Wszelkie czynniki zewnętrznej natury, jak przezwyciężenie choroby, wycieczka i t. d., lub czynniki natury wewnętrznej, jak trudności odbiorcze, niepotrzebne w danej klasie — psują możliwości dokładnego wykonania programu, stłaczają w nienaturalny sposób materiał w okresach innych i doprowadzają do suchego werbalizmu i pamięciowego nauczania. Władze, kontrolujące prace szkolne, ślepo trzymają się programu stabilizowanego, martwego, bo jest on tak skonstruowa-

*) Artykuł powyższy ukazał się już w nrze „Zrębu”. W niniejszym przedruku dokonano dalszych zmian i skrótów za zezwoleniem autora.

ny, że opuszczenie jakichś ogniw powodować może niezrozumienie następnych, bo stanowi on zamkniętą w sobie całość, której zmieniać i rozrywać nie wolno. Takie rodzaje programów spotykamy we wszystkich szkołach starego typu, z klasycznym przykładem francuskiego programu na czele. U nas obowiązywał taki program w szkole powszechnej.

Drugi typ programu to program ramowy, taki, jaki spopularyzowany został przez pruskie Richtlinien, a u nas zastosowany był dotychczas w niższym i wyższym gimnazjum. Program taki uzupełniany był zwykle przez jeden lub kilka przykładów rozwinięcia. Najczęściej nauczycielstwo brało taki przykład za program główny i stwarzało z niego program martwy, stabilizowany, do którego odnoszą się wszystkie powyższe umieszczone uwagi. W wypadkach, gdy niema przykładu rozwinięcia, lub gdy nauczyciele, rozumiejąc przykładowość w nim zawartą, konstruowali własne interpretacje ram programowych — program stawał się rzeczywiście ramowy. Program taki stwarza możliwość swobodnej twórczości i inicjatywy nauczyciela: może on w ramy, zakreślone ogólnie, włączyć taką treść, jaką uzna za stosowną. Ramy stanowią tylko jakby nagłówki rozdziałów o wewnętrznej konstrukcji zupełnie swobodnej. Przytoczyć można następujące skrajne a rzeczywiste obrazy tej swobody. Program dla gimnazjum niższego z historii przewidywał w ramach ogólnych na klasę I-ą „Obrazy wielkich wypadków dziejowych, wybitnych postaci historycznych i życia polskiego od początków historii polskiej do czasów Stefana Batorego (włącznie)”. Jakże różną można było podłożyć treść pod ten nagłówek! Jeżeli nauczyciel nie naśladował przykładu rozwinięcia, mógł dać sam obraz panowania różnych królów, bitew i układów politycznych, bo to też było „życie polskie”. Inny nauczyciel mógł zupełnie pominąć dzieje polityczne i uznać za najważniejsze wypadki dziejowe zjawiska społeczne lub kulturalne, inny wreszcie mógł powybierać tylko pewne najważniejsze, jego zdaniem, postacie i epoki. Można więc postawić taką paradoksalną hipotezę, że mogłoby być tyle kursów historii w tej klasie, ilu nauczycieli, i że ostateczna suma wiadomości, ostateczne cele wychowawcze, jakie powinny być osiągnięte na tym stopniu nauczania, mogły być nie tylko rozbież-

ne, ale nawet sprzeczne i wrogie sobie. W praktyce tak się w większości wypadków nie działo, bo znajdujący się obok przykład rozwinięcia był najczęściej uznany za sam program. Czy jednak pozostawienie takiej swobody, któraby mogła doprowadzić do zupełnej rozbieżności w pracach nad nauczaniem i wychowaniem młodego pokolenia, jest rzeczą słuszną? Program ramowy, niedostatecznie wyjaśnia i odzwierciedla, jak zadośćuczynić celom nauczania danej przedmiotu, niedostatecznie zabezpiecza przed nadużywaniem swobody w zapelnianiu ram, stanowi postęp w stosunku do martwość programu poprzedniego — ale nie gwarantuje jednolitej linii ideowej szkoły.

Trzecim typem programu jest program elastyczny. Jest to program swobodny, luźny, o wielu odmianach; narodził się z doświadczeń szkolnictwa eksperymentalnego; jego najwybitniejsze przykłady da Wiendeń, Decroly, Stevenson i t. d. Zasadniczą różnicą między nim a programem ramowym jest to, że program elastyczny posiada podstawową bazę, oś programową, około której tylko osnuwać się może swobodna twórczość wykonawców programu. Osią tą dla Decroly'ego będą ośrodki zainteresowań, dla Stevenson'a — twórczość dzieci, w metodzie projektów, dla Wiendnia — czynność dzieci i praktyczne przygotowanie do życia, i t. d. Zawsze będzie istniała podstawowa więź, od której odstępnie będzie uznane za przekroczenie praw swobody w twórczej pracy nad wykonaniem programu. W związku z tą osią naczelną, program elastyczny będzie określał minimum koniecznego dla jej zachowania materiału, materiału dobranego przez autorów w uwzględnieniu założeń naczelných. Maximum materiału, jaki ma być przerobiony w szkole, ma się dobierać w uwzględnieniu specyficznych potrzeb środowiska społecznego, regionu, narodowości, wyznania, grupy klasowej czy szkolnej, i t. d. Dla inicjatywy samodzielnej nauczyciela jest miejsce, gdyż on właśnie jest powołany do tego, by przystosować wybór określonego materiału i metod do danej klasy i zespołu uczniów. Można się obawiać zarzutu, że przy takim postawieniu zagadnienia w wypełnianiu założeń programu nastąpi chaos i daleko idące rozbieżności w pracy realizacyjnej. Aby ustrzec się przed podobnymi zarzutami

mi, należy stwierdzić, że przy realizowaniu programu elastycznego postępujemy pewną metodyczną drogą zgóry ustaloną: najpierw określa bazę podstawową według osi programowej najwyższa władza szkolna w państwie; ona decyduje, co w każdej dziedzinie nauczania musi być koniecznie przerobione we wszystkich szkołach w państwie i jak ma być opracowane. Niewypełnianie w programie bazy podstawowej jest bardzo niebezpieczne i może obalić całą słuszną zasadę elastyczności. Tylko w tak pojętym programie da się w pełni wyzyskać postulaty metodyczne i wychowawcze czynników regionalnych i lokalnych w nauczaniu.

Ustawa ustrojowa zapowiada bardzo wyraźnie oparcie całej pracy wychowawczej i nauczającej w nowej szkole na dwu założeniach: realizowania pełnego wychowania obywatelskiego i praktycznego przygotowania do życia. Czy można mówić o spełnieniu tych zadań bez uwzględnienia zasad programu elastycznego? Szkoła nie przygotowuje praktycznie do życia w nauczaniu, a życie młodzież obserwuje na tym odcinku, który jest odcinkiem środowiska lokalnego, regionalnego i t. d. Baza podstawowa programu, grupująca materiał koło osi zasadniczej państwa polskiego, będzie czynnikiem obywatelskim i państwowym, łączącym wszystkie szkoły i wszystkich uczniów i nauczycieli; materiał, którym pozatem zapełni się program, dobierany według środowisk, będzie służył do wyróbnienia społecznego, gospodarczego i praktycznego młodzieży, która zrozumie, że państwo polskie nie jest czemś dalekim, abstrakcyjnym, a jest tem wszystkim, co jej jest bliskie, z czem żyje, co ją otacza.

Problem elastyczności jest też niezmiernie ważny, gdy się weźmie pod uwagę, konieczność wychowania obywatelskiego młodzieży mniejszości narodowej w Polsce. Poza ogólnym podkładem wiedzy, wspólnym dla dzieci wszystkich narodowości i wyznań, młodzież mniejszościowa musi otrzymać taki materiał do przeżyć i takie wiadomości, które są jej potrzebne ze względu na wprowadzenie jej w kulturę własnego narodu. Kultura polska, która wchodzi integralnie w zasadniczą oś programową, jest więc rozszerzona i obejmuje jeszcze obraz kultury danej narodowości, nakreślony dla danego środowiska. Z drugiej strony — młodzież rdzennie polska

(szczególnie ta młodzież, która żyje na terytorjach narodowościowo mieszanych) musi się też zaznajomić z kulturą danej mniejszości. Dotyczy to w pierwszym rzędzie wszystkich mniejszości słowiańskich, gdyż z kulturą niemiecką młodzież polska zaznajomi się w związku z nauką języka obcego i nauką historii, a wprowadzanie jej w kulturę żydowską byłoby niezmiernie utrudnione ze względu na różnorodność tych kultur (żargonowa, hebrajska) i ich specyficzny, egzotyczny charakter. W każdym razie podobne postawienie zagadnienia przystosowania programu do faktu współżycia różnych narodowości na terenie wspólnego państwa polskiego jest tylko wtedy możliwe, jeżeli da się szkołom program elastyczny.

Drugą sprawą, którą należy rozważyć w związku z zagadnieniem elastyczności, jest regionalizm, t. j. uwzględnianie pierwiastków regionalnych w danym regionie i uwzględnianie ich wogóle przy nauce o polskiej kulturze współczesnej. Ponieważ takie problemy, jak „góralszczyzna“, „Kurpie“, „Kaszubi“ i t. d., wystąpią w jednych regionach jako pierwiastek lokalny, w innych — jako przedmiot badania autopsyjnego (przy organizowaniu wycieczek krajoznawczych), wreszcie w innych — jako element egzotyczny, daleki — nie można zagadnienia regionalizmu jednakowo traktować w całej Rzeczypospolitej. Czasem zwiąże się ono ściśle z zagadnieniem kultury mniejszości narodowej (Małopolska Wschodnia), czasem z czynnikami poglądowymi i lokalnymi w nauczaniu, a czasem będzie sprawą pozornie oderwaną. I znowu tylko program elastyczny pozwoli na zdrowe i jasne potraktowanie tego problemu.

Naturalnie, że za elastycznością programu przemawiają wszystkie współczesne metody nauczania: aktywne, poglądowe, autopsyjne, nawiązujące do konkretnego i najbliższego środowiska.

Warunki, którym powinien odpowiadać program elastyczny, żeby był wykonalny, praktyczny, życiowy są następujące:

a) Program musi świadomie i planowo dążyć do utrzymania założeń zasadniczego ideału wychowawczego, b) Program musi ściśle wskazywać kierunek drogi, po jakiej ma się dążyć do zrealizowania tego ideału, t. zn. musi ustalać wyraźnie — oś programową, około której grupuje się zasadniczy

materiał, c) Program musi jasno i wyraźnie sprecyzować zasadę minimum, obowiązkowego dla zrealizowania ideału i stosowania się do osi, d) Program musi przewidywać współpracę władz kilku instancji, zespołów nauczycielskich i nauczycieli w realizowaniu go i precyzowaniu, e) Wobec powyższych założeń, program nie może być tylko programem materiału,

a musi być programem, zawierającym ogólne wytyczne wychowawcze, dydaktyczne oraz dotyczące współpracy zespołów nauczycieli w szkole.

Wszystkim tym postulatom odpowiadać będzie nowy program zarówno dla szkoły powszechnej, jak i średniej.

Dr. H. Pohoska

ST. USARKOWA.

Plan pracy pedagogiczno-dydaktycznej kierownika *)

Plan pracy pedagogiczno-dydaktycznej kierownika szkoły uzależniony jest przede wszystkim od tego, jak on pojmuje rolę szkoły, którą kieruje i od warunków, w jakich się szkoła znajduje.

Inaczej będzie wyglądał plan pracy kierownika, który traktuje szkołę jako instytucję nauczającą, inaczej, gdy określi zadanie szkoły jako przygotowanie w niej wychowanka do życia, inaczej wreszcie, gdy potraktuje ją jako dźwignię kulturalnego podniesienia środowiska.

Ograniczam się do tych 3-ech możliwości, gdyż są one w swem rozróżnieniu istotne, a równocześnie utrzymuję historyczną kolejność określania roli szkoły.

Szkoła nauczająca, która w wielu wypadkach jest tworem dominującym, napewno się nie utrzyma. Nie znaczy to bynajmniej, że straciła swą wartość, stała się tylko w swej treści niewystarczającą, czyli że w wypadku, gdy szkoła chce przygotować wychowanka do życia, musi wziąć daleko szerszą podstawę oraz zmienić w sposób zasadniczy metodę swej działalności. Siłą więc rzeczy powiększa się zakres pracy kierownika i stopień jej trudności, gdyż staje on wobec zagadnień zupełnie nowych, nieznanych mu ani z wykształcenia przygotowawczego, ani z praktyki zawodowej. Jeszcze większe trudności zjawiają się w trzecim wypadku, t. j. gdy kierownik przez szkołę chce wywrzeć wpływ na

rodziców i życie, jak tego piękny przykład dał nam kolega Sjudak.

Wobec faktu, że od szkoły wymaga się dziś bardzo dużo, można powiedzieć, że do kierowania nią nie jesteśmy przygotowani i sztukę tę musimy osiągnąć na drodze samokształcenia. Uwagi dalsze będą miały na celu naświetlenie zagadnienia planu pracy u jego podstaw.

Zadaniem kierownika jest ukształtowanie życia w szkole tak, by wypełniło się ono treścią pracy celowej i skutecznej. Jest to zadanie bardzo trudne, gdyż wszystko, na czym w swej pracy opiera się kierownik, stanowi wartość znamionną, a ponadto jest w ciągłym ruchu. Machina, której on jest sternikiem, nie da się nawet rozpałtrywać statycznie, gdyż każde dziecko, każdy nauczyciel czy woźny jest w ciągłym ruchu, spowodowanym rozwojem lub też naciskiem różnorodnych przeżyć tak, że dziś najlepszy pracownik może przestać nim być jutro i odwrotnie. Ponadto cały organizm szkoły przez wzajemne oddziaływanie na siebie wielu czynników oraz wspólny dla nich wszystkich cel, przybiera coraz to nowe kształty i stwarza coraz to nowe potrzeby. Zwracam uwagę na ten dynamizm życia w szkole, by na wstępie stwierdzić nietylko trudność w kierowaniu szkołą, ale podkreślić i to, że nie można opracować dla kierownika jakiegoś uniwersalnego planu, którym mogłyby się bezpośrednio posługiwać wszystkie zainteresowane szkoły.

Plan dla każdej szkoły winien być indy-

*) Referat wygłoszony na konferencji kierowników VII rejonu w Warszawie.

widualny, gdyż najważniejszym momentem w kształtowaniu planu pracy kierownika są różne warunki, w jakich dana szkoła się znajduje. Stwierdzić zaś można i trzeba, że niema dwu szkół pod tym względem jednakowych, nawet przy identycznych warunkach zasadniczych, gdyż społeczna strona szkoły, o którą w tym wypadku chodzi, kształtuje się na zasadzie organizmu żywego. Stąd też szkoła, która zmienia kierownika, przestaje być tą samą szkołą, podobnie, jak każda zmiana personelu zmienia mniej lub więcej strukturę szkoły, a to w zależności od tego, czem dany nauczyciel był dla szkoły i w jakim stopniu rozwojowym znajduje się szkoła.

Przy układaniu programu pracy kierownik musi przede wszystkim wziąć pod uwagę stopień rozwojowy. Nie wchodząc w szczegóły, da się rozróżnić kilka form rozwojowych.

1) Szkoła w stanie dzikim. Uderza w niej zewnętrzne zaniedbanie tak pod względem higienicznym, jak i estetycznym; brak niezbędnych pomocy nauczania i elementarnej koordynacji pracy oraz brak jasno sformułowanych i należycie przestrzeganych obowiązków jej członków. Pod każdym względem jest to więc szkoła, która nie osiągnęła minimum wymagań, jakie się stawiało szkole dawnej.

2) Szkoła zorganizowana formalnie. O takiej szkole można przede wszystkim powiedzieć, że jest w niej tyle szkół, ilu nauczycieli. Kierownik w takiej szkole czuje się raczej administratorem, rolę swoją ogranicza do sanitarnego postawienia szkoły, załatwiania spraw bieżących, a w najlepszym wypadku także do wyposażenia szkoły w środki pomocnicze i naukowe.

Wspólnota klas i nauczycieli tu nie istnieje. Najczęściej, i to także w najlepszym wypadku, wybija się rywalizacja nauczycieli; istnieją mniej lub więcej rozbudowane regulaminy, ujmujące głównie nakazy, względnie zakazy.

3) Szkoła zorganizowana wewnętrznie. Ma swoje hasło i ideologię. Przekształcona jest na organizm społeczny, w którym żywy kontakt utrzymują między sobą klasy. Kontakt ten podtrzymują wspólne dążenia do zrealizowania ideowego programu społeczności szkolnej. Na plan pierwszy wybija się współdziałanie klas i nauczycieli. Każdy z człon-

ków z osobna i wszyscy razem żywo odczuwają tryumfy, klęski i potrzeby szkoły. Dzieci, nauczyciele, służba szkolna i rodzice silnie są ze szkołą związani. Rada Pedagogiczna stanowi zwarty i istotnie odpowiedzialny za rozwój i stan pracy w szkole zespół. Szkoła ma prawo zwyczajowe i pisane, wyrosłe z życia, ma już swe tradycje, przemawiające treścią swą do wszystkich członków. Duch prawa i współdziałania, życie i praca, ukształtowane z ideowych założeń i dążeń szkoły — to najważniejsze i charakterystyczne cechy szkoły wewnętrznie zorganizowanej.

4) Szkoła uspołeczniona. Przedstawia się, jak poprzednia, z tym jednakże, że czuje swoją silną więź nie tylko wobec członków swej społeczności szkolnej, ale odczuwa swoją łączność z innymi członkami i instytucjami, z którymi utrzymuje kontakt lub współpracuje nad realizowaniem ideowych założeń.

Szkoła uspołeczniona czuje się także częścią w wielkiej rodzinie państwa polskiego, a przez to państwo — członkiem kulturalnej ludzkości.

Kierownik, który obejmuje szkołę w stanie dzikim, musi przede wszystkim położyć nacisk na odpowiednie postawienie sanitarne i estetyczne oraz na wyposażenie materialne tej szkoły. Zagadnienia te winny być punktem ciężkości jego zabiegów, ulepszanie zaś metod nauczania i wychowania siłą rzeczy na pewien okres czasu zejdzie na plan dalszy i ograniczy się tylko do kontroli.

Wypracowanie w tym okresie odpowiedniej polityki gospodarczo-administracyjnej jest zagadnieniem poważnym i wymaga olbrzymiego nakładu pracy, szczególnie, gdy chodzi o zastosowanie zasady, by najmniejszym wysiłkiem energii i czasu zmienić obraz szkoły i utrzymać ten stan jako wynik zmechanizowanych czynności jej członków. Odnosi się to głównie do czystości, porządku i estetycznego wyglądu szkoły. Odnośnie do wyposażenia szkoły praca kierownika musi być planowa i dobrze przemyślana, gdyż fundusze zwykle są minimalne, a potrzeby duże. W wypadku bowiem, gdy kierownik nie przywiązuje dostatecznej wagi do planowego wyposażenia szkoły, lub też, gdy wyposażenie materialne szkoły stale traktowane jest jako sprawa drugorzędna i załatwiona doraźnie, mają miejsce takie wypadki, że szkoła posia-

da np. radjo a brak w niej niezbędnych narzędzi, map i t. p.

Praca w okresie, poświęconym głównie na wyposażenie szkoły, obejmie odpowiednie przygotowanie do tego ce.u rodziców. Zorganizowanie Opieki Szkolnej i wprowadzenie jej w różne możliwości zdobywania pieniędzy — zorganizowanie dzieci, klas i szkoły dla zdobywania przez nie funduszków i zakupywania przedmiotów, których brak odczuwają.

Bardzo ważną i niezbędną pracą będzie wypracowanie zasad i planu założenia i rozbudowy biblioteki, gabinetów pracowni i t. d., — opracowanie regulaminów, dotyczących sposobów nabywania, inwentaryzowania, użycia, kontroli, odpowiedzialności i t. p. O ile te sprawy nie są odrazu gruntownie i wyczerpująco załatwiane, musi się do nich ciągle wracać, przez co nie wychodzą one ze stadjum organizacji i nie mogą ustąpić miejsca innym sprawom. Dlatego to zasada gruntownego przepracowania kolejnych ogniw i poświęcenia im maksimum czasu jest warunkiem, którego spełnienie zapewni szkole powolny i pewny rozwój, pracownikom zaś daje zadowolenie i ochotę do pracy.

Zadaniem kierownika, którego szkoła jest tylko formalnie zorganizowana, jest opracowanie niezawodnych środków, by przesunąć szkołę na stopień wyższy t. j. zorganizować ją wewnątrz. Decydującą rolę dla uzyskania tego celu odgrywa ideologia szkoły i siła, z jaką ona działa na kształtowanie się życia i pracy w szkole. Sformułowanie zadań i ideowych podstaw szkoły przez władze jest dla konkretnej szkoły niewystarczające. Tę wartość obiektywną, dla wszystkich szkół równobrzmiącą, należy przekształcić na wartość subiektywną szkoły. Wszystkie ogólne sformułowania władz winny być przeżyte przez szkołę i odtworzone jej własnym językiem, odzwierciedlając jej swoistą formę i swoiste zabarwienie treści. Takim swoistem ustosunkowaniem się szkoły do ideałów jest opracowanie hasła sztandarowego. Jeżeli pracy tej szkoła należycie nie wykona, nic w jej strukturze dłużej się nie zmieni, a zarządzenia i okólniki władz zawsze będą czemś narzuconem z zewnątrz, co jest związane z martwym arkuszem papieru, a nie z duchem i z życiem szkoły.

Praca szkoły w tym okresie może roz-

praszać się w kilku kierunkach, lecz winna wszystkich jej członków zająć rozwiązaniem tego zagadnienia. Jest to wdzięczny i bardzo pod względem wychowawczym wartościowy temat, który w odpowiednio przystosowanej formie powinien stać się przedmiotem pracy we wszystkich klasach oraz narać względnę propagandy także wśród rodziców. Jest to bowiem sprawa równie społeczna, jak i wychowawcza.

Opracowanie ideologii, wybór hasła szkoły są to prace, które mogą trwać nawet lat kilka, jeśli ideologia szkoły ma się przekształcić na jej siłę dynamiczną i rozwojową. Rozumie się, że praca kierownika i szkoły, odnosząca się do ideologii, nie kończy się z chwilą poświęcenia sztandaru, lecz zaczyna się dalszy jej etap, a mianowicie: wcielania tych ideałów w życie. W tym drugim etapie programu musi przewidzieć rozbudowę życia i pracy klas oraz całej społeczności szkolnej.

Przyjr. uję, że nauczanie idzie utartą drogą, a zmiany, jakie się wprowadza w tym okresie, są raczej próbami indywidualnymi nauczycielstwa, aniżeli zbiorową i czołową pracą szkoły. Usprawiedliwia to fakt, że bez istotnych zmian w programach, trudności są zbyt wielkie, by mogły być pokonane przez szkołę; odziedziczone zaś po starej szkole metody nauczania w różnych udoskonalonych postaciach dają nauczycielowi łatwość samodzielnego obracania się na tym gruncie.

Natomiast zagadnienie wychowania, a z tem związany program i metody oddziaływania wychowawczego oraz bogata skala środków, stosunek wychowania do t. zw. nauczania i t. p. sprawy są zupełnie nowe i wymagają specjalnego nastawienia się i przeobrażenia poglądów, jakimi rozporządzała dotychczasowa szkoła.

Zadaniem kierownika i Rady Ped. będzie określić jaką pracę podjąć, aby w warunkach szkoły była ona najodpowiedniejszą i jak ją przeprowadzić, by pod względem wychowawczym i naukowym dała jak najlepsze wyniki. Odpowiedni dobór pracy i metoda realizacji stanowiąc będą równocześnie przejście do uspołecznienia szkoły, czyli osiągnięcia najwyższego rozwoju, jaki dziś szkole zakreśliły.

Zewnętrzny wyraz tego rozwoju szkoły, jak już wspomniano, jest współdziałanie szkoły ze społeczeństwem starszym i realizowanie jakichś życiowych za-

dań t. j. prac, które mają praktyczne zastosowanie w życiu. Jest to droga, którą — sądząc z różnych objawów — zakreslił sobie ostatecznie polska szkoła.

Ostatnią najważniejszą dziedziną pracy kierownika jest postawienie na odpowiednim poziomie nauczania w szkole. (Pomijam administracyjną pracę kierownika, gdyż nie jest objęta tematem).

Z zagadnień zasadniczych, które przede wszystkim należy wziąć pod uwagę jest: zorganizowanie czytelnictwa i opracowanie metody korzystania z książek.

Należyte postawienie wycieczek tak pod względem ich rozplanowania na okres 7 lat nauczania, jak i metody ich opracowania.

Postawienie samodzielnej pracy ucznia i zastosowanie prac grupowych.

Dokumentowanie prac dzieci i gromadzenie ich celem wytworzenia tradycji kontroli rozwoju szkoły oraz dostarczenie materiałów tym nauczycielom, którzy obejmą taką samą klasę lub poprowadzą ten sam dział pracy w szkole.

Pragnę podkreślić jednak, nawiązując do faz rozwojowych szkoły, że nie jest to jedyna droga, po jakiej kroczyć może jej rozwój. Okresy dojrzewania szkoły mogą kształtować się w bardzo różnorodny sposób, a to w zależności od warunków, które, jak już podkreślono, odgrywają decydującą rolę. Mogą te okresy być krótsze lub dłuższe, przechodzić etapy kolejne lub też prawie jednocześnie wchodzić w etap ostatni i t. p.

Biorąc pod uwagę dzisiejszą rzeczywistość, kierownik — chcąc utrzymać istotną treść życia w szkole, a nie jego pozorną formę — musi się liczyć z tem, by projektowana praca nie była ponad siły. Podkreślić trzeba, że niemniej szkodliwe, jak nadmiar pracy, byłoby zbyt wolne jej tempo, gdyż dla podtrzymania zapału musi ono być żywe, a postępy oczywiste. Utrzymanie właściwej normy, by podtrzymać nauczyciela w maksymalnym napięciu, nie przekraczając granicy, jest zadaniem bardzo trudnym, to też przy planowaniu pracy na problem ten należy poświęcić dużo uwagi i wysiłku, by stworzyć pozytywny a zarazem, realny plan.

Do tej pory zwróciliśmy głównie uwagę na najistotniejsze dziedziny pracy kierownika a mianowicie:

1) Wypracowanie względnie podtrzymanie w formie żywej ideologii szkoły.

2) Wyposażenie materialne szkoły.

3) Odpowiednie postawienie szkoły pod względem wychowawczym.

4) Odpowiednie postawienie szkoły pod względem naukowym.

Obecnie pragnę zwrócić uwagę na rodzaj prac z punktu widzenia psychologicznego. Mam bowiem przekonanie, że wiele szkół i nauczycieli załamało się w swojej pracy także i dlatego, że albo oni sami, albo ich bezpośrednie władze identyfikowały uświadomienie sobie pewnej idei czy problemu z możliwością natychmiastowego ich realizowania i to w każdych warunkach. Ażeby uniknąć tych nieprzyjemnych sytuacji, kierownik przed zakreśleniem planu pracy winien je rozdzielić na 3 kategorie zasadnicze:

1) Prace przygotowawcze (teoretyczne), które obejmą zagadnienia i czynności, mające na celu urabianie się przekonań, sądów i przygotowania się do działania na nowym gruncie. Prace te ogniskują się dookoła wyraźnie postawionego problemu np. „Na czym polega metoda pracy w kl. I. według drugiego warjantu i jak szkoła zamierza go u siebie realizować?” lub „Jakie są formy organizacji uczniowskich w szkole powszechnej i jaka forma pod względem treści i organizacji byłaby dla danej szkoły najodpowiedniejsza?” albo też „Jakie wartości wychowawcze wiążą się z wykonaniem celowej pracy i jakie celowe prace mogłyby wykonać poszczególne klasy i cała szkoła zbiorowo, by utrzymać się w ramach obowiązującego programu, a równocześnie uzyskać istotne wartości wychowawcze i t. p.

Plan prac przygotowawczych powinien objąć tematy, od których przeprowadzenia uzależniony jest dalszy rozwój szkoły. Wskazaniem jest, by przeprowadzenie to miało miejsce w roku jednym, realizacja zaś, żeby nastąpiła w roku następnym. Zasadę tę w naszych warunkach uważam za niezmiernie ważną, gdyż naszą wadą narodową jest po zapoznaniu się z ideą bezpośrednio zabieranie się do realizacji, bez odpowiedniego zwrócenia uwagi na ogniwo pośrednie i decydujące o wynikach, a mianowicie: środki realizacji, przystosowane do rozporządzanych warunków. Brak tego ogniwa powoduje po przysłowiowym słomianym ogniu kapitulację, która ma

miejsce z powodu trudności, które w dużym stopniu dadzą się przewidzieć, jeśli plan realizacji należycie jest opracowany. Oczywiście, przejście w drugą przesadę, a mianowicie: zbyt rozwlekłe i drobiazgowo przygotowywanie się też nie prowadzi do celu, gdyż osłabia zainteresowania. Dlatego to sprawy w zasadniczych momentach przepracowane podjąć można i wcześniej, o ile tylko ma się pewność, że praca rozwine się normalnie bez żadnych przeszkód, a więc, że należycie dojrzała już w umysłach tych, którzy mają ją realizować, wymaga tylko podjęcia i wypracowania szczegółów.

2) Prace próbne t. j. realizowane w danej formie poraz pierwszy. Są to prace, które w okresie poprzednim omówiono teoretycznie i ustalono program działania, a więc tematy, które dojrzały do realizacji. Plan pracy w obrębie tego punktu musi przewidzieć kontrolę tych prac, sposoby jej badania oraz konferencje sprawozdawczo-dyskusyjne, na których dokonałoby się przeglądu otrzymanych wyników; omówiłoby się mocne i słabe punkty realizowanej pracy oraz ustaliłoby się wpływy różnych czynników na podniesienie się rezultatów.

3) Prace normalne t. j. takie, które przeszły już swoją ogniową próbę i nad wykonaniem których już się specjalnie nie zastanawiamy, gdyż opieramy się na opracowanych lub przyjętych przez nas wzorach. Prace, podjęte w jednym roku jako próbne, o ile dadzą pozytywne wyniki i doprowadzą do ustalenia obowiązujących zasad, mogą przejść w roku następnym do rzędu prac normalnych.

Przy pracach tych należy zwrócić uwagę na kontrolę otrzymywanych wyników t. j. na wiadomości, wyćwiczenia i wdronienia.

Kierownik przy układaniu planu winien wyraźnie rozgranicyć te 3 rodzaje prac i jasno zdać sobie sprawę, które z prac ze względu na faktyczny stan szkoły i jej potrzeby powinny się znaleźć w poszczególnych działach. Następnie musi się zastanowić, jaką ilość czasu należałoby na każdy z tych działów poświęcić i jaką metodę dla każdego z nich zastosować, by uniknąć powierzchowności i niepowodzeń w pracy.

Po ustaleniu tych wszystkich spraw, przechodzi kierownik do planowania bardziej szczegółowego, a mianowicie do za-

kreślenia projektu realizacji. Głównie chodzi tu o ustalenie, co kto i w jakim zakresie oraz z jakim stopniem odpowiedzialności ma wykonać.

Zagadnienie to w każdej, w szczególności zaś we współczesnej szkole, stanowi podstawowy problem.

Szkoła bowiem dzisiejsza jest niepodobna do szkoły dawnej, która była oddzielona od życia murami i szczegółowymi programami. Można powiedzieć, że w szkole dawniej w 95% przewidywało się wszystko. Praca odbywała się w warunkach spokojnych, uregulowanych, a jedynymi troskami zawodowemu nauczycielstwu było przygotować się do lekcji i osiągnąć dobre wyniki w klasie.

Przyjrzyjmy się zaś współczesnej szkole. Istotna zmiana, jaka się w niej dokonała — to przedewszystkiem zniesienie murów, oddzielających ją od życia. W następstwie tego faktu bystry i nieokiełznany jego potok zburzył ciszę, koronkowy plan i zawodową kontemplację. Szkoła stała się jakby bramą przechodnią lub placem publicznym, gdzie przelewa się życie w jego bogatej skali i odstania swoje dobre i złe strony, gdzie się je kształtuje i sądzi o niem.

Szkoła stała się także społeczną rodziną. Troski, które były wyłącznymi troskami rodziców, spadły na nią. Ona dożywia lub wręcz karmi, odziewa, leczy, troszczy się o wypoczynek letni dziecka, pomoce naukowe jemu potrzebne i t. p.

A samo życie szkoły! Ileż to kół i kólek, ile spraw i poczynań! Szkoła jest dziś instytucją, ustawioną jak gdyby na skrzyżowaniu dróg, której się nie pomija w poczynaniach państwowych, kulturalnych, humanitarnych, gospodarczych i t. p. Stąd też list o pomoc, różne zaproszenia, oddziaływanie propagandowe i t. p. Przez szkołę przewijają się różni ludzie i różne sprawy. Tu się już nie da przewidzieć, co jutro przyniesie. Zjawia się nowa fala faktów i spraw, do których trzeba się w indywidualny sposób ustosunkować, nad wszystkim czuwać, czy aby idzie właściwą drogą, gdyż o wykołajenie w tych warunkach bardzo łatwo. Trzeba więc szukać sposobów zaradczych, zapobiegać, ile się tylko da przewidywać, a równocześnie ogarniać całość i kształtować rozwojowe warunki szkoły.

Skuteczność naszych oddziaływań w

dzisiejszych zwłaszcza warunkach zależy od dobrej organizacji pracy. Najważniejszym momentem organizacyjnym będzie przydzielenie członkom Rady Ped. takich zajęć, do których mają zainteresowanie i kwalifikacje, a od których można oczekiwać na danym odcinku twórczej a conajmniej odpowiedzialnej pracy. W zależności od potrzeb szkół, od ilości nauczycieli, ich przygotowania i postawy zawodowej i t. d. pojawiłyby się odpowiednie przydziały prac, jak: zdobywanie funduszków, opieka nad estetycznym wyglądem klas i całej szkoły, opieka nad czytelnictwem, opieka i praca nad rozbudowaniem poszczególnych pracowni, opieka społeczna nad dzieckiem, współpraca z domem, wychowanie obywatelskie, opieka nad społecznym, kulturalnym, gospodarczym, towarzyskim życiem szkoły i t. d. i t. d. Opiekun każdego z odcinków prowadziłby swoją pracę w ścisłym kontakcie z kierownikiem, ale w ustalonych ramach samodzielnie, aby mógł wnieść swą inicjatywę i mieć zadowolenie z rozwijającej się pod jego kierunkiem pracy. Wytworzy to wzajemną zależność od siebie członków Rady Pedagogicznej, wzmocni węzły współpracy i odpowiedzialność za rozwój szkoły. Z czasem ludzie ci wyspecjalizują się, a szkoła będzie się mogła wykazać gruntowną i dobrze zorganizowaną pracą na tych odcinkach.

Wobec faktu, że szkoła przejęła także niektóre obowiązki rodziców, a w dużym stopniu także i wychowanie, przeto kierownik, względnie Rada Ped., powinni powołać do ścisłej i odpowiedzialnej współpracy rodziców, by na tej drodze zapoznali się z pracą i poczynaniami szkoły.

Także można i trzeba powołać do współpracy absolwentów oraz przerzucić niektóre prace na zajęcia lekcyjne uczniów przez co staną się one bardziej życiowe.

W miejscowościach, gdzie jest więcej szkół, możnaby się porozumieć co do podziału prac, jak: kolejne urządzenie przez te szkoły różnych uroczystości, wykonanie jednej pracy wspólnymi siłami, (praca składowa szkół, którą należy odróżnić od współpracy ścisłej), i t. p.

W związku z tem plan kierownika musi przewidzieć przydziały pracy dla Rady Pedagogicznej i szkoły jako całości, a także dla poszczególnych nauczycieli, klas, kółek, opieki szkolnej, koła absolwentów

oraz pojedynczych osób, których współpracę ma zapewnioną.

Plany te uzgadnia z planami zainteresowanych osób, bacząc, by było wyraźnie sformułowane, jakie prace mają być wykonane i jakie wyniki zamierza się osiągnąć.

Na tej podstawie przystępuje on do ostatniej czynności w planowaniu, a mianowicie: do ułożenia terminarza. Nie powinien on tworzyć mozaiki, złożonej z najróżnorodniejszych prac, lecz mieć jakieś linje podstawowe. Okres więc na początku roku będzie miał charakter planowania i rozstrzygnięcia spraw z tem związanych. W ciągu roku szkolnego dominować będą rozważania teoretyczne i praktyczne, związane z realizacją zagadnień oraz wyniki kontroli pracy. Pod koniec zaś roku będzie miało miejsce ustosunkowanie się do otrzymanych wyników i zastosowanych metod, a także opracowanie programu pracy na rok następny.

Terminarz nie może być również przeladowany, gdyż należy się liczyć z nawałem prac, które wysunie życie, a których w żaden sposób przewidzieć nie można.

Pożądane jest również jasne określenie zadania, jakie się ma do wykonania, w określonym czasie, oraz unikanie sformułowań zbyt szczegółowych, gdyż stwarza to silne sugestje trzymania się tematu, który w trakcie pracy może się okazać szczegółem zagadnieniem, któreby się realizowało kosztem spraw ważniejszych, jakie się na tym samym odcinku pojawiły i domagają się rozwiązania.

Oprócz sformułowań ogólnych w terminarzu należy ustalić zgóry terminy ukończenia poszczególnych prac, daty imprez, uroczystości, stałe terminy zebrań Rady Pedagogicznej, zebrań z opiekunami przydziałów, walnych zebrań rodziców i społeczności szkolnej i t. p., aby stworzyć warunki planowej pracy, bez czego kierownik nie zdołałby utrzymać steru w swych rękach, a szkoła rozpadłaby się w dezorganizacji i bezładzie.

Wnioski i uwagi końcowe.

Kierowanie szkołą należy do zadań wyjątkowo trudnych, gdyż jest ona w całym tego słowa znaczeniu organizmem żywym, łącznie z dziećmi, za których rozwój jest odpowiedzialna.

Trudne zadanie kierowania szkołą i bar

dzo bogata skala życia we współczesnej szkole narzucają kierownikowi konieczność opracowania planu pracy pedagogiczno-dydaktycznej, który jest życiową koniecznością szkoły.

Plan taki musi być wyrazem realnych warunków i potrzeb szkoły i uwzględniać jej stopień rozwoju.

Na plan pierwszy do zrealizowania winny być wysunięte najpilniejsze i najistotniejsze zarazem potrzeby szkoły.

Prace, które szkoła chce realizować, jako nowe, muszą być należycie przygotowane, t. j. dojrzeć w umyśle nie tylko kierownika, ale i jego współpracowników, a także rodziców i dzieci, szczególnie w tych wypadkach,

gdy dzieci mają być także wykonawcami, a rodzice mogą im pomóc lub zaszkodzić.

Praca w szkole przechodzi w ciągu roku naturalne etapy: planowania, wykonania wreszcie sprawozdania i projektowania pracy na rok przyszły, które też winny w odpowiednim czasie zająć w terminarzu swoje miejsce.

W ciężkich czasach, jakie przeżywa obecnie szkoła Polska, można posuwać ją na przód lub też utrzymać ją na dotychczasowym poziomie, gdy każdy z członków Rady Pedagogicznej zaopiekuje się jakąś częścią życia w szkole, cała zaś Rada Ped. będzie się czuła odpowiedzialna za losy szkoły i powierzonej jej opiece dziatwy.

J. BEDNARZ

Wczasy i ich znaczenie w życiu człowieka

Całe życie człowieka składa się z godzin obowiązkowej pracy i godzin wolnych od tej pracy, t. j. wczasów. Rządzi więc człowiekiem nieublagane, potężne prawo rytmu pracy i wypoczynku, które występują naprzemian i nawzajem się uzupełniają. Nie jest do pomyslenia dłuższa wydajna praca bez wypoczynku-wczasów, bo mogłaby spowodować całkowite wyczerpanie organizmu i uczynić człowieka niezdolnym do życia. Wczasy mają przeto ogromne znaczenie dla człowieka z punktu higieny pracy, gdyż są one samoobroną przed utratą zdrowia, odnawiają zużytą energię w organizmie, dają wypoczynek i odprężenie mięśniom i nerwom, wypogadzają myśli, zaostrzają spostrzegawczość, przygotowują do nowej wydajnej pracy.

Również z punktu widzenia społeczno-kulturalnego i psychologicznego wczasy oddają człowiekowi ogromne usługi, gdyż działają dodatnio pod względem moralnym i kulturalnym. Są to przecież chwile, w których jednostka przestaje działać pod przymusem zewnętrznym, a może stać się sobą, rozporządzać dowolnie swym czasem, myślami, czynami. Wczasy sprzyjają znakomicie również pomnażaniu sił duchowych, rozwijaniu zdolności indywidualnych, poznawaniu i pogłębianiu siebie, własnej kultury duchowej i towarzyskiej.

Wczasy w życiu praktycznym bywają różnie pojmowane. Zależą one od warunków

domowych, od warunków pracy i od racjonalnego ich spożytkowania, t. j. umiejętnej organizacji wczasów.

Zasadniczo wyróżniamy 3 kategorie wczasów: wczasy dni powszednich, dni świątecznych i urlopy — wakacje. Głównym dążeniem akcji wczasów jest wywalczanie człowiekowi pewnego minimum ilości godzin wczasowych, oraz uświadamianie o kultrualnem ich spożytkowaniu, wypełnieniu odpowiednio treścią.

Organizacja wczasów jest więc zagadnieniem równie poważnym, jak organizacja pracy. I tu i tam potrzebna jest naukowa podstawa, jako oparcie zasadnicze do poważnego traktowania tego przedmiotu. Muszą w związku z tem ustąpić różne mylne założenia, które trzeba poddać gruntownej rewizji, że jakoby najlepszym wypoczynkiem po pracy umysłowej była praca fizyczna, a po fizycznej — umysłowa i t. p.

Planowa akcja organizowania wczasów w Europie rozpoczyna się dopiero od jakichś 20 — 30 lat, t. j. od czasu, gdy higiena wychowawcza, biologia, socjologia, psychologia i opieka lekarska zyskały prawo obywatelstwa w szkołach średnich i powszechnych.

Najprzód akcja ta obejmuje dorosłych i młodocianych. Po światowej wojnie bardzo szybko się rozwija, obejmuje również i młodzież szkolną. Zasadniczym celem tej akcji jest propaganda życia kulturalnego

warzyskiego wśród szerokich mas dorosłych i młodzieży. W Belgii przy samorządach terytorjalnych powstały Komisje Wczasów (Commissions des Loisirs), zajmujące się estetyką mieszkań, ogródkami działkowymi, propagandą pieśni, muzyki, czytelnictwa, sportów, zabaw, organizacją domów ludowych (maisons des loisirs), klubów robotniczych, wycieczek turystycznych i t. p. W Austrii w ostatnich latach na szeroką skalę rozwinęła się akcja organizowania kolonij wypoczynkowych dla młodzieży pracującej i młodzieży szkolnej. W Anglii przy wszystkich fabrykach tworzą się specjalne fundusze celem podniesienia życia kulturalnego robotników i ich rodzin. Powstają boiska, plaże, kluby sportowe i t. p. Włochy stworzyły t. zw. Narodową Fundację Wczasów (Opera Nazionale Dopolavoro), która współdziała ze wszystkimi związkami zawodowymi, organizując dla szerokich mas wycieczki, kolonie urlopowe, obozy, domy ludowe, ułatwienie dostępu do muzeów, teatrów, kin, na koncerty i t. p. W Polsce zagadnienie organizacji wczasów również nie jest obce. Akcją organizowania wczasów zajmują się organizacje młodzieżowe, instytucje społeczne, koła rodzicielskie, samorządy szkolne i terytorjalne, związki zawodowe, które nawet powołały t. zw. Międzyzwiązkową Komisję Kulturalno-Artystyczną, mającą na celu organizację życia kulturalnego szerokich mas pracowników umysłowych. Instytut Gospodarstwa Społecznego spopularyzował zagadnienie organizacji wczasów robotniczych, wydając cały szereg broszur z tej dziedziny. Związek Nauczycielski również zajął się akcją organizowania wczasów swych członków i ich rodzin. Słowem, w Polsce ostatnimi czasy na szeroką skalę przystąpiono do organizowania wczasów, zakładając świetlice, czytelnie, kluby, domy ludowe, organizując kolonie wypoczynkowe, obozy letnie, zimowe, kursy sportowe, wycieczki, gry, zabawy, święta wiosny, dożynki, poranki kulturalno-artystyczne, popularne przedstawienia, koncerty, ułatwianie szerokiemu ogółowi dostępu do muzeów, kin i t. p. Rady szkolne zajmują się organizacją kolonij i półkolonij, świetlic dziecięcych, chórów międzyszkolnych, terenów sportowych, bezpłatnych koncertów, widowisk teatralnych i kinowych dla młodzieży. Władze szkolne również przystąpiły do tej

akcji, tworząc dla młodzieży tereny sportowe, boiska przy szkołach, ogródki, przy stanie wodne, schroniska turystyczne i t. p. Ministerstwo Komunikacji, doceniając znaczenie takich wycieczek wczasowych, turystycznych przyszło z pomocą szerokim masom młodzieży, udzielając 75% zniżek dla przejazdów grupowych.

Reasumując to wszystko, stwierdzić należy, że akcja organizowania wczasów w Europie zarówno wśród dorosłych, jak i wśród młodzieży rozwija się bardzo silnie, była nawet przedmiotem obrad Międzynarodowej Konferencji Pracy przy Lidze Narodów. W roku 1930 Kongres w Leodjum poświęcony był zagadnieniu racjonalnego spożytkowania wczasów. Słowem, obok organizacji pracy zajęto się w ostatnich latach organizacją wypoczynku — wczasów.

Potrzeba organizowania wczasów młodzieży szkolnej. Akcja organizowania wczasów młodzieży szkolnej rozwijana już oddawna na Zachodzie staje się u nas również bardzo palącą kwestją. Młodzież szkolna w domu pozostaje przeważnie bez opieki wychowawczej. Nuda, monotonia, szaryzna życia pcha ją na ulicę, do łobuzerstw, bijatyk, nieodpowiednich rozrywek. Przeto z punktu widzenia społeczno-wychowawczego akcja organizowania wczasów młodzieży szkolnej jest bardzo pożądaną i konieczną.

Organizowaniem wczasów uczniowskich szkolnych musi się zająć całkowicie szkoła przy pomocy wszystkich wychowawców, którzy uchylić się od tej pracy nie mogą, gdyż jest to część programu wychowawczego każdej szkoły. Zależnie od warunków lokalnych, terenowych, środowiska, zamożności rodziców, odpowiedniego przygotowania nauczycieli w tym kierunku, organizowanie wczasów szkolnych wyrazi się w takich lub innych formach.

Organizowanie wczasów uczniowskich, jako akcja społeczno-wychowawcza szkoły i środowiska, musi wypływać z głębokiej troski o zdrowie fizyczne, o jej samorozwój kulturalny i towarzyski. Wczasy powinny być rzetelnym wypoczynkiem mięśniowym, nerwowym, kulturalnym spożytkowaniem chwil wolnych od pracy.

Przy realizowaniu form wczasowych nie trzeba być nazbyt przesadnym i wymagającym, bo zamiast drogich osławionych wyjazdów do stacyj klimatycznych, nieraz dałoby się lepiej w pobliskich miejscowościach

można zorganizować równie dobre kolonje i półkolonje, a zamiast drogich zabawek, układanek, często lepiejby dać dziecku w opiekę grządkę, drzewko, kwiatek i t. p., gdyż to silniej go zaabsorbuje i przyniesie daleko większe korzyści.

W stosowaniu form musimy się liczyć z możliwościami środowiska, jego brakami kulturalnymi i potrzebami tak, żeby to wszystko miało charakter swojski, naturalny, nie sztuczny, a pociągający i korzystny dla ducha i ciała.

K. TAZBIR

O treść kronik szkolnych

Szkoła dzisiejsza, wysuwając na plan pierwszy wzorowe wychowanie obywatela o wartościach duchowych państwowo-twórczych, zmierza konsekwentnie do osiągnięcia swego celu różnymi drogami przez nauczanie. Jak to czyni, to nie sprawa niniejszego artykułu, gdyż mam zamiar zająć dyskusję tylko nad jedną ze spraw, która nasze wysiłki wychowawcze może bardzo dodatnio uwieńczyć walorami psychicznymi, których nic nie skruszy. Mam tu na myśli właściwe wykorzystanie w pracy naszej wszystkiego, co nas otacza bezpośrednio i umiejętnie zefektywnie z rzeczywistością najbliższej okolicy. Nie nowina, że jest to praca, która rozpoczyna się od pierwszych dni, kiedy szkoła przywitała siedmioletniego wychowanka, praca, która systematycznie rozwija się i wzmacnia w miarę rozwoju wychowanka i jego zainteresowań.

Rzeczywistość... Środowisko... Okolica... — to łańcuch wielkiej skarbnicy, gdzie umiejętną ręką rozwijane ogniwa dadzą nam w pracy naszej wiele płomiennych wrażeń, które pozostawią niezatarte ślady w duszy nie tylko dziecka, ale i dorosłego człowieka. Aby jednak osiągnąć należyty skutek wychowawczy następuje się warunek: badać, zastanawiać się nad terażniejszością, porównyując w miarę możliwości wszystko z przeszłością, a wtedy tylko terażniejszość nabierze istotnych cech wartościowych i uzyska należytą ocenę. Aby ułatwić sobie tego rodzaju pracę, należałoby na właściwym poziomie postawić jedną z prac naszych, która została w swoim czasie na terenie szkół wykonana różnorodnie.

Mam tu na myśli kronikę szkolną. Kronika ta różnie została zbudowana i prowadzi się ją nadal zależnie od tego, jak kto do tej pracy ustosunkował się i jaki cel sobie postawił. W każdym razie, aby

czerpać z tych kronik wiedzę o rozwoju minionej przeszłości danej miejscowości czy okolicy, to materiału tego przygotowaliśmy niewiele. Ważne źródło wychowawcze trzeba jednakże skrzętnie uzupełnić. Kronika poza stwierdzeniem tego, co posiadamy dziś i co stale przybywa czy zmienia się, powinna być bardzo przejrzystym zwierciadłem minionego życia danej miejscowości przynajmniej 100 lat wstecz. A mając taką źródłową encyklopedję, stworzoną żmudnym wysiłkiem szkolnego badacza, przyczynimy się do tego, że każdy wychowawca w szkole wieloklasowej, względnie następca w szkole jednoklasowej, znajdzie w porę odpowiedni materiał dla swej pracy wychowawczej. Cóż ma zawierać to zwierciadło przeszłości? Przynajmniej szczegółowy rozwój życia oświatowego, kulturalnego, spółdzielczego, gospodarczego, organizacyjnego, wiadomości etnograficzne i historyczne.

— Ależ taki materiał posiadamy — słyszę w tej chwili uwagę czytelnika. Owszem mamy, ale niezbyt bogaty. Trzeba więc zrewidować krynicę przeszłości i o ile się da — uzupełnić luki naszych kronik. Ileż wtedy interesujących tematów następuje się do omówienia z dziećmi, z jaką partym oddechem będą słuchać o tem, co i jakim było to „Wczoraj” w tej miejscowości, gdzie urodziły się i żyją, a dla czego to „Dziś” jest takim. Czyje to są usługi?

Cóż skuteczniej oddziała na wyobraźnię wychowanków, aniżeli zręczne porównania terażniejszości z przeszłością.

Dla przykładu kilka tematów z życia mej gminy. Ongiś 32 karczmy w gminie. Co z nimi się stało? Osiemdziesiąt lat temu w miasteczku K. więcej niż połowa żydów, dziś 1/3. Dlaczego?

A budowa osiedli, umeblowanie miesz-

kań, ubiory dawniej — a dziś, odżywianie się, uprawa ziemi, zainteresowania ludności, rozrywki, przyjemności, oświata, życie organizacyjne, wysiłki zbiorowe, pomoc samorządowa, pomoc państwowa dawniej — a dziś? Okres niewoli, a 15-lecie niepodległości?

Oto część tematów, które na przykładzie własnej miejscowości można wyzyskać, porównywując teraźniejszość z przeszłością. Po wyczerpaniu najbliższych tematów, wyruszymy w podróż dalszą, docierając do Mościc czy Gdyni.

Wyruszymy więc poza obręb izby szkolnej, a przekonamy się, że nawet bez wskazania na to, że dziś pod wieloma względami jest znacznie lepiej aniżeli dawniej, samo wyrośnie to radosne spostrzeżenie w sercach i umysłach dziatwy, — trzeba tylko umiejętnie przeciwstawić teraźniejszość przeszłości. Tą drogą i starszą generację rozbroimy z naleciałości pesymistycznych.

W imię więc twórczych pierwiastków wychowawczej pracy państwowej — do rezerwizji Kronik Szkolnych.

ZE SZKOLNICTWA ZAGRANICĄ

J. JĘDRYCHOWSKA

„SZKOŁA WSPÓLNOTY“ PROF. PETERSENA

Rozważania końcowe

Eksperymentalna szkoła jenajska jest jedną z licznych szkół doświadczalnych w Niemczech. O znaczeniu i potrzebie zakładania szkół doświadczalnych pisał Dewey, zachęcając do podobnej pracy w Ameryce.

Petersen wystąpił na terenie Jeny i całej Turynji jako reformator, człowiek nauki, dużej inicjatywy i niezrównanej pracowitości, który łączy w sobie młodzieńczy entuzjazm z trzeźwością i praktycznością wieloletniego pedagoga. W prowadzeniu swej szkoły doświadczalnej wykazuje on głębokie umiłowanie pracy wychowawczej i zawodu nauczycielskiego.

To też pod jego kierunkiem Jenajska Szkoła uniwersytecka stała się niejako pracownią pedagogiczną, przeznaczoną dla instytutu kształcenia nauczycieli i dla badań naukowych, mających na celu rozwój pedagogiki, dydaktyki, poszukiwanie najlepszej organizacji szkoły, „aby nowości wartościowe uczynić dobrem ogólnem, unikając przytem dogmatyzmu i skostnienia“.

Wspólnota szkolna jako realizacja czyściej idei tolerancji i humanitaryzmu, szczerzej i kulturowanej w młodocianych duszach, jest mimo wszystko formą socjalną, tworem przymusu. Tak określa Petersen „bez iluzji i romantyki“ ten związek młodzieży, nauczycieli i rodziców, którzy przez współzycie i współpracę mają wytworzyć

ducha wspólnoty, wypromieniowywać ożywcze, uszlachetniające siły. Szkoła nie ma na celu zastąpienia rodziny, lecz jedynie spełnienie zadań, których rodzina spełnić nie może.

Petersen jest obrońcą rodziny, jako komórki życia narodu w formie wspólnoty i stwierdza jej dobroczynny wpływ na dzieci; na tym fundamentcie i przy dalszym z nią współdziałaniu opiera pracę szkolną.

Wspólnota szkolna nie może być doskonała, stwierdza Petersen, zatem jej oddziaływanie duchowe nie jest pełne, tem lepiej konsekwentniej, gruntownie winna być ukształtowana pedagogią, cały zamieszczony, uplanowany naukowo-wychowawczy aparat szkolny.

I tutaj ujawnia się realizm pedagogiczny Petersena, jego umiar i trzeźwość w ujmowaniu zagadnień pedagogicznych.

Świadome, planowe stwarzanie dobrego, naturalnego otoczenia dla dzieci znajduje wyraz w jasnej, miłej, ukwiecionej „szkolnej izbie mieszkalnej“, w stosunku wychowawczym nauczyciela do dzieci i w całej atmosferze braterstwa, wolności, w której rozwija się szczerłość i zaufanie, kwitnie radość i szczęście dziecięce. Prawo wspólnoty, stąd płynące, wzajemne ograniczenie siebie dla wspólnego dobra, posłuszeństwo, płynące z zaufania i miłości do nauczyciela, odpowiedzialność jako konsekwencja swobody, wreszcie potrójny autorytet: instytucji, pracy i wychowawcy, zapewniają po-

rzątek życia szkolnego. Uwzględnianie w należytej mierze momentu woli, prowadzenie dzieci do samowychowania, samokierownictwa, samodzielnej pracy jest gwarancją normalnego rozwoju charakteru oraz całej indywidualności dziecka. Przed samowolą lub bezradnością chroni je czujna, troskliwa, zawsze dyskretna opieka wychowawcy. Przy jego boku rozwijają się i kształtują młodociane uzdolnienia, dzieci współpracują pod kierunkiem nauczyciela, wspólnymi siłami wyjaśniając sobie wątpliwości, ucząc się i wychowując wzajemnie — przykładem, słowem lub gestem, wzmacniając i zacieśniając więzy wspólnoty.

Nauczyciel reprezentuje moment wyższości pod każdym względem; przez miłość swą i oddanie się dzieciom podtrzymuje ducha wspólnoty. Jest on kierownikiem („Führer“), w najgłębszym, najpełniejszym znaczeniu tego słowa.

Stosunek wychowawczy różni się zasadniczo od stosunku nauczyciela w dawnej szkole. Tamten od swego wysokiego celu zstępował do dziecka drogą pracy dedukcyjnej; — dziś nauczyciel — kierownik stara się doprowadzić swych uczniów przy pomocy danych im sił ludzkich do tak wysokiego poziomu, jaki w danym wypadku jest możliwy do osiągnięcia, zatem wstępuje wraz z dzieckiem, podnosi je, prowadzi do świadomej siebie osobowości. Rola wychowawcy w szkole wspólnoty życia jest bardzo ważna, dlatego we wszystkich pracach, sprawozdaniach, dotyczących „szkół uniwersyteckiej“, jak refren pieśni powtarza się myśl o nauczycielu, który jest przede wszystkim kierownikiem wychowawcą. Do niego zwrócone są rady i wskazania Petersena w każdym rozdziale jego książki, przy każdej okazji życia szkolnego.

Wysokie cele, wielkie wymagania, jakie stawia nauczycielowi system Jenajski, stwarzają potrzebę kształcenia zastępów nauczycieli-organizatorów i reformatorów, rozumiejących godność i świętość swego zawodu, a jednocześnie świadomych ciężkiej na nich odpowiedzialności.

Wspólnota międzyludzka jest warunkiem powstania i rozwoju naturalnego „życia nauczającego“, działającego na psychikę

dziecka w sposób pobudzający i kształcący równomiernie. W ramach „życia nauczającego“ rozwijają się inne formy nauczania, zawsze wychowującego.

W całości „życia nauczającego“, we wszystkich jego formach i przejawach łączy się i spleta wiedza i praktyka, wykształcenie i wychowanie w jednolitą całość.

Znów stajemy wobec początku i podstawy wszystkiego — wobec wspólnoty. Jedyne we wspólnocie człowiek może osiągnąć pełny rozwój osobowości, swoje człowieczeństwo; jedynie we wspólnocie możliwe jest wychowanie jako żywe oddziaływanie wzajemne, prowadzące do uduchowienia człowieka, do przekształcenia i uszlachetnienia stosunków między ludźmi.

Organizacja tej szkoły, pomyślana w sposób praktyczny jako wzór dla najliczniejszych w Niemczech trzyizbowych szkół ludowych, dzięki zasadzie wolności i samodzielności dziecka, idei wspólnoty, formom pracy grupowej i jednostkowej oraz wysunięcia na plan pierwszy sprawy wychowania rozwiązuje szereg problemów pedagogicznych w zakresie powszechnej szkoły ludowej. Jako wzór takiej szkoły, możliwej do naśladowania nawet w skromnych warunkach, spełnia swoje zadanie dla Niemiec.

System nauczania w szkole Petersena uwzględnia najważniejsze postulaty Pestalozzkiego i Fröbela: zainteresowania i czynnego udziału dziecka, zdobywania wiadomości własną pracą i zachodem.

Podobny jest stosunek do przyrody i materiału nauczania oraz znaczenie bliskiego bezpośredniego zetknięcia dziecka z niemi. Obydwaj wielcy pedagogowie domagają się swobody dziecka, pielęgnowania go jak rośliny i dobrego obejścia z niemi. Celem wszelkiej nauki, zarówno jak wychowania, jest dla nich człowieczeństwo, to co Petersen nazywa humanum. Pomijając szereg drobnych podobieństw jako nieistotnych, pomijając różnice, wynikające z ducha czasów Pestalozzkiego, warunków jego życia i pracy, stwierdzamy, że myśli Pestalozzkiego i Fröbela, pojęte głęboko przez Petersena, wpłynęły na ukształtowanie jego systemu pedagogicznego, który jest wypracowywany w sposób ciekawy, oryginalny, i stanowi pewną zamkniętą w sobie całość,



ODGŁOSY.

KOŁO MŁODZIEZY P. C. K. NA WSI

Szczytne hasła P. C. K., jak: „Opiekuj się słabszymi“, „Wytrwaj w swych zamierzeniach“, „Szczuj pracę innych“ i t. p. mówią wyraźnie, jakie cele sobie stawia ta organizacja. Koła P. C. K. zwłaszcza w szkołach wiejskich mogą odegrać do niesłą rolę wobec egoizmu klasowego, jakim nasza wieś do dnia dzisiejszego jest prześlknięta. Z tych właśnie względów postanowiłam zorganizować w swej szkole koło P. C. K. Do realizacji tej myśli nie przystąpiłam jednak odrazu. W wolnych chwilach od nauki napomykałam dzieciom o zapomnianych mogiłach żołnierzy-bohaterów, poległych w walce o wolność, o sierotach, wdowach pozostałych po nich, o chorobach, powstających wskutek braku higieny i t. p.. Zastanawialiśmy się wspólnie nad tem, jakby innym pomóc, szukaliśmy środków. I doszliśmy wreszcie do wniosku, że jednostka jest za słaba na ucieśnienie tak poważnych zamierzeń, i tylko w gromadzie można cel osiągnąć. W tym momencie, podsunęłam dzieciom P. C. K., jako organizację, która niesie pomoc niedoli. Na członków zapisało się 68 dzieci; z pośród nich wybrano zarząd.

Następnie ułożyliśmy wspólnie program pracy na cały rok. Zależnie od zamiłowań, jakie zdradzają dzieci, grupa rozpadła się na sekcje: teatralną i rozrywkową, korespondencyjną i higienistów.

Sekcja teatralna i rozrywkowa musi myśleć o tem, żeby kolegom uprzyjemnić czas. A więc urządza gry towarzyskie, inscenizacje piosenek i t. p. Obok tego ma i inne zadanie: musi myśleć o zasilaniu kasy, są bowiem liczne wydatki, związane z istnieniem Koła, a składka miesięczna nie wystarcza, połowa bowiem członków nie wpłaca składek, gdyż znajduje się w trudnem położeniu materialnem. Nawiasem dodam, że dzieci są niezmordowane w urządzaniu wszelkiego rodzaju imprez dochodowych. Często na drugi dzień po urządzeniu jednej, myślą o następnej, która ma się odbyć za kilka tygodni. Bodźcem do urządzania imprez dochodowych jest ogromna chęć posiadania pięknych książek i gier, o których dzieci tylko słyszały. Jak więc mogą, tak pracują i zapobiegają, żeby mieć te upragnione rzeczy. Przyczynia się do tego również jednostajne życie dziecka na wsi. Przedstawienie na wsi jest faktem tak wielkiej wagi, że interesują się niem wszyscy, począwszy od najstarszych, a skończywszy na najmłodszych. A ponieważ tych przedstawień na wsiach jest zwykle b. niewiele, długo się je pamięta. Poza tem przez takie publiczne występy, dziecko na wsi za-

tyca dzikość, nieśmiałość, ucząc się odpowiedniego sposobu bycia i t. p.

Sekcja korespondencyjna ma na celu nawiązanie kontaktu z innym Kołem, poznanie życia w innym środowisku, rzucenie pomostu między dwoma kołami, nieraz dosyć oddalonymi od siebie. Sekcja ta przez dowiadywanie się o pracach w innym Kole, pobudza młodzież do niesienia sobie pomocy w formie rad, przyzwyczajają dzieci do nie zalegania z korespondencją, do ładnego posługiwania się słowem, a ponadto jest doskonałym środkiem, wyprowadzającym dzieci poza wieś rodzinną. Sekcja higienistów ma na celu szerzenie pośród swych najbliższych zamiłowania do czystości, do hartowania zdrowia. W tym celu organizuje konkursy czystości i zdrowia. To staranie po pewnym czasie przerodzi się w przyzwyczajenie i zamiłowanie. Liczba brudasów b. szybko się zmniejsza.

Sekcja opieki nad grobami poległych żołnierzy ma też wielkie, szlachetne i szczytne zadanie: zastąpienie rodziny Nieznanemu Żołnierzowi, który nie cenił swego młodego życia, tylko stanął do apelu na zew Ojczyzny. I dzieci, przyszlizli Jej obrońcy, powinny mieć szacunek i czerce spełnione miłością dla tych, którzy nam wywalczyli wolność. A szacunek i miłość dla Nieznanego Żołnierza nastąpi wtedy, gdy ukochają te mogiłę, żyją się z nią, kiedy pamięć swą, cześć i wdzięczność wyrażają przez sadzenie kwiatów i palenie świec w Dzień Zaduszny. Kiedyż, jak nie w tym momencie, opowiedziana historia o bohaterstwie Orłat lwowskich trafi do serc dziecięcych i pozostawi kult na całe życie?

Obecny stan w kraju otwiera P. C. K. bardzo szerokie pole działania, daje możność czynienia dobrych uczynków, niesienia pomocy najbiedniejszym.

Organizacja P. C. K. daje ogromne zadowolenie i członkom i prowadzącemu P. C. K. Kształci w dzieciach instynkty szlachetne, każe zapominać o swych przyziemnych troskach, które w porównaniu z troskami innych maleją; kształci w dziecku poczucie obywatelskości, solidarności, uczy pracować społecznie, oddawać wszelkie wolne chwile dla dobra innych. A równocześnie przyzwyczajają myśleć i o sobie, kształcić się, dbać o hart ducha, o zdrowie, by dziecko, jako przyszły obywatel mogło się stać podporą państwa. P. C. K. uczy wytrwałości, dochodzenia do raz obranego celu, wyrabiając więc tę cechę charakteru, której nam brak.

T. Irena Kubska

FRANCUSKA I NIEMIECKA PRASA PEDAGOGICZNA

NAUCZANIE c. d.

Las jako rezerwuariat zdrowia

Sprawozdanie z nauczania łącznego w 6-yim roku szkolnym. Punktem wyjścia dla ośrodka zainteresowania było przypomnienie wycieczki do leśnego uzdrowiska dla chorych na płuca. Lecznicze właściwości leśnego powietrza doprowadziły do badania składu powietrza, do wykonania doświadczeń z fizyki. Obliczenie stosunku części składowych powietrza dostarczyło materiału rachunkowego. Zagadnienie objętości, warstwy atmosfery otaczającej ziemię wywołało potrzebę wykonania wykresów. Sprawa oddychania wywołała konieczność omówienia procesu spalania. Następnie wyniki zagadnienie oddychania: obliczenie ilości oddechów, wymierzenie pojemności klatki piersiowej, przepisy higieny oddychania. Następnie wynikło zainteresowanie budową wewnętrzną płuc, chemicznymi zmianami powietrza wdychanego i wydychanego.

Wszechstronne omówienie do tematu dostarczyło obfitego materiału dla ćwiczeń językowych, grammatycznych i ortograficznych.

Uczniowie szukali przyczyny częstych chorób płucnych w pewnych zawodach, jako to kamieniarzy, robotników fabrycznych.

Nastąpiły obliczenia pojemności klatki piersiowej, ilości oddechów dziennych, tygodniowych, w miesiącu, w roku i t. d. Obliczano ilość pęcherzyków powietrza w płucach, wielkość jednego pęcherzyka. Znalazło się miejsce i na statystykę: tabela zgonów na choroby płuc od 1910 do 1918 r. dostarczyła tematu do rozważań ekonomicznych i społecznych, do zastanowienia się nad środkami przeciwdziałania wzrastającej śmiertelności.

Wypracowania

Karol Linke pisze o wypracowaniach. Daje krótki zarys rozwoju metodyki wypracowań. W połowie zeszłego stulecia szkoła narzucała uczniowi

formę i temat wypracowania. Z chwilą, gdy na porządku dziennym stanęła szkoła pracy i dążenie do wychowania estetycznego, następuje drugi okres rozwoju zagadnienia. Z okresem tym związane są nazwiska Wölgasta i Scharrchmanna — około roku 1905. Jest to epoka swobodnego wypracowania. Dziecko pisze na temat swoich przeżyć, pisze co chce i jak chce — nauczyciel nie pozwala, nie prostuje, twórczość dziecka jest nieetykalna. Okres ten nie trwał długo. Następuje trzecia epoka, gdy wypracowanie uznano już nie jako cel, lecz jako środek wykształcenia językowego. W r. 1910-yim Jensen i Lamszus występują z hasłem świadomego impresjonistycznego odtwarzania przeżyć dziecka tak, jak tworzy artysta. Ten kierunek impresjonistyczny wywołał reakcję ze strony Gausberga, który w r. 1914 wystąpił z zarzutami natury wychowawczej, wskazując na niebezpieczeństwo kabotyzmu, przedwczesnej dojrzałości dzieci, pretensjonalności. Reakcja przeciw jednostronności skrytykowanego kierunku było wysunięcie na plan pierwszy nowego obiektywizmu, rzeczowości w wypracowaniach.

Na czoło wysuwa się opis dokładny, jasny, ścisły, pozbawiony wszelkich ozdób. Nowy kierunek znalazł gruntowne uzasadnienie w książce Wilhelm Shneidra, która wyszła w r. 1926. Lecz i ten kierunek jako zbyt jednostronny nie odpowiada celowi. Ostatecznie zwyciężył pogląd, że należy uprawiać różne rodzaje wypracowań: impresjonistyczne, opisowe, wspomnienia, sprawozdania, opisy, protokoły lekcji, listy. Austriacka reforma szkolna uwzględniła w swym programie wszystkie

M. Lipkówna.

SPROSTOWANIE

W przypisku do art. „Wychowanie społeczne dziecka” (9 Nr. Pr. S.) winno by *Jadwiga Krahelska*.

TREŚĆ NUMERU:

1) W obliczu nowych programów. — *Al. Litwin, Dr. J. Kuchta, Dr. H. Pohoska.* 2) *St. Usarkowa.* Plan pracy pedagogiczno-dydaktycznej kierownika. 3) *J. Bednarz.* Wczasy i ich znaczenie w życiu człowieka. 4) *K. Tazbir.* O treść kronik szkolnych. 5) *Ze szkolnictwa zagranicą.* — *J. Jędrzychowska.* „Szkoła wspólnoty” prof. Petersena. 6) *Odgłosy.* — *Irena Kubska.* 7) *Francuska i niemiecka prasa pedagogiczna.* — *M. Lipkówna.*

REKOPISÓW NADEŚLANYCH REDAKCJA NIE ZWRACA.

KOMITET REDAKCYJNY:

Redaktor: **Benedykt Kubski**

Sekretarz: **St. Dobraniecki**

Członkowie: **M. Brzuska, St. Machowski i Kl. Stattlerówna**

Wydawca w imieniu Związku Nauczyciel. Polskiego i redaktor odpow.: **Ludwik Suda.**

Odbito w „Drukarni Współczesnej”, Warszawa Szpitalna 10

SPIS TREŚCI „PRACY SZKOLNEJ”

za okres 1. IX. 1932 — 30. VI. 1933 r.

ARTYKUŁY

I

II.

	Str.		Str.
<i>R. Buczowski</i> : O podstawy klasyfikacji uczniów	1	<i>St. Nowaczyk</i> : Dział wodny	8
<i>M. Librachowa</i> : O sposoby oceny uczniów	5	<i>M. Szczawińska i M. Szybka</i> : Protokoły z lekcji geografii	12
<i>M. Librachowa</i> : Podstawy wychowawcze szkoły Decroly'ego	49	<i>B Chrościcki</i> : Jak ułatwić nauczycielowi pracę?	31
<i>J. Bednarz</i> : Wychowawcza współpraca ze środowiskiem	53	<i>Fr. Nowakowski</i> : Jak zbudować aparat telegraficzny Morsego?	34
<i>W. H.</i> : Organizacja pracy wychowawczej w I oddz. szkoły powszechnej na podstawach nowego programu	82	<i>C. Oderfeldowa</i> : Dzielenie i mieszczczenie	58
		<i>P. Feinstein</i> : Samodzielność ucznia w nauczaniu arytmetyki	59

o organizacjach uczniowskich

Udział szkoły w życiu gospodarczym (dyskusja)

1) <i>J. Michałowska</i> : Rola wychowawcza organizacji młodzieży na terenie szkoły polskiej	137	1) <i>K. Przylęcki</i> : Zbiórka ziół lekarskich	66
2) <i>B. K.</i> : Organizacje uczniowskie a życie szkolne	140	2) <i>M. Ochmanówna</i> : Precz z rudnicą	67
Zycie towarzyskie w szkole:		3) <i>J. Pufernicka</i> : W sprawie ogródków szkolnych	171
1) <i>D. Wierciochowa</i> : Świetlice dla dzieci szkolnych	141	4) <i>St. Jezior</i> : Jedwabnictwo a szkoła	173
2) <i>J. Bednarz</i> : Poranki kulturalno-towarzyskie	143	5) <i>M. Radomski</i> : Zioła lecznicze naszej okolicy	174
3) <i>St. Wiącek</i> : Imieniny w szkole	144	6) <i>M. Sjudak</i> : Warsztaty pracy	175
<i>J. Wuttkowa</i> : O drugoroczności w oddziałach pierwszych	149	7) <i>T. Jarzyna</i> : O charakter lekcji przyrody	177
<i>W. H.</i> : Z zagadnień wychowania gospodarczego w szkole powszechnej	161	<i>Al. Litwin</i> : Interpretacja nowego programu nauczania w I-ym oddziale szkoły powszechnej	74
<i>T. Banach</i> : Dziecko wiejskie a szkoła	177	<i>St. Dobraniecki</i> : Dwa warjanty nauki czytania i pisanía	86, 111
Ku końcowi roku szkolnego	185	Aktualizacja w nauczaniu: 1) <i>M. Sobolewski</i> ,	
<i>J. Rączka</i> : Które dzieci dochodzą do klasy VII?	200	2) <i>J. Jastrzębski</i> :	92, 97

W obliczu nowych programów:

O nauczaniu łącznym:

1) <i>Al. Litwin</i> : Uwagi ogólne	217	1) <i>T. Łaciak</i> : Istota nauczania łącznego	106
2) <i>Dr. J. Kuchta</i> : Psychologiczne podstawy nowych programów	220	2) <i>F. Balcar</i> : Cechy nauczania łącznego	107
3) <i>Dr. H. Połoska</i> : Elastyczność programów szkolnych	223	3) <i>K. Michalska</i> : Dwie lekcje	109
<i>St. Usarkowa</i> : Plan pracy pedagogiczno-dydaktycznej kierownika	226	<i>T. Dołbniakówna</i> : Nauczanie w oddziałach połączonych	118
<i>J. Bednarz</i> : Wczasy i ich znaczenie w życiu człowieka	232	<i>St. Wiącek</i> : Organizacja czytelnictwa na terenie szkoły powszechnej	121
<i>K. Tazbir</i> : O treść kronik szkolnych	234	Święto Pieśni (dyskusja): <i>T. Mayzner</i> , <i>K. Hlawiczka</i> , <i>H. Połoska</i> , <i>A. Rzeszółko</i>	99, 129

	Str.
Organizacja przerw międzylekcyjnych:	
I. S. Racinowski, II. J. Bednarz	146, 148
Ku końcowi roku szkolnego	185
J. Zemir: Wystawy szkolne	187

**Z a g a d n i e n i e k o r e l a c j i
w n a u c z a n i u :**

1) M. Egiersdorf: Uwagi ogólne	189
2) St. Dobraniecki: „Podróż naokoło świata”	191
3) K. Greb: Tydzień przeciwgruźliczy	195
4) M. Ochmanówna: Procesy sądowe i ich następstwa	196
5) K. Mongiałówna: Obliczanie powierzchni wieloboku	197
6) Z.: Korelacja ćwiczeń cielesnych z innymi przedmiotami nauczania	198

ZE SZKOLNICTWA ZAGRANICĄ

J. Jędrzychowska: „Szkoła wspólnoty” prof. Petersena	126, 152, 204 i 235
--	---------------------

RÓŻNE

J. Wódecki: O kusk chleba	25
H. Radlińska: Wspomnienie o Owidjuszu Decroly'm	35
Al. Jakiel: Z VI-go Międzynarodowego Kongresu Ligi Nowego Wychowania w Nicei	37
J. Kraheńska: Wychowanie społeczne dziecka (odczyty prof. Piageta)	207

	Str.
T. Irena Kubska: Koło młodzieży P. C. K. na wsi	237

SPRAWOZDANIA I OCENY

Rusiecki i A. Zarzecki: Matematyka. Oddz. IV, V — Wł. Krasieński	18, 42
Poradnik techniczno-ogrodniczy — A. Gayówna	21
Literatura dziecięca — A. Łasiewska	21
Przegląd czasopism polskich — Z. Roguska	22
Muzyka w szkole — R. Gnus	24
Zamierzenia dziecięce — J. Skarżyńska	45
Grodowska: Materiały i plany do nauki syntetycznej w pierwszym roku nauczania — W. Skłodowski	46
Przegląd czasopism angielskich — J. Federowiczówna	47, 103, 135
Liczydło suwakowe — Józef Ptasiński	69
Burdette Poss Buckingham: Praca badawcza na terenie szkoły — J. Kraheńska	71
Polska prasa pedagogiczna — R. K.	102
Włoska prasa pedagogiczna — H. Grotowska	130, 159, 182
M. Skierczyński — F. Krawczykowski: Zabawy i gry ruchowe — Z.	181
J. G. Thulin: Gimnastyka małych dzieci — Z.	181
Chmara i M. Doering: Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej — Z.	181
B. Pleśniarski: Z literatury (niemieckiej)	213
Francuska i niemiecka prasa ped. (wybrane zagadnienia) — M. Lipkówna	219 i 238