



0162.

• DUCH KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ W NOWYCH PROGRAMACH SZKOLNYCH

Oddawna oczekiwane nowe programy szkolne weszły już częściowo w życie, przeobrażając gruntownie szkołę, a raczej klasy I, II i V. Praca weszła na nowe tory, zbliżone do życia realnego. Twórcy programów, długoletni praktycy szkolni, postawili reformę otwarcie na podstawie obywatelsko-państwowego wychowania, nawiązując tem samem do rodzimej tradycji pedagogicznej. Materiał nauczania również powiązany jest wieloma niemi z piękną tradycją szkolną dawnego państwa polskiego. Oczywiście, w obu wypadkach podkreślić należy ściśle równoczesne zespolenie zarówno z tradycją, jak i z codziennym dniem dzisiejszej rzeczywistości.

To też rok wydania nowych programów, jako początek nowej ery w szkolnictwie, pozostanie w naszej pamięci, niezatarty i niezapomniany. To przecież ten rok dał nam nowe podstawy pracy i odmienne od dotychczasowych metody, które pozwalają wyprowadzać młodzież na szerokie drogi realizmu. Zbliżenie do rzeczywistości wyzwoli w młodzieży napewno szereg sił, które dotychczas przejawiają się w formie nieokreślonej, ponieważ nie mają właściwej płaszczyzny realizacyjnej. Nowe pokolenie, wychowane w duchu reformy szkolnej, będzie miało charakter zbiorowiska obywateli dumnych z niepodległego bytu, zwartych w grupie i w pracy dla grupy, przygotowanych do życia pełnego z ogółem i dla ogółu.

Wynik akcji reformacyjnej taki właśnie, a nie inny, zależy przede wszystkim od nauczycielstwa, które jest samo dobrze zorganizowane zawodowo i nastawione stale na pracę społeczną. Równą rolę w tej wielkiej pracy przeobrażenia Rzeczypospolitej mają programy szkolne. Założenia zasadnicze tych programów warto skonfrontować z podstawami programów Komisji Edukacji Narodowej. W zestawieniu takim uderzy nas nie tylko podobieństwo, ale nawet omal że nie identyczność kierunku wychowawczego oraz celów wychowania i nauczania. Można by powiedzieć, że Komisja

Edukacyjna odżyła w nowych programach, że duch jej, po wielu latach zmartwychwstał i podjął nanowo swój trud. Widoczne są również analogje epoki. Zmierzch XVIII wieku przyniósł zawieruchy polityczne na całym świecie i chaos w Polsce, czasy dzisiejsze tonące w powodzi katastrof gospodarczych oraz chmury od Zachodu — mają pewne podobieństwo. I wówczas, jak teraz, podjęto zaciętą a nieustępliwą walkę o właściwe podstawy nowoczesnego państwa, uważając wychowanie obywateli za fundament państwowości własnej. Uświadamiając sobie zrozumienie posłannictwa własnego, jesteśmy dumni, że to nam właśnie przypadło w udziale być wykonawcami testamentu wielkiej Komisji. Prace realizacyjne reformy obecnej również muszą być owiane duchem Komisji Edukacyjnej. Charakterystyczną cechą wspólną programów dzisiejszych i tych, z przed lat stulecia jest ta sama linja zasadnicza wychowania, oraz zrozumienie, że wychować trzeba nie obywatela świata czy Europy, nie szowinistę lub kosmopolitę, lecz obywatela państwa polskiego. Oświatę potraktowano z punktu widzenia państwa i podporządkowano służbie ojczyzny.

Tu i tam, nauczanie sprowadza się w programach do roli środka i metody, wychowanie zaś opiera się nie na słabo sformułowanych i mglistych przesłankach, lecz na świadomości celu, którym jest ukształtowanie obywatela pełnego, związanego z życiem zbiorowym i zdolnego do wysiłków oraz poświęcenia. Szkoły dzisiejsze mają za zadanie, podobnie jak szkoły Komisji, kształcić intelekt, charakter, aktywność, miłość ojczyzny, przyczem liczą się ze strukturą psychiczną dziecka w różnych fazach jego rozwoju. Kierunek szkół wychowawczy, realny i utylitarny z podkreśleniem zagadnień gospodarczych, pozwoli młodzieży wnikać w sedno Polski i jej kultury, we wszystkich najważniejszych objawach. Rozumiejąc słowo „Polska“, oznaczające zbiór spraw i rzeczy godnych podziwu i szacunku, a przytem bliskich — nowe pokolenie inaczej zrozumie i pojęcie „miłość ojczyzny“.

Mało tego, programy dzisiejsze, podobnie jak programy Komisji Edukacyjnej, wysoko stawiają znaczenie nauk przyrodniczych, a tem samem hołdują pogładowi i realjom, rozszerzając ściany szkół przez wprowadzenie do nauki licznych wycieczek. Należy zaznaczyć, że nie są to wycieczki dla spaceru lub wypoczynku, lecz lekcje na szerokim terenie świata otaczającego.

Ćwiczenia cielesne z reguły przeniesione z sal gimnastycznych na świeże powietrze, na śnieg, murawę, wodę i lód. Mimo renesansu podręcznika szkolnego, utrzymano w całej pełni obowiązek ustawicznego czytania z najpiękniejszej książki, ze świata, co tak gorąco propagowała Komisja Edukacyjna.

Wprowadzając w życie nowe programy warto pomyśleć o pradziadach, którzy w swojej wielkiej reformie szkolnej natchnieni byli tym samym duchem. Rok 1773 i rok 1933 to daty tak odległe, a jednak tak bliskie...

HENRYK LOTHOLC

JAK REALIZOWAĆ PROGRAM KL. I

3

1. OGÓLNE ZAŁOŻENIA PROGRAMU KL. I

1.

1. OGÓLNE ZAŁOŻENIA PROGRAMU KL. I. — Przedewszystkiem należy zaznaczyć, iż nowy program jest oparty na podstawach psychologicznych. Określenie ilości i jakości materiału naukowego jest ujęte ze stanowiska dziecka, jego przeżyć i zainteresowań. — Chodzi więc o to, aby niejako uchwycić te masy energii, które tkwią w dziecku i zużytkować je przy budowie jego osobowości. Stąd zachodzi konieczność gruntownego poznania dziecka i jego zainteresowań.

Nie będzie to rzeczą łatwą, gdy się zważy, iż nie mamy w polskiej literaturze psychologicznej gruntownie opracowanej charakterystyki dziecka polskiego, tak jak nie mamy charakterystyki dziecka z poszczególnych regionów.

Nauczyciel musi się wobec tego oprzeć w pierwszym rzędzie na bezpośredniej obserwacji dzieci, które ma wychowywać.

Rozmowy i pogadanki w pierwszym okresie pracy szkolnej pozwolą mu zorientować się, jaki będzie najwłaściwszy materiał naukowy dla danej grupy dzieci.

Rzecz oczywista, iż może sobie pomóc pracami obcych psychologów. Winien jednak w tym wypadku zdobyte wiadomości stale konfrontować z własnymi spostrzeżeniami, mając na uwadze, że dzieci różnych narodowości wykazują odrębne właściwości psychiczne. Wdzięczne pole do pracy w tym zakresie mają konferencje rejonowe. Tu właśnie powinna następować swobodna wymiana myśli na temat napotykanych trudności w związku z realizacją nowego programu, tu należałoby przedyskutować plany prac. Nie wielka zazwyczaj ilość członków konferencji rejonowych i wspólność terenu stwarzają jak najlepsze ku temu warunki.

Wydaje mi się, iż przez planową organizację prac na konferencjach rejonowych udałooby się zaoszczędzić wiele napróżno traczonej energii nauczyciela i zapobiec licznym niepowodzeniom w pracy, przyspieszając tem samem realizację nowego programu.

Przy omówieniu materiału naukowego klasy I-ej znajdujemy w instrukcji uwagę, iż „układając plan pracy na czas całego roku szkolnego należy zdawać sobie dokładnie sprawę z swoistych cech życia w danem środowisku. Poznanie warunków, w jakich żyją dzieci, jest konieczne do ustalenia biegu kształcenia i wychowania w szkole“.

Zasada powyższa nakłada więc na nauczyciela obowiązek poznania środowiska, w którym pracuje. — Jest rzeczą oczywistą, iż zna-

Uwagi powyższe opierają się na instrukcji, dotyczącej nauki w kl. I. Dz. Urz. M. W. R. i O. P. z dn. 31 lipca 1933 r. Nr. 8 — 9.

jomość ta winna być rozumiana w jak najszerszym znaczeniu tego słowa.

Należy przeto badać środowisko pod względem topograficznym, gospodarczym i kulturalnym. W szczególności zaś zachodzi konieczność gruntownego poznania domowego środowiska dziecka. Uwaga ta nabiera specjalnego znaczenia, gdy sobie uprzytomnimy, iż szkoła w dziele kształcenia i wychowania stanowi nadbudowę otrzymanego w domu wychowania.

Dla nauczyciela jest przeto rzeczą nader ważną wiedzieć, jakie wpływy działały na wychowanek w tym pierwszym okresie jego życia i w jakich warunkach upływały pierwsze jego lata.

2. MATERJAŁ NAUKOWY I METODA PRACY. — Dostosowanie materiału naukowego do psychiki dziecka oraz związanie pracy szkolnej z życiem — to podstawowe założenia programu klasy pierwszej.

Jest rzeczą wiadomą, iż dziecko w siódmym roku życia najchętniej spędza jeszcze czas na zabawie, która je przenosi w świat baśni i iluzji.

W zabawie wykonuje ono pewne czynności, które są przygotowaniem do działania w późniejszym jego życiu.

Tłumienie tego naturalnego popędu dziecka do zabawy musiało by się niekorzystnie odbić na dalszym jego rozwoju. W tym celu nauka szkolna w pierwszym okresie pracy winna, o ile możliwości, mieć charakter zabawy. Powoli z zabawy wykwita twórczość dziecka. Dziecko, bawiąc się, dochodzi do pewnych rezultatów, uzyskuje pewne produkty swojej zabawy. To go napawa radością, a jednocześnie zmusza do pewnego zastanowienia się nad własnymi wytworami. Ten moment w życiu dziecka nauczyciel powinien odpowiednio wyzyskać, w celu rozbudzenia zainteresowania dzieci nauką w szkole i wdrożenia ich do systematycznej pracy.

Papier, rdówek, kredka, plastelina — to środki, któremi dziecko w szerokim zakresie powinno się posługiwać w pierwszym stadium nauki szkolnej dla wyrażenia własnych przeżyć.

Musimy jednak pamiętać, iż w pracy naszej nie możemy się ograniczać wyłącznie do zaspakajania naturalnych popędów dziecka. Szkoła ma do spełnienia cele wyższe. Stopniowo przeto od zabawy przechodzimy do świata rzeczywistego. Środkami będą tu w pierwszym rzędzie rozmowy i pogadanki nauczyciela z dziećmi na tematy zaczerpnięte z życia realnego, oglądanie obrazków i omawianie ich treści.

Nie będzie to jednak pozostawało w sprzeczności z właściwościami psychicznymi dziecka, gdyż w tym wieku jest ono już zdolne do wykonywania czynności, które go bezpośrednio nie interesują. Tematów w tym okresie nauki winno dostarczyć nauczycielowi najbliższe środowisko dziecka. W wyborze tematów pozostawia program nauczycielowi ogromną swobodę. Jest to, rzecz oczywista, dodatnia strona programu, która jednak nakłada na nauczyciela

obowiązek wyboru materiału naukowego, uzasadnionego w równej mierze pod względem psychologicznym, dydaktycznym jak i pedagogicznym. W związku z powyższymi założeniami programu w pracy szkolnej wysuwa się na czoło rola wycieczek. Wycieczki w klasie pierwszej w większości wypadków powinny stanowić punkt wyjścia do opracowywania nowych tematów, pozatem dostarczają materiału do samodzielnych i samorzutnych wypowiedzi się dzieci, do zajęć praktycznych, rysunków i wielu innych prac.

W ten sposób współtwórcami programu stają się również dzieci. Wysuwają one w toku nauki szkolnej tematy do opracowania, podają projekty różnych prac, jakich chciałyby wykonać razem z nauczycielem, obmyślają plany tych prac etc.

Przy tak pojętym planie pracy zostaje usunięty z pracy szkolnej wszelki zewnętrzny przymus. Jego miejsce zajmuje naturalne zainteresowanie, prowadzące do realizowania wrodzonych tendencji dziecka, rozwijania jego osobowości, kształcenie woli i charakteru.

3. ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE. — Jedną z zasadniczych cech programu klasy I-ej jest położenie dużego nacisku na sprawę wychowawczą.

Cele wychowawcze powinny przeto przenikać zarówno materiał nauczania jak i metodę pracy. Przystępując do realizacji tych celów, nauczyciel winien mieć jasno określony plan pracy wychowawczej. Zważywszy, iż niemal każda klasa tworzy odrębny zespół dzieci, każda klasa winna mieć swój własny plan wychowawczy. Wydaje mi się jednak, iż istnieją pewne zagadnienia, które powinny wejść w skład planu wychowawczego każdej klasy pierwszej, bez względu na jej charakter.

Do tych zagadnień zaliczam: 1) zagadnienie kultury życia codziennego, 2) stosunek dziecka do najbliższego otoczenia, 3) stosunek dziecka do pracy, i 4) wychowanie obywatelsko-państwowe.

Z pierwszego działu prac wychowawczych specjalny nacisk należałoby położyć na przyzwyczajanie dzieci do czystości osobistej i utrzymywanie w porządku przedmiotów z najbliższego otoczenia.

Opracowywanie tematów z tego zakresu powinno się opierać przede wszystkim na ćwiczeniach, któreby miały na celu wytwarzanie potrzebnych nawyków.

W tym celu należy bezustannie kontrolować, czy dzieci powierzone, lub nakazane im czynności spełniają należycie.

Największą trudność sprawi nauczycielowi wytwarzanie takich nawyków, jak ciche zachowanie się, mówienie szeptem, w celu nieprzeszkadzania kolegom w pracy, punktualności i t. d. Czynności te bowiem wymagają już pewnego stopnia uspołecznienia, do którego dziecko w tym wieku nie jest jeszcze zdolne. Pogadanki i moralizowanie niewiele tutaj pomaga — trzeba więc znów punkt

ciężkości poczynań wychowawczych przesunąć na ćwiczenia i tą drogą systematycznie i powoli wytwarzać pożądane nawyki. Ćwiczenia te można organizować w formie gier, zabaw, konkursów i t. p.

Niemalże też trudności napotka nauczyciel w pracy nad organizowaniem życia zbiorowego klasy. Wiek, w którym dziecko wstępuje do szkoły, jest okresem przejściowym. Od zupełnego egocentryzmu, jaki cechuje dziecko od 6 — 7 roku życia, przechodzi ono do pierwszego stadium uspołecznienia, przejawiającego się w samorządnym organizowaniu grup przy zabawach. Trzeba bardzo umiejętnie rozwijać w dzieciach te zaczątki uczuć społecznych. Nie można wymagać od nich odrazu takich rzeczy, jak: odpowiedzialność zbiorowa, odpowiedzialność jednostki wobec grupy, lecz przez umiejętne organizowanie życia klasy dać dzieciom jak najwięcej wspólnych, zabarwionych uczuciowo przeżyć, które mogłyby stopniowo wpływać na rozbudzenie świadomości „ja” zbiorowego.

Zanim jednak przejdziemy do rozbudzania w dzieciach poczucia wspólnej odpowiedzialności należy przedtem wytworzyć w nich poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności osobistej. W tym celu należy powierzać dzieciom do spełnienia drobne obowiązki, jak: opieka nad porządkiem w klasie, rozdawanie materiału do pracy, pielęgnowanie kwiatów, opieka nad ptakami w zimie i t. d.

Czynności te tak powinny być podzielone pomiędzy dzieci, aby były dostosowane do możliwości psychicznych i fizycznych dziecka, a tem samem pozwalały na dokładne ich wypełnianie.

Specjalną też uwagę należy poświęcić w tej klasie na przyzwyczajenie dzieci do uprzejmości w stosunkach koleżeńskich, do okazywania pomocy koleżeńskiej, gdyż i tutaj egocentryzm dziecka staje się przyczyną licznych zatargów. Wszystkie wyżej wymienione poczynania wychowawcze zmierzać powinny ku jednemu celowi, którym jest wychowanie dobrego obywatela państwa.

Należy więc już od pierwszych niemal chwil pobytu dziecka w szkole dać mu możliwie jak najwięcej przeżyć, zabarwionych uczuciowo, a związanych z dostępnymi dla tego poziomu tematami z zakresu nauki o Polsce.

Obrazki z życia Prezydenta i Marszałka Piłsudskiego, inscenizacja odpowiednich wierszy, udział w uroczystościach i obchodach narodowych, odpowiednie pieśni — to materiał, który zapłodni wyobraźnię i sferę uczuciową dziecka i przygotowuje grunt do późniejszego zrozumienia dziejów i kultury polskiej.

Należy również zwrócić uwagę na właściwy stosunek dziecka do pracy. Praca, jaką dziecko ma wykonać, powinna stwarzać pewne trudności, zmuszać dziecko do poszukiwania sposobów jej wykonania, gdyż przez to rozwija samodzielność i inicjatywę dziecka. Nie powinna być jednak zbyt trudna, gdyż to zniechęca dziecko i przyzwyczajają do niedokładnego i niestaranego wykonywania powierzonych czynności.

4. ORGANIZACJA PRACY. — W programie dla klasy I-ej nie ma podziału materiału naukowego na poszczególne „przedmioty” nauczania w dotychczasowym rozumieniu tego słowa. Na ich miejsce program pozwala wysunąć zagadnienia, dotyczące życia najbliższego środowiska dziecka, w myśl założenia, iż zadaniem szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do wzięcia czynnego udziału we współczesnym życiu społeczeństwa. W związku z tem specjalną rolę wyznacza program językowi polskiemu. Ma on stanowić obszerną „dziedzinę”, dającą przygotowanie do „późniejszej nauki historii geografji i nauki o przyrodzie”.

Z powyższych zasad wynikają dalsze wskazania, dotyczące organizacji pracy w klasie I-ej:

„Różne zajęcia w danym dniu winny być powiązane wspólnością tematów, zmierzać do skupienia się dokoła pewnego ośrodka lub ośrodków zainteresowań, wspierać się wzajemnie, tworzyć całość jak najbardziej jednolitą i ciągłą, organiczną i naturalną, bez męczących przeskoków, ale i bez przesady i sztuczności w powiązaniach”.

Znaczy to, iż w ciągu dnia poszczególne lekcje, a nawet poszczególne momenty lekcyj i różne czynności winny stanowić pewną naturalną całość w przeciwieństwie do dotychczasowego stanu rzeczy, w którym w ciągu dnia dzieci kilkakrotnie zmuszone były przeskakiwać z tematu na temat, co w dużym stopniu obniżało wartość pracy uczniów i ujemnie wpływało na jej wyniki. — Poza tem znajdujemy jeszcze w tej kwestji uwagę, iż tygodniowy rozkład lekcyj dla tej klasy winien być elastyczny — to znaczy, że nauczyciel w obrębie tygodnia może w dowolny sposób rozporządzać czasem, przeznaczonym na poszczególne „przedmioty” nauczania z tem jednak (na co również zwraca uwagę instrukcja), aby ogólna ilość czasu dla poszczególnych „przedmiotów” w zakresie tygodnia równała się ustalonym przez program normom. Ścisłe przestrzeganie powyższej zasady będzie, zdaniem mojem, nastrojało pewne trudności. Jeżeli bowiem weźmiemy pod uwagę fakt, że na jednej godzinie lekcyjnej dzieci mogą wykonać wiele czynności (czytanie, pisanie, liczenie, rysowanie, śpiew i t. d.), to dokładne wyliczanie, ile czasu przeznaczył nauczyciel na poszczególne czynności, nie będzie rzeczą łatwą. Uwaga, zamieszczona w instrukcji, wydaje mi się jednak konieczną. Chodzi bowiem o to, aby nauczyciel mniej doświadczony nie dał się ponieść zainteresowaniom dzieci w pewnym kierunku, często może ze szkoda dla najważniejszych działów pracy.

Następnie program zaleca, by nauczyciel w klasie I-ej przeważnie dzielił godziny szkolne, stosując okresy półgodzinne. Nie chodzi tu, oczywiście, o poszatkowanie dnia szkolnego na drobne części, co byłoby sprzeczne z zagadnieniową metodą pracy, zalecaną przez program, ale o to, by nie przeciążać zbyt dzieci pracami, wymagającymi większego wysiłku, jak np. rachunki, czytanie i t. p.

W wypadkach jednak, gdy dzieci pracują z zainteresowaniem i nie wykazują zmęczenia, instrukcja zaleca prowadzenie lekcji bez podziału na mniejsze okresy, gdyż wtedy podział ten „byłby czemś narzuconem i sztucznem”. Instrukcja zwraca dalej uwagę na konieczność przestrzegania zasad higieny i uwzględnienia właściwości psychicznych dziecka przy rozplanowaniu pracy w ciągu dnia. W tym celu należy różne zajęcia trudniejsze były przeplecione łatwiejszemi, i w ten sposób zapobiegały zmęczeniu.

„Rysunek przedewszystkiem” — mówi instrukcja — „a dalej roboty ręczne i śpiew, poza godzinami wskazanemi przy programach tych przedmiotów i przeznaczonemi na specjalne ćwiczenia z tych dziedzin, winny również być stosowane, zależnie od potrzeby i dla urozmaicenia pracy na lekcjach, formalnie poświęconych innym przedmiotom”. W ten sposób roboty ręczne i rysunek mogą stanowić integralną część każdego przedmiotu, każdej lekcji, każdego opracowanego tematu, dzięki czemu w pracy szkolnej da się wykorzystać naturalny pęd dzieci do aktywności, a „przedmioty” (jak roboty ręczne i rysunki), stają się tylko środkiem całej pracy wychowawczej, a nie celem samym w sobie.

JAN STAROŚCIAK

II. O NAUCE CZYTANIA METODĄ WYRAZOWĄ

Chcąc, by treść tekstów elementarnych wiązała się z treścią pogadanek, t. zn. by nauka czytania i pisania była jednym ze środków technicznego wyrażania się dziecka (obok rysunku, zajęć praktycznych, śpiewu i t. p.), należy tak dobierać tematy pogadanek, by przygotowywały one do czytania tekstów elementarza. A zatem w planowaniu pracy musimy mieć na uwadze kolejność tematów, jaką podaje elementarz. To naginanie się do elementarza nie będzie niebezpieczne, o ile w nim występują tematy, odpowiadające zainteresowaniom dzieci, i o ile znajdują zastosowanie w odpowiedniej porze roku, t. zn. gdy o sadzie mówimy w jesieni; o śniegu, lodzie, łyżwach — w zimie i t. d.

Nie może być takiej zasady w planowaniu pracy, by stronic elementarza były punktem wyjścia w nauce j. polskiego, a szczególnie przy nauce czytania i pisania. Dla przykładu weźmy temat: „Sad”, drzewa owocowe (w jesieni).

Z „sadem” nie załatwimy się w ciągu jednej lekcji, ani też w ciągu jednego dnia. W związku z tym tematem poznajemy nowe wyrazy i litery. Naukę czytania i pisania przeplatamy powtórzenia-

Urywek z „Wyjaśnień do elementarza” (wyrazowego) B. Kułbskiego, M. Kotarbińskiego, St. Dobranieckiego i E. Zarembiny.

mi lub nowymi piosenkami, gramii, wierszykami, rysunkami i t. p. Te wszystkie możliwości trzeba jednak przewidzieć przy rozplanowaniu i zbieraniu materiału w zakresie tematu „sad“.

Zgodnie z nazwą „metoda wyrazowa“, na plan pierwszy wysuwa się wyraz nie zaś litera i głoska, gdyż ostatnia, w przeciwieństwie do wyrazów, nie oznacza dla dziecka żadnej treści konkretnej. Upodobnianie zaś kształtów i brzmień poszczególnych liter i głosek do kształtów przedmiotów i dźwięków z natury (e — pęteika), o — grymaszenie rozkapryszonogo dziecka (autentyczne), w — jak wiatr i t. d. — uważać trzeba za „ułatwienie“ bardzo wątpliwej wartości, a nawet wręcz za odciąganie, rozpraszanie uwagi dziecka na rzeczy nieistotne. Nawiazawszy do tematu „sad“, mamy poznać literkę „s“. Tok postępowania musi być następujący:

1) Sad — rysunek, sad — podpis (str. 22). 2) Odnaleźć ten sam wyraz na tej samej stronie, na drugiej, na 29-ej. Na str. 29-ej dzieci znajdą „sadu“ i albo odczytają cały wyraz, albo powiedzą, że jest sad i u. 3) Kto napisze wyraz „sad“? Bierzemy kilkoro dzieci do tablic (dzieci mogą pisać na różnych karteczkach, pisać w powietrzu). 4) Co ja tu napisałem? (Piszemy na tablicy wyrazy: „ma“, sad, kto, tata, Olek, fo). 5) Co z tego można ułożyć? (tata ma sad, to sad, Olek ma sad, kto ma sad). 6) Ile literek jest w wyrazie „sad“? 7) Odrzucimy (zatrzymujemy) ostatnią literkę (d). 8) Czytajmy co zostało? (sa). 9) Czy to jest słowo? (Część jakiegoś słowa). 10) Jakie słowa mają cząstkę sa? (sala, osa, sama, masa, sady, kosa, sak). 11) Napiszemy te słowa! (Np. jedno pod drugim). 12) Zetrzyjmy inne literki, a zostawmy tylko nową (otrzymujemy w słupku tyle s, ile było wyrazów). 13) Czytajmy! (s—s—s—s). 14) Dodajmy nową literkę do: lo—, la—ko—, a,—ady i t. p. 15) Ułóżcie słowa z tych literek (ads, sla, aos, ols). Możemy też układać szereg innych wyrazów, w których wystąpi s w połączeniu z innymi samogłoskami czy spółgłoskami (sok, kos, sam, tasak, lasak, soki, soda, sos, skosi i t. p.).

Wyraz „Adasiu“ traktujemy tu jako całość. Możemy jednak użyć ten wyraz w innym przypadku (Adasia), wyszukać kilka wyrazów o takiej samej sylabie (zakonczeniu): Olesia, Zosia i t. p.

Jak już zaznaczyliśmy wyżej, najlepiej byłoby, aby potrzeba użycia wyrazu podstawowego (sad, pole i t. p.) wypływała z toku pracy. Gdy np. dzieci narysowały w prymitywny sposób (po wycieczce) sad i chcą swój rysunek podpisać, wówczas odsyłamy je do elementarza, gdzie znaleźć można potrzebny wyraz.

W ten sposób postępujemy już od pierwszych stron elementarza. W pogadance o domu — rodzinie mówimy o liczbie członków rodziny, liczby te ujmujemy rysunkowo, a więc rysujemy (odwzorowywanie liczby). Większość dzieci uwzględnia w rysunku nawet starszeństwo (narysowana osoba młodszego braciszka, siostrzyczki mniejsza jest od narysowanej osoby rysującego).

Każda „osoba“ rysunkowa ma swoje imię (babcia, tata, mama, ja, Edek i t. p.). Do czytania i pisania potrzebny jest nam wyraz

„mama“ (może być i „tata“), więc pod podobizną mamy piszemy wyraz „mama“. Jeśli żadne dziecko nie znajdzie w swej książce wyrazu „mama“, wówczas nauczyciel pisze ten wyraz na tablicy. Wyraz ten dzieci przepisują, podpisując kilkakrotnie swój rysunek mamy. Dalszy tok postępowania, jak z wyrazem „sad“.

ST. DOBRANIECKI

III. O NAUCE CZYTANIA METODĄ DECROLY'EGO ORAZ METODĄ ZDANIOWĄ

W ciągu 6-ciu lat (z przerwami), prowadziłam pierwszą klasę. Uczyłam, oczywiście, poglądowo, metodą wyrazową. Wzorowałam się, jak i każda z nas, na metodzie czytania i pisania Decroly'ego. I oto jakie uwagi nasunęły mi się przy badaniu tej metody. Zastrzegam się, iż mam tu na myśli nie metodę nauczania Decroly'ego wogóle, której wysoką wartość oceniły powagi pedagogiczne. Mówię tylko o nauce czytania i pisania według Decroly'ego.

Naukę czytania rozpoczyna Decroly od zdań w formie polecenia. Po dokładnem omówieniu owoców, które stanowią, według twórcy metody, najodpowiedniejszy ośrodek zainteresowania dla dziecka, nauczyciel wypisuje na arkuszu papieru zdania, na przykład:

— Przynieś mi jabłko. — Daj jabłko Hani — i t. p. Zdania te kolejno pokazywane są dzieciom, które kilkakrotnie im się przyglądają, dopóki nie zapamiętają ich treści tak, jak gdyby chodziło tu o zapamiętanie treści obrazka. Potem zdania te nauczyciel wypisuje na kartkach i rozdaje je dzieciom, poczem pisze zdanie na tablicy, a dzieci winny z pośród swoich kartek wyszukać to zdanie. Będzie to dowodem, iż dziecko utrwaliło już zdanie wzrokowo. Dalej każdy przedmiot w klasie zostaje zaopatrzony w etykietkę z nazwą, którą dzieci również wzrokowo winny utrwalić sobie w pamięci. Liczba wyrazów, którą dzieci w ten sposób mają poznać sięga do 400, a czas potrzebny do utrwalenia wyrazów, trwa w szkołach Decroly'ego, do których uczęszczają przeważnie dzieci z inteligentnego środowiska, 2 tygodnie, zaś w szkołach powszechnych, gdzie poziom umysłowy dzieci jest niższy — 4 tygodnie, a często i dłużej. Ten okres nazywa Decroly wstępem do nauki czytania. W oparciu o poznane wyrazy rozpoczyna się właściwa nauka czytania, od zdania bardzo łatwego, bo składającego się z 3 wyrazów, jak:

— Ala ma lalkę — i t. p. Nauka czytania i pisania oparta jest wyłącznie na sylabach. Brzmienie oddzielnych dźwięków Decroly pomija. A teraz rzut oka na metodę zdaniową. Czy daleko odbiega ona od metody wyżej opisanej?

Według metody Decroly'ego, jak również przy nauczaniu meto-

dą zdaniową, nauka czytania i pisania rozpoczyna się nie od dźwięku lub wyrazu, lecz od zdania. Zdanie to winno być łatwe, składające się z trzech najwyżej wyrazów. Analiza następuje później. Decroly opiera naukę czytania na ośrodkach zainteresowania dzieci, metoda zdaniowa jest również oparta na takich ośrodkach. Decroly opiera naukę czytania na sylabach wyłącznie, nauka metodą zdaniową lukę tę wypełnia: dziecko, uczące się metodą zdaniową musi, obok utrwalenia sylab, posiadać i znajomość dźwięków oraz liter. Decroly twierdzi, że przy analizie wyrazów i wyodrębnianiu dźwięków dziecko samo sobie da radę i, polegając na tem spontanicznem poznaniu, nie ułatwia mu tego rozmyślnie. Przy metodzie zdaniowej wychodzi się z założenia, że trudność jest zbyt wielką, by ją dziecko mogło samodzielnie pokonać. Opierając się na sylabach wyłącznie, przyczynia się metoda Decroly'ego do odgadywania, zamiast odczytywania wyrazów, a w następstwie zdarza się, iż dziecko napisze „koteł“, a przeczyta „beret“, jak wyraziła się jedna z koleżanek, na posiedzeniu sekcji języka polskiego. Może więc niezupełnie bez racji twierdzą niektórzy, że dziecko, opuszczające szkołę Decroly'ego jest umysłowo bardzo rozwinięte, posiada inicjatywę, umie rozumować logicznie, lecz nie umie ani czytać, ani pisać. (Decroly w opracowaniu Hamaïde str. 124). W tej oto ujemnej stronie metody tkwi, według mnie, główne źródło drugoroczności u nas w klasie pierwszej. Nie zaprzeczymy wszak, iż wielu z nas wzoruje się na tej metodzie nauki czytania. Co do mnie, daję pierwszeństwo metodzie zdaniowej, która ma na celu utrwalenie zarówno sylab, jak i dźwięków, dzięki czemu jest pewność, iż dziecko nauczy się czytać i pisać. Nie znajdujemy również przy nauczaniu metodą zdaniową gromadzenia wyrazów (aż 400), ani tablic zapełnionych wyrazami nie powiązanymi treścią, z których dzieci potem układają zdania. Aby rozpocząć naukę czytania od zdania: — Ala ma lalkę, wystarczy znajomość kilku tylko wyrazów. Zbędnem wydaje mi się również zaopatrywanie sprzętów szkolnych w etykiety. Taki obrazek słowny nie przemawia do dziecka, które wszak nie potrafi wnikać w jego treść, bo czytać jeszcze nie umie. Chwilę po zawieszeniu obrazek taki przestaje być nowością i odtąd dziecko nie zwróci nań więcej uwagi. Metoda Decroly'ego odpowiada, mojem zdaniem, bardziej głuchoniemym dzieciom, które brzmienia dźwięku nie usłyszą lecz którym wzrok zastępuje słuch. Nauka czytania głuchoniemych musi być oparta na wzroku jedynie, czyli na tem, co dziecko dookoła siebie widzi.

Jakkolwiek Decroly zupełnie słusznie zaznacza, iż pamięć wzrokowa dziecka jest bardziej od pamięci słuchowej rozwinięta, to jednak musimy przyznać, że i słuch przy nauczaniu odgrywa dużą rolę.

Z tego, co powiedziałam, wynika, iż nauka zdaniowa stoi wyżej od nauki czytania metodą Decroly'ego. Słyszymy jednak skargi (nieśmiałe wprawdzie) na niedostateczne wyniki nauki czytania

metodą zdaniową. Dzieje się to dlatego, iż nie wszyscy jeszcze dokładnie wiedzą, na czym polega istota tej metody. Większość przypuszcza, że uczyć metodą zdaniową to znaczy przyzwyczajać dzieci do pogładowego utrwalania całych zdań, czyli do zapamiętania treści zdań wyłącznie przy pomocy wzroku. Słyszałam od koleżanek i to nawet doświadczonych, iż „wystarczy, by dziecko wzrokowo poznało wyrazy i zdania, bo wszak na ten właśnie polega nauka czytania. Czy my sami odczytujemy każdy dźwięk lub sylabę, wszak i my domyślamy się tylko lub chwytamy wyrazy wzrokiem“. Oczywiście, ale nie należy zapominać, iż nasze czytanie jest już tylko wynikiem wprawy, a bez opanowania techniki czytania wprawa taka nie jest możliwa. Słyszałam również, iż dzieci uczą się czytać z szyldów. Gdyby można było z szyldów wyłącznie nauczyć się czytać, to nie byłoby analfabetów wcale — każdy w ten sposób posiadałby naukę czytania. Dzieci zaczynają interesować się szyldami, gdy już czytać umieją.

Oto na czym polega błąd nasz, który niesłusznie kładziemy na karb metody nauczania. Dobre wyniki można osiągnąć i przy nauce metodą dźwiękową, wyrazową oraz każdą inną. Nas uczono przecież przy pomocy alfabetu i sylabizowania, a jednak nauczyliśmy się czytać.

Metoda zdaniowa ma to pierwszeństwo przed innymi metodami, iż, dzięki rozpoczynaniu czytania od zdania, czyni naukę przyjemniejszą i ciekawszą: dziecko ma złudzenie, że umie już czytać. Praca dziecka zostaje ułatwiona, gdyż poznaje dźwięki i sylaby na podstawie wyrazu w zdaniu, które już sobie pogładowo utrwaliło. Przez wyszukiwanie wyrazów z nowopoznanymi dźwiękami lub sylabami, przez układanie nowych wyrazów i budowanie zdań rozwija się w dziecku samodzielność, zdolność do myślenia, wzbogaca to również słownik wyrazów, co ma ogromne znaczenie dla klasy pierwszej.

Powtarzam, sylaby i dźwięki — to podstawa, bez której nie może być mowy o nauce czytania i pisania. Jest to prawda niezachwiana, która ma swój początek u początków sztuki czytania, a która skończy się wtedy, gdy ludzie przestaną się uczyć. Będzie ona występowała coraz to w innej szacie, zależnie od metody, którą będziemy stosowali. Każda metoda jest jednak przecież tylko szatą zewnętrzną tej prawdy, gdyż samego procesu nauki czytania żadna metoda nie zmienia. Do złych wyników mogą przyczynić się również i niektóre szczegóły.

Například, gdy chodzi o wprowadzenie samogłoski, musimy wybierać takie wyrazy, gdzie samogłoska ta będzie występowała na początku, jeśli zaś chodzi o spółgłoskę szczególnie bezdźwięczną, to brzmienie jej będzie czyste wtedy, gdy znajdzie się na końcu wyrazu. A więc dobrze postąpi nauczyciel, który dla utrwalenia o weźmie wyraz Ola — (złe, jeśli Lola) — lub Ala, (lecz nie Lala). To samo da się powiedzieć o spółgłosce. Tymczasem... Byłam kiedyś na lekcji pokazowej. Nauczyciel miał na celu wprowadzenie

dźwięku *f*, obrał wyraz *fura*. Lekcja była prowadzona dobrze, dzieci same wpadły na domysł *fura*, przeprowadziły analizę wyrazu, lepiły go z plasteliny, pisały *f* w powietrzu. Gdy wkońcu, będąc pewnym dobrego wyniku, nauczyciel zapytał, jaka to jest ta nowa literka — prawie wszystkie dzieci odpowiedziały *fu*, co było zupełnie naturalne, gdyż wciąż słyszały brzmienie *f* w połączeniu z *u*, z którym się zlewał. Dlatego też jest rzeczą bardzo ważną, aby analiza dźwiękowa była dokonywana na przykładach z brzmieniem zupełnie jasnym i czystym. To też kol. Kotarbiński, autor elementarza dostosowanego do metody zdaniowej na swojej lekcji pokazowej (dźwięk „p”) obrał wyraz sklep. Gdyby wziął papier, pudło, otrzymałby wynik, o jakim wyżej mówiłam. Takiego rodzaju błędy są również błędami naszymi, a przecież za nasze błędy żadna metoda nauczania nie może być odpowiedzialna.

Reasumując to wszystko, dodam, iż nie widzę powodu do zrażania się złemi wynikami metody nauczania metodą zdaniową. Wszak jest to metoda nowa, a każdy początek bywa trudny.

Trochę wysiłku, dużo dobrej woli i ciepłości — to wszystko, czego potrzeba przy wypróbowywaniu rzeczy nowych.

E. BIRZOWSKA

OD CZEGO ZACZYNAĆ PRACĘ W II ROKU NAUCZANIA?

Nowy rok szkolny w każdej klasie zaczynamy od powtórzenia materiału, przerobionego w roku ubiegłym. Celem tych powtórzeń jest zachowanie ciągłości w nauczaniu przez nawiązanie do ubiegłego roku, wykrycie braków w opanowaniu materiału i wyrównanie ich. Okres powtórzeń ma doniosłe znaczenie szczególnie w II-iej klasie. Okres ten musi być dość długi ze względu na to, że dzieci dopiero rok przebywały w szkole, a więc są mniej wdrożone do systematycznej pracy i większe braki mogą posiadać w materiale, który powinny były opanować.

Przystępując do zorientowania się w poziomie dzieci, w stopniu opanowania materiału i t. p. nauczyciel musi uprzytomnić sobie, jaki zakres wiadomości z poszczególnych przedmiotów powinny być zdobyte one w klasie I. Uprzytomni to sobie przeglądając programy.

W programie któregośkolwiek przedmiotu po omówieniu materiału nauczania dla danej klasy znajduje się fragment, opatrzony nagłówkiem „wyniki nauczania“. Weźmy dla przykładu program jęz. polskiego klasy I. Wyniki nauczania: „Umiejętność powolnego, ale wyraźnego czytania łatwych tekstów i elementarza; umiejętność czytelnego pisania znanych dziecku wyrazów o pisowni fone-

tycznej i krótkich zdań; znajomość godła Państwa (orła) oraz portretów Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego". Nauczyciel przeglądając kolejno „wyniki nauczania” w poszczególnych przedmiotach na oddział I uprzytomni sobie cały zakres wiedzy, jaką dzieci w II klasie na początku roku szkolnego winny rozporządzać.

Dalszym etapem będzie zorganizowanie powtórzeń — ułożenie planu pracy na okres, w którym materiał I klasy ma być powtarzany.

Rodzaje powtórzeń mogą być różne. Należy przede wszystkim położyć nacisk na nieograniczanie się do szablonowego odpytywania materiału z ubiegłego roku. Powtórzenie należałoby prowadzić tak, żeby w sposób nowy, interesujący dla dzieci, przerobić w pewnym skrócie materiał znany już dzieciom.

Dobrym punktem wyjścia może być urządzenie wystawy szkolnej. Zorganizowanie wystawy po ferjach letnich ma duże znaczenie. Dzieci wchodzą niejako w tok pracy ubiegłego roku, znajdując widoczny ślad swojej bytności i pracy w szkole. Na wystawę w klasie II mogą się składać jakieś ilustracje do czytanek, wycinanki, sporządzone przez dzieci tablice liczbowe, dowolne rysunki, teczki ozdabiane wycinankami z kolorowego papieru, przedmioty lepiące z plasteliny lub gliny, kwiatek, wyhodowany przez dzieci i t. p.

Urządzenie takiej wystawy (co da się na nią) omawiamy wspólnie z dziećmi. Wystawa taka może być punktem wyjścia dla wielu lekcyj. Dzieci mogą np. nowemu koledze opowiedzieć historyjkę, przedstawioną na ilustracji, dla lepszego zapamiętania mogą ją zapisać.

Nawiązując do tablic liczbowych lub przedmiotów ulepionych z plasteliny, przeprowadzamy powtórzenie materiału z arytmetyki i t. d.

Punktem wyjścia dla powtórzeń może być również wycieczka, dostarczająca wiele materiału. Na lekcji jęz. polskiego dzieci krótko zapisują jakieś ważniejsze spostrzeżenia, a następnie głośno je odczytują. Na rachunkach obliczają zebrane przez siebie liście — (ilość odpowiednio dobrana) kasztany i t. p., mogą przypomnieć, o ile znają odpowiedni wierszyk i t. d.

Bardzo dobrym i pomocnym dla nauczyciela punktem wyjścia do powtarzań są t. zw. testy wiadomości. Przez testy rozumiemy zadanie, dane dzieciom do samodzielnego rozwiązania, dyktando, opisanie jakiegoś obrazka i t. p. Wartość testów wiadomości polega na tym, że pozwalają nauczycielowi zorientować się w brakach indywidualnych dzieci i w ogólnych klasy. Weźmy dla przykładu test wiadomości z jęz. polskiego. Nauczyciel dyktuje dzieciom kilka zdań, stanowiących pewną całość, a składających się z wyrazów w pisowni fonetycznej np.: „Ała i Romek idą na pole. Na polu jest mama. Romek na polu buduje dom. Mama i Olek idą do lasu. Tu są topole, lipy i buki”.

Nauczyciel może też przymieść obrazek, przedstawiający dziewczynkę rwącą maki, nad którymi latają motyle. Dzieci wspólnie z nauczycielem omawiają treść obrazka, a następnie opisują, co widzą na obrazku, w kilku krótkich zdaniach. Nauczyciel w pogadance specjalnie podkreśla niektóre zdania, wypowiedziane przez dzieci np.: Tu jest Ala i maki. Ala robi bukiet. Tu są i motyle. Ala lubi motyle i maki i t. p.

Z arytmetyki można dać dzieciom do rozwiązania kilka działań na dodawanie i odejmowanie w zakresie 20, np.:

$$\begin{array}{rcl} 4 + 4 = & 10 - 4 = \\ 4 + 6 = & 16 - 6 = \\ 4 + 8 = & 20 - 20 = \\ 7 + 7 = & 16 - 8 = \end{array}$$

i t. p.

Testy takie poprawione przez nauczyciela pozwalają mu się zorientować, jakie partie materiału, sprawiają dzieciom specjalną trudność i wymagają specjalnego powtórzenia oraz które z dzieci mają specjalne braki i w czym.

Jedną z najważniejszych rzeczy przy powtórzeniach jest indywidualizacja. Niektóre partie materiału przerabiamy z całą klasą, przy innych natomiast wprowadzamy zajęcia grupowe. Podział pracy ma na celu podniesienie poziomu dzieci słabszych, przy czym dzieciom dostatecznie zaawansowanym dajemy jakieś ciche zajęcia, aby nie nużyć ich zbyt częstym powtarzaniem rzeczy dobrze już przez nie opanowanych.

Np. weźmy lekcję arytmetyki. Całą klasę podzielimy na dwie grupy. Grupa lepiej zaawansowana przepisuje z tablicy zadanie, które następnie mogą dzieci w ciszy rozwiązywać. Natomiast z kilkorgiem dzieci posiadających pewne kroki w opanowaniu materiału (np. w rozkładaniu składników na dziesiątki i jedności) przerabiamy odpowiednie zadania i ćwiczenia i t. p. W okresie powtórzeń nie należy zaniedbywać zagadnień wychowawczych.

W nowych programach zagadnienie wychowania obywatelskiego jest wysunięte na czołowe miejsce. W książeczce „Zagadnienia wychowawcze w nowych programach“ J. Michałowskiej*) przytoczona jest tabela „Obywatelstwo“, opracowana przez komisję wychowania obywatelskiego, która przedstawia się następująco, gdy idzie o klasę II-gą:

a) Część poznawczo-teoretyczna: Elementarne pojęcia symboliki państwowej, hymn państwowy.

b) Część poznawczo-autopsyjna: Rodzina — rodzice — rodzeństwo. Klasa — życie klasy. Najprostsze wycieczki społeczne: 1) w mieście: chodzenie po ulicy, jazda tramwajem, chodnik, trawnik,

*) Wyd. Gebethnera i Wolffa: „Jak realizować nowe programy“, t. 2, str. 18.

16 krzewy w parku, zachowanie się w miejscach publicznych; 2) na wsi: droga wiejska, studnia, miedza, kopicie graniczny, cudzy plot, sadzenie drzew, środki lokomocji, zachowanie się w miejscach publicznych i t. d.

Rozpatrzmy, jakie zagadnienia wychowawcze, wymienione w wyżej przytoczonej tabelicy mogą znaleźć zastosowanie w okresie powtórzeń?

A więc przede wszystkim urządzenie wystawy szkolnej nasunie cały szereg zagadnień z różnych dziedzin. Wystawa jest wynikiem zbiorowej pracy dzieci i w tym tkwi jej duża wartość wychowawcza. Dzieci uczą się szanować wyniki pracy własnej i innych (zwracamy uwagę na przedmioty przechowane w porządku należytym w szkole, i — przybrudzone, przyniesione z domu przez dzieci).

Ażebym urządzenie wystawy przyniosło odpowiednie rezultaty wychowawcze, musi ona być odpowiednio zorganizowana. Przy urządzaniu jej dzieci natrafiają na pewne trudności, które dadzą im sposobność do ćwiczenia się w cierpliwości i wytrzymałości. W przygotowaniu do wystawy bierze udział cała klasa (przygotowanie do życia społecznego). Rozmieszczenie przedmiotów, (momenty estetyczne). Podobne wartości wychowawcze mają i wycieczki. Cały okres powtórzeń nadaje się specjalnie do przyzwyczajania dzieci do współpracy — pomagania słabszym kolegom. Należy dzieci oduczać podpowiadania, przez przyzwyczajanie ich do niesienia jawnej pomocy koledze. Przyzwyczajanie do takiej współpracy, do szczerego przyznawania się przez dzieci, że nie rozumieją, czy nie pamiętają czegoś, ułatwi nauczycielowi pracę i wyrównanie braków. Oczywiście takie postępowanie dzieci będzie możliwe tylko wówczas, gdy nauczyciel potrafi wytworzyć w klasie atmosferę zaufania, a pierwszym warunkiem tego będzie nie stawianie złych not, o ile dziecko rano zwróci się z prośbą o wyjaśnienie.

A. K.

NAUKA JĘZYKA OJCZYSTEGO Z PUNKTU

• WIDZENIA METODY „WOLNEJ PRACY”

Decydującą rolę w nauce czytania odgrywają książki, przede wszystkim zaś książka szkolna, podręcznik. Używane obecnie wypisy szkolne obfitują w treść zaczerpniętą ze świata baśni, w powiastki z codziennego życia dzieci, w opowieści z dziejów bliższej i dalszej okolicy. Wszystkie te czytanki są przeważnie dostosowane do dziecięcej struktury psychicznej. Nie mogą jednak te książki spełnić swego zadania, jeśli poza treścią nie będą przystępne także i w formie. Chodzi o to, aby dziecko mogło sobie przyswoić z lektury szereg wartości drogą zrozumienia ich i odczucia. Stwierdzając to, wysuwamy równocześnie postulat: czytanka musi być łatwo zrozumiała i łatwo odczuwalna dla dziecka, o ile walory jej nie mają być pogrzebane pod lawiną oficjalnych, klasowych komentarzy i wyjaśnień nauczyciela. A przecież

wypisami winno się dziecko posługiwać jak każdą inną książką i jeżeli przy lekturze na własną rękę nikt nie zmusza dziecka, nie narzuca mu kątów widzenia, lepiej i przy obcowaniu z podręcznikiem zostawić dziecku swobodę. Wypisy muszą więc być dostępne. Tekst czytanki sam winien pobudzać do myślenia, do przeżywania. Niemożność zrozumienia i przyswojenia przez dzieci materiału dowodzi tylko, że został zawczasie dziecku podany. Jeżeli natomiast treść odpowiada duchowej dojrzałości czytelnika, to znajdzie ona bez pośrednictwa drogę do jego uczuć i umysłu.

Opracowanie czytanki zależy od jej charakteru; decyduje o tem również wiek i zdolność dzieci oraz osobowość nauczyciela.

Bardzo często sam tytuł czytanki budzi myśli i uczucia dziatwy, skłania do pytań i przypuszczeń. Nauczyciel lub dzieci odczytują np. taki nagłówek: „Czesio ma szczęście“.

Jakie mógł mieć szczęście? Rozpoczynają się przypuszczenia: Napewno otrzymał podarunek. Napewno tego powiedzieć nie możemy. Są przecież inne szczęścia. Może mamusia zabrała go na przechadzkę? A może spadł z płotu i nie poślukł się i t. p. Zapada dłuższe milczenie, wobec czego przystępuję się do czytania całości. Dzieci zważają na to, czy i w którym miejscu treść czytanki ewentualnie ich przypuszczenia potwierdza.

Oczywiście, nie zawsze tytuł stanie się punktem wyjścia. Nieraz napis nie mówi, a nawet rozprasza uwagę lub jednostronnie nastawia. Wtedy omija się analizę tytułu i dopiero po opracowaniu całości szukają dzieci odpowiedniejszego.

Starsze roczniki zwracają uwagę również na nazwisko autora, zaznajamiają się z nim lub przypominają sobie inne jego utwory.

W podobny sposób dzieci prowadzą pomiędzy sobą dyskusję przy wyjaśnianiu trudniejszych zdań lub fragmentów. Np. po przeczytaniu zdania: „Hania, dziecko bardzo zamożnych rodziców, mieszkała w małym miasteczku“, może mieć miejsce następująca dyskusja: Dowiadujemy się o małej dziewczynce. Skąd wiesz, że Hania jest małą dziewczynką, przecież nic o tem nie czytaliśmy. W książce jest napisane, że Hania była dzieckiem, a dzieci są małe.

Naucz.: ...zamożnych rodziców. Ojciec Hanusi miał zapewne dużo pieniędzy. Rodzice tej dziewczynki byli bogaci. Może mieli fabrykę? Albo wielki sklep. Czy Hania mieszkała z rodzicami? Ona mieszkała w małym miasteczku, może tam rodzice też byli. Mogła być u krewnych...

Naucz.: ...małym miasteczku. Hania mieszkała w małym mieście. To miasto miało mało mieszkańców. Tam musiały być małe ulice i mały kościółek. To zapewne i kolei i poczty tam niema? Poczta i kolej mogła w tem mieście być, bo nieraz i na wsi jest poczta i kolej.

Nieznane wyrazy zapisuje się i tłumaczy rysunkiem, mimiką, gestem, lub określeniem przy pomocy innych słów. Każdą czytankę rozpatrują dzieci z różnych punktów widzenia; czynią uwagi o czasie, miejscu, osobach.

Po opracowaniu całości wysuwają dzieci zagadnienia, pozwalające rzucić okiem wstecz na przerobiony materiał. Zastanawiają się nad rozwojem głównej myśli, nad przebiegiem akcji, charakterystyką osób, opisem zjawisk przyrodniczych.

Wiele czytanek można inscenizować. Dramatyzacja, wpływająca u dzieci z zamiłowaniem do czynności i wypowiedzania się, mało ma podobieństwa z teatrem zawodowym. Dzieciom nie o widzów chodzi. Inszenizowanie jest dla nich zabawą, absorbującą wszystkie ich siły. Dramatyzując, zapominają dziecko o otaczającym świecie, improwizuje, zmusza tem samym współgrających do uchwycenia wypowiedzanej myśli i do jej dalszego samodzielnego rozwiązywania.

Dramatyzacja jest zarazem najlepszym sposobem przekształcenia szkoły tradycyjnej w nową. Ilustracją tego niechaj będzie fakt, przytoczony przez Lottę Müller w swej książce „Die Neue Schule“. Autorka znalazła się w szkole, prowadzonej starą metodą. Na jednej z lekcji opowiedziała dziewczęcio-

letnim dziewczynkom powiastkę o lalce. Po ukończeniu powiastki uczennice siedziały spokojnie z założonymi rękami, cierpliwie czekając na pytanie nauczycielki. Wtedy prelegentka wywołała trzy dziewczynki i poleciła im, aby to, o czym słyszały w swobodnej rozmowie powtórzyły. Z nieufnością przystąpiły dziewczynki do reprodukcji. Po chwili ośmieliły się na tyle, że rozpoczęły przedstawienie. Jedna przyjęła rolę lalki, druga Hani, trzecia Ireny.

Djalog lalki i dziewczynek: Chciałabym mieć nową sukienkę, bo stara podarła się i jest poplamiona. Rzeczywiście potrzebna ci jest sukienka. Możemy ją zaraz uszyć. Trzeba wziąć miarę. Czem będziemy mierzyły? Oto jest miara. (Mierząc), 25 cm. długa, 12 cm. szeroka; ramiona 10 cm. długie. Teraz musimy przykroić materiał. Tylko ostrożnie z nożycami, aby nie przeciąć materiału w nieodpowiednim miejscu. Szybko zeszyjemy. Już gotowe. Chodź laleczko, przymierzmy sukienkę. Jaka śliczna sukienka, tylko trochę pognieciona. Więc ją wyprasujemy. A teraz ubierz się w nią. Uważaj, abys jej znowu nie splamiła. Dziękuję wam bardzo! Tej sukienki już nie pobrudzę.

Aby całą klasę wciągnąć do gry, poleciła p. Müller wszystkim dziewczynkom coś o lalce lub Hani i Irce powiedzieć. Po przełamaniu pierwszych lodów następnym razem dzieci już same mówiły i wykonywały czynności bez polecenia nauczycielki.

Inscenizować można na każdym stopniu nauki. Przedmiotem inscenizacji stać się mogą zarówno ćwiczenia stylistyczne, jak czytanki i swobodne rozmowy.

Umiejętności, zdobyte przy opracowaniu prozy, znajdują zastosowanie w **nauce wierszy**. W dwu pierwszych oddziałach opracowanie wiersza niewiele różni się od omówienia prozy; zachodzi jedynie ta różnica, że wiersze przerabia się jako całość, celem dokładniejszego uprzytomnienia sobie jednolitości i zwartości artystycznego utworu. Po raz pierwszy czyta wiersz zwykle nauczyciel, aby myśli i uczucia rozproszone po całym utworze, złączyć jednakiem akcentem. Rodzaj i charakter wiersza decyduje o wypowiedzaniu się dziatwy na temat treści utworu. Przy wierszach bogatych w przeżycia należy uczniom pozostawić po przeczytaniu chwilę przerwy. Pełni wzbudzonych przez wiersz wrażeń, chętnie poddają się uczniowie nieskrępowanym rozmyśleniom, a żądanie odtworzenia treści, w takim momencie, przynosi więcej szkody, niż pożytku. Dążenie bowiem do pośpiesznego wynętrzenia się, bez głębszych refleksyj, wychowuje ludzi słowa, werbalistów.

Wyjątkowo ostrożnie opracowywać trzeba lirykę, która, podobnie jak motyl, przez jeden nieostrożny chwyt cały swój powab traci. Rozmowy o wrażeniach i myślach powstałych w czasie czytania wiersza lirycznego muszą być krótkie i skąpe.

Wiadomości o rytmie i rymie najlepiej wyuczyć na wierszach, którym sekcja nie zaszkodzi. Szkoda perły poezji rozbijać na rymy męskie i żeńskie. Już w 3 i 4 klasie zwraca się uwagę na autora wiersza. W wyższych klasach wydobywa się najważniejsze dane o poecie z jego utworów.

Jeżeli chodzi o sposób przerabiania wierszy, to najpierw czyta nauczyciel cały utwór, poczem, po dłuższej chwili milczenia, dziatwa wypowiada swoje ogólne uwagi. Po nich czyta się jeszcze raz zwrotkę po zwrotce i omawia je z punktu widzenia całości, wykazując łączność z poprzednią i następną zwrotką, przyczem nie rozłącza się treści od formy.

Zestawianie pokrewnych wierszy i urządzanie godzin deklamacyj dobrowolnie wyuczonych wierszy, wniesie w naukę języka polskiego dużo zainteresowania i życia.

Do właściwego zrozumienia i odczucia prozy i poezji niezbędna jest **zdolność dobrego czytania**. Częste ćwiczenia wyrobią tę zdolność. Każdy wiersz muszą dzieci głośno, pojedynczo i chóralnie przeczytać. Już w pierwszej klasie wszystkie zdania winny być naturalnie i rozsądnie wymawiane. Słuchacz nie powinien wogóle spostrzec, że ktoś czyta, lecz mieć wrażenie, że słucha interesującego opowiadania. Ucząc się szybko krytyki swego czytania, nie pozwalają uczniowie, aby nawet przez moment zapanował ton katarynkowy. **Możliwie najwcześniej należy wskazywać dzieciom różnorodność brzmienia**

głosu ludzkiego, w zależności od myśli, zawartej w zdaniu. W tym celu pisze nauczyciel na tablicy jakiegokolwiek zdanie i poleca różnym uczniom różnie je odczytać. Ktoś np. czyta: „Podaj mi zeszyty” w ten sposób, że brzmi to, jak-gdyby mówił: „proszę, bądź tak uprzejmy i podaj mi zeszyt”. Inny znowu czyta ponurym, groźnym lub błagalnym tonem. Dzieci stwierdzają, który ton im się najbardziej podobał, poczem go chóralnie naśladują. Po tego rodzaju ćwiczeniach przystępuje się do łączenia brzmienia głosu z czytaną treścią. Odpowiednio do czytanej treści, uczą się dzieci stosowania wysokości głosu, barwy, akcentu. Dążyć należy do szybkiego przyswojenia dzieciom wszystkich sposobów naturalnego mówienia, umożliwiającego czytanie intuicyjne, pozwalające bez poprzedniego zaznajamiania się z tekstem poprawnie go odczytać.

Fragmentów arcydzieł poezji i prozy pięknej uczą się uczniowie napamięć. Dużo sił i czasu oszczędzi się uczniom przy pamięciowym opanowywaniu tekstów, podając im elementarne zasady ekonomji pracy. W tym celu zapoznaje się ich ze sposobem szybkiego, pamięciowego uczenia się oraz środkami technicznymi.

Ujemnym zjawiskiem jest ubogi słownik dziatwy. Winowajcą jest w tym wypadku nauczyciel, poddający w swoim pytaniu większą ilość słów użytych przez dziecko w odpowiedzi; winę przypisać należy również i nauce gramatyki. Dzieci w szkole umieją zazwyczaj doskonale rozbiierać zdania, wyłuskiwać z nich wszystkie przysłówki, przyimki i spójniki, przydawki i okolicznosci, lecz nie umieją tworzyć poprawnych, pięknych zdań. Mowa i piśmenna praca ucznia są zazwyczaj szczytem niedoślewstwa, roją się od błędów zarówno gramatycznych jak i ortograficznych. Sytuacja wtedy dopiero zmienia się na lepsze, gdy dziecko pozna i przyswoi sobie piękno i bogactwo dźwięków języka polskiego, jego giętkość i żywotność. Do osiągnięcia takich wyników potrzebną jest umiejętność obserwacji języka. Temu zadaniu musi służyć nauka gramatyki, stosująca najrozmaitsze formy samodzielnej pracy. Zamiast rozbiorów zdań i wyszukiwania t. zw. części mowy niechaj uczniowie obserwują żywy język u swego otoczenia, wynotowują z niego wyrażenia obserwowane i prowincjonalizmy, porównują zauważone zjawiska z językiem literackim, rozmyślają nad najodpowiedniejszym zastosowaniem wyrazów i t. p.

Nauka gramatyki w wielu wypadkach zajął się z ćwiczeniami ortograficznymi. Początek ortografji przypada na chwilę rozpoczęcia nauki pisania. Poprawność napisanego wyrazu badają dzieci od momentu rozpoczęcia kreślenia pierwszych liter, rozstrzygnięcia pisowni szukając w książce, lub u nauczyciela.

Ćwiczenia ortograficzne uprawia się systematycznie. Wypisuje się np. na tablicy wyrazy, piszące się przez „ż”. Dzieci widząc ich powstawanie, starają się utrwalić w pamięci ich wyobrażenia wzrokowe, ruchowe i słuchowe, poczem zapisują je kilkakrotnie w zeszytach, aby zautomatyzować pisownię.

Dobrem ćwiczeniem ortograficznym może być przepisywanie urywków i lektury, krótkie sprawozdanie z niedzielnych wrażeń, lub opis przeżycia w drodze do szkoły. W ten sposób uczą się dzieci poprawnej pisowni słów, najczęściej w życiu używanych, bez użycia reguły ortograficznej.

Sprawdzianem umiejętności ortograficznych są dyktanda. Dyktanda, poświęcone wprawianiu się w pisanie przykładów danej reguły ortograficznej, są niedorzecznością, gdyż paczą umiejętność wyrażania myśli i zniekształcają styl. Aby nie dopuścić w dyktandzie do błędnego pisania, przeczyta nauczyciel tekst, a dzieci zanotują wyrazy, których nie umieją napisać. Po wynotowaniu wyrazów wątpliwych, sprawdzają ich pisownię w słowniczku, wypisach szkolnych lub w ostateczności u nauczyciela, poczem dopiero wpisują do zeszytów dyktowany tekst. Ponieważ dyktando jest zarazem ćwiczeniem pamięci, krótkie zdania dyktuje się raz, dłuższe dwa razy, poczem się je chóralnie, wyraźnie powtarza.

Poprawy ćwiczeń z osobna wykonywać nie należy. Błędy znalezione w ćwiczeniu, wypracowaniu, czy też dyktandzie omawia się wspólnie. Pisze się

dany wyraz na tablicy, zwracając dzieciom uwagę na jego właściwą pisownię, którą mogą sobie przyswoić przez kreślenie palcem na pulpicie ławki i w powietrzu, „widzenie“ z zamkniętymi oczyma, szeptanie jego brzmienia. Potem każdy uczeń przepisuje słowa te z pamięci, lub pod dyktando nauczyciela. Wreszcie następuje porównanie z tablicą i wzajemne przeglądanie zeszytów przez dzieci sąsiadujące ze sobą w ławkach.

Dawniejszą dominującą rolę gramatyki w nauczaniu języka ojczystego obejmują zwolna ćwiczenia stylistyczne, niewiele się różniące na niższych stopniach od ćwiczeń słownikowych.

W pierwszej i drugiej klasie chodzi przede wszystkim o wzbogacenie słowniczka. Dziecko często dobrze coś zaobserwowało, rozumie, lub odczuwa coś doskonale, ale nie znajduje słów, mogących jego myśli i uczucia wyrazić. Dzieci muszą przeto przyswajać sobie słowa wyrażające to, co widzą, słyszą i czują. Celem wzbogacenia słowniczka polecamy działwie obserwować np. człowieka, jego głos, spojrzenie, wyraz twarzy, ruchy rąk, sposób chodzenia — każemy opisywać kształt i barwę liści, określać czynności i dźwięki wichru, zniewalamy do ścisłego opisu zjawisk z życia ludzi, zwierząt i roślin. Szukamy słów o tem samym podstawowym znaczeniu, jednak silniej wyrażających rzecz, np. męka — tortury, zniewała — zmusza, bogacz — milioner. Z podań i baśni znanych dzieciom dyktuje się zdania, w których myśl, lub uczucie zbyt słabo są wyrażone. Uczniowie podają silniejsze określenie, np. „...gdy myśliwy wyjął nóż, sarenka uknęła na kolana (padła) i prosiła (błagała), o darowanie życia“. W klasie piątej, szóstej podajemy szereg zdań z opuszczeniem niektórych słów i polecamy odpowiednio teksty te uzupełnić. Wypisuje się też na tablicy wyrazy, np. obserwować, ujrzeć, zobaczyć, zauważyć. Pod niemi pisze się zdania z opuszczonymi wyrazami:

- a) Cicho westchnęła Hania, gdy prześliczny krajobraz.
- b) Pan Cieśliński i Malowaniec tak się przerazili, że żaden z nich nie
. . . . zbliżających się żołnierzy bolszewickich.
- c) Walery, siedząc nad rzeką, czytał książkę lub obłoki len w górze płynące.
- d) Maks z Czesiem poszli na miejsce katastrofy, aby poniszczono wagony kolejowe.

Ćwiczenia w trafnym używaniu wyrazów można przeprowadzać w związku ze zjawiskami w przyrodzie, oglądanymi przez okna klasy. Na dworze szaleje np. wichura; dzieci szukają wyrazów, określających charakter wichru (wicher: miota się, rzuca się, rwie, gna, pędzi, bije, smaga) i doznawanych wrażeń słuchowych (wicher: wyje, wzdycha, trąbi, sapie, dyszy, gwizdże, ryczy, jęczy, skowyczy). Niemniej doskonałym ćwiczeniem jest znajdowanie słów na określenie barw światła słonecznego, księżycowego i sztucznego, nazywanie biegu konia, lotu ptaka, ulatania dymu. Wartość tworzenia szeregów synonimów polega na rozróżnianiu subtelnych odcieni uczuć i pojęć związanych z odpowiednimi wyrazami. Dokładnemu rozróżnianiu treści znaczeniowej służy również tworzenie zdań o przeciwnym znaczeniu: ogień zapalić — zgasić, suknię splamić — czyścić, zbliżać się — oddalać, oraz sporządzanie słowniczka zawodów (nazwy techniczne używane przez kowala, szewca, krawca, rolnika) i sportów.

Doskonaleniu stylu służą również wypracowania, stojące dziś pod znakiem samodzielności, produktywności, indywidualności, prawdy i radości życia. Pisane są nie dla nauczyciela-cenzora, lecz dla siebie i klasy.

Do pisania wypracowań przystępujemy jaknajwcześniej. Skoro klasa opanowała ortograficznie większą ilość wyrazów, powinna natychmiast przystąpić do pisemnego wypowiadania się. Długie zwlekanie z pisaniem króciutkich wypracowań zniechęca dziecko do pisania i uczyni późniejsze wypracowania czemś uroczystem, co jest bardzo niepożądane.

Pierwociną wypracowania są rysunki dziecięce, objaśniane jednym, dwoma słowami, później całemi zdaniami. Tematem tych rysunków — wypracowań są własne przeżycia i obserwacje ucznia, poczynione w związku z zabawami dzieci, pracą starszych, życiem zwierząt i roślin. Ponieważ zależy nam na

wysiłku absorbującym wszystkie duchowe siły ucznia, nie możemy wyboru tematu zbyt często pozostawiać dzieciom, które chętnie idą po linii najmniej-szego oporu. Wystarczy, gdy do pewnej tylko liczby wypracowań wybiorą temat dzieci; resztę tematów podaje nauczyciel. Wszak życie również stawa ludzom zadania, nie pytając o ich życzenia. Prócz tego przy jednakowym temacie ocena jest łatwiejsza i owocniejsze omówienie poprawki.

Pamiętać należy, że wypracowania służą przede wszystkim wypowiadaniu się, nie zaś utrwalaniu gramatycznych i ortograficznych reguł. Dlatego błędy ortograficzne mało lub wcale nie decydują o stopniu oceny. Niedorzeczną jest np. ocena wypracowania następująca: treść b. dobra, lecz ortografia niedostateczna. Wyróżnianiem gramatyki i ortografii ograniczyłyby się nie tylko niepotrzebnie czas, przeznaczony na omówienie stylistycznej strony wypracowania, ale — co najważniejsze — zniechęciłoby się niejednego ucznia do „wynętrzania się”. To, co powiedzieliśmy wyżej, nie wyklucza jednak korekty błędów ortograficznych.

Bardzo dobre, porzeciętne i złe prace zostają odczytane i ocenione przez klasę. Odczytywanie własnych prac dlatego jest tak ważne, że wyrabia formę czytania, która główną rolę odgrywa w życiu; odczytuje się bowiem tekst nieznanymi słuchaczom, nie leżący przed nimi i dlatego wymagający wyjątkowej staranności wymowy, aby przez słuchaczy mógł być zrozumiany. Krytyka klasy musi być obiektywna. Uczniowie rozpatrują wypracowania wszechstronnie, zastanawiając się, czy temat jest dobrze sformułowany, czy zadanie odpowiada tematowi, czy obserwacja jest trafna, czy to, o czym autor pisze rzeczywiście przeżył; badają, czy brakuje czegoś, o czymby chętnie chciano wiedzieć, czy występują nic nie mówiące wyrażenia i zwroty, czy czas się zmienia w toku opowiadania, czy zdania są dobrze powiązane, stwierdzają wreszcie w których miejscach jest opis zbyt suchy, zbyt szeroki lub płytko potraktowany.

Chcąc przygotować uczniów do życia czynnego, pamiętać musimy, że na żadnej lekcji nie należy podawać dziecku materiału gotowego, nie wymagającego pracy, lecz trzeba by skłonić do szukania, myślenia, przerabiania, formułowania. Niech wyniki zdobyte mozolną, lecz samodzielną pracą dziecka staną się dlań użyteczną własnością, pozwalającą wziąć czynny, twórczy udział w „wysięgu pracy”¹⁾.

¹⁾ Artykuł opracowano na podstawie: Adolf Rude — Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre. I. II. Rozdział 4 i następne. Verlag A. W. Zickfeldt. Osterwieck/Harz. „Frohes Schaffen“, Band IX. Deutscher Verlag für Jugend und Volk in Wien I — Leipzig.

BOLESŁAW PLEŚNIARSKI

SPRAWOZDANIA

PODRĘCZNIKI

S. Banach, W. Sierpiński, W. Stożek. Arytmetyka i geometria dla V klasy szkoły powszechnej. Już samo nazwisko jednego z autorów, prof. W. Sierpińskiego, najtęższego matematyka współczesnego, daje gwarancję, że podręcznik żadnych uchybień pod względem ścisłości naukowej mieć nie może. Wyjaśnienie układu pozycyjnego przejrzyste i wyczerpujące. Bardzo starannie i wszechstronnie został dobrany materiał zadaniowy: mniej ćwiczeń oderwanych, natomiast obfity i urozmaicony zbiór zadań tekstowych. Oryginalny i pożyteczny dział ćwiczeń na operacje pocztowe według podanej taryfy obowiązującej. Dział geometrii obszerny i wyczerpujący, bardzo sumiennie opracowany. Układ podręcznika jasny i zrozumiały. Brak natomiast rachuby czasu. Mało ćwiczeń przykładowych na wyjaśnienie odejmowania liczb całkowitych. Liczby pierwsze w obrębie 100. Ze względu na duży dobór ćwiczeń, metodycznie ułożonych, podręcznik nadaje się

dla każdego środowiska, szczególnie dla dzieci średnio i dobrze zaawansowanych. Strona graficzna dobra, druk wyraźny i czytelny, papier nie-szczególny.

B. Bielecki i W. Krasieński. Arytmetyka i geometria, tom I. dla V klasy szkół powszechnych. Posiada wszystkie zalety dobrego podręcznika: szczegółowe i gruntowne opracowanie zagadnień, trafny i urozmaicony dobór materiału ćwiczebnego, systematyczny i metodyczny układ. No podkreślenie zasługuje zobrazowanie układu dziesiętkowego liczenia. Wielkie liczby opracowane starannie i wyczerpująco. Sposób odejmowania liczb całkowitych wyjaśniony szczegółowo, dzielenie opracowane obszernie i wszechstronnie. Rachuba czasu potraktowana wyjątkowo wyczerpująco. Bardzo pożyteczny jest dział „zadania różne”, obejmujący materiał na powtórzenie działań na liczbach całkowitych. Aktualizacja uwzględniona w szerokim zakresie (np. zadanie z raidu kpt. Skarżyńskiego). Uwzględniono poszukiwanie średniej arytmetycznej czyli przeciętnej. Pojęcie kąta uzmysłowiono oryginalnie, natomiast brak ćwiczeń na mierzenie kątów i kreślenie według podanej miary. Pobieźnie potraktowano trójkąt i wielokąt, brak zupełnie wiadomości o przekątnej wielokąta. Mało liczb pierwszych. Znakowanie punktów i rzutów zbyt skomplikowane. Niektóre rozważania teoretyczne zbyt techniczne. Brak uproszczonego sposobu znajdowania najmniejszego wspólnego mianownika. Podręcznik nieco trudny. Wykonanie graficzne bardzo dobre, papier dobry.

A. M. Rusiecki i Zarzecki. Matematyka, dla kl. V-iej szkół powszechnych. Materiał oparty na podstawach naukowych, ułożony dydaktycznie, w sposób przystępny wyczerpuje punkty programu. Dobór materiału wszechstronny i interesujący, czego dowodem jest wyzyskanie boiska siatkówki przy nauce prostokąta. Na uwagę zasługuje kolejna numeracja ćwiczeń i zadań od początku do końca (czego w pozostałych podręcznikach brak), ułatwiająca szybkie porozumiewanie się nauczyciela z uczniami.

Obok wielkich zalet podręcznik posiada drobne braki i usterki. W dziale „liczenie i numeracje” nie rozróżniono wyraźnie romańskiego sposobu czytania wielkich liczb od germańskiego (klasy trzycyfrowe i sześciocyfrowe). Pość materiału ćwiczebnego na ułamki zwyczajne i dziesiętne, jako materiału nowego, za szczupła. Dodawanie i odejmowanie wyrażeń dwumianowanych potraktowano pobieżnie. Rachuba czasu ogranicza się do najprostszych zadań na czas. Brak szczegółowego objaśnienia odejmowania liczb całkowitych.. Podręcznik nie podaje uproszczonego sposobu znajdowania najmniejszego wspólnego mianownika. Pominięto przykłady na dodawanie liczb całkowitych i dziesiętnych w wierszach, będące zarazem ćwiczeniami na podpisywanie w kolumnie. Mało ćwiczeń na mierzenie kątów i kreślenie, według podanej liczby stopni. Brak rysunków, ilustrujących równoległe i prostopadłe w różnych położeniach. Trójkąt i wielokąt potraktowano pobieżnie, brak wiadomości o przekątnych wielokąta. Wprowadzono nowy termin „upraszczania ułamków”, pozostawiono zaś obok terminu „ułamek nieskracalny”... Na przekreślenie zasługują rozwiązania przykładów.

J. Wojtowiczowa i W. Wojtowicz. Arytmetyka i geometria dla kl. V. szkoły powszechnej. Podręcznik najbardziej zgodny z brzmieniem programu. Może służyć, jako typowy, do pracy samodzielnej dziecka w domu. Bardzo przejrzysty i systematycznie ułożony, łatwy i przystępny dla ucznia. Obliczanie części i całości opracowane sumiennie i wszechstronnie. Rachunek pamięciowy ujęty oryginalnie i konsekwentnie. Zestawienie jednostek miar i liczb pierwszych w oddzielne tablice i umieszczenie ich w końcu książki jest pożyteczne. Brak, jak we wszystkich pozostałych, rachuby czasu. Pojęcia wielkiej liczby nie omówiono. Tabliczka liczenia kończy się klasą milionów. Brak systematycznej nauki pisowni liczebników. Mało ćwiczeń na mierzenie i kreślenie kątów. Pominięto uproszczony sposób znajdowania najmniejszego wspólnego mianownika.

Ze względu jednak na prostotę ujęcia i wartość dobranego materiału podręcznik może oddać duże usługi klasom i zespołom mniej zaawansowanym. Papier nieszczęśliwy, wykonanie graficzne poprawne.

Wymienione podręczniki zostały opracowane z wielką starannością i znajomością przedmiotu, jednakże nauce o ułamkach wszędzie poświęcono zbyt mało miejsca, a przecież z praktyki wiadomo, jak wielu różnorodnych ćwiczeń wymaga ta część arytmetyki, by być należycie opanowaną przez dzieci. Nie uwzględniono w żadnym podręczniku t. zw. przybliżonej oceny otrzymanych rezultatów działań i zadań przed wykonaniem względnie po ich wykonaniu. Miary długości, jak dcm, cm i mm mogłyby być zobrazowane w naturalnej wielkości, czego żaden podręcznik nie uwzględnił.

W praktyce wyłonią się dalsze zalety i usterki omawianych książek.

TADEUSZ KRAKOWSKI

N O W E K S I A Ź K I

Ukazały się pierwsze cztery tomiki Biblioteki Nauczyciela Szkoły Powszechnej. Treść poszczególnych książeczek przedstawia się następująco:

Benedykt Kubski. „Twórczość nauczyciela a nowe programy”.

W uwagach wstępnych autor uzasadnia konieczność nie tylko zapoznania się z programami, ale przemyślenia każdego szczegółu.

Rozdział II omawia „kregosłup” programu — zagadnienie wychowania społeczno-państwowego.

Omawiając z kolei ogólne rodzaje twórczości, przenosi je autor na grunt szkoły, a następnie przechodzi do najżywotniejszego zagadnienia — „twórczość a realizacja nowych programów”. Autor omawia poszczególne przedmioty, jak: jęz. polski, zajęcia praktyczne i t. d., podając konkretne przykłady, jak powinny być one prowadzone w szkole, aby były zgodne z duchem programu, oraz aby przyniosły odpowiednie rezultaty. „Myślenie nawykowe” nie może podporządkować i nagiąć nowych programów do dawnych. Dla uniknięcia tej smutnej możliwości autor wykazuje zasadnicze różnice między nimi. Za najbardziej twórczy odcinek pracy nauczyciela uważa autor planowanie pracy, szczegółowo omawiając i rozpatrując zasady, na których powinien się oprzeć nauczyciel. Specjalny rozdział poświęcony jest pracy w klasach łączonych.

Rozdziały końcowe omawiają ideę współdziałania: „współdziałać powinni ze sobą nie tylko nauczyciele danej szkoły, nie tylko dana szkoła z rodzicami, ale szkoły ze szkołami, szkoły z władzami na terenie całej Rzeczypospolitej”.

W związku z wyżej wymienionym zagadnieniem, podaje autor wiele cennych wskazówek, a mianowicie: 1) jak powinien współdziałać nauczyciel z dzieckiem, 2) współdziałanie a pomoce szkolne, 3) współdziałanie a konferencje rejonowe etc.

Wyżej wymienione dziełko przez jasność w wyrażaniu myśli, argumentowanych konkretnymi przykładami, może przyczynić się do pobudzenia wielu nauczycieli w kierunku twórczym, wielu wskazać drogę i metodę postępowania, ułatwiając w ten sposób pracę i czyniąc ją owocniejszą.

Jadwiga Michałowska. „Zagadnienia wychowawcze w nowych programach”. „Celem niniejszej książki” — pisze autorka — „jest zwrócenie uwagi zarówno bezpośrednio sprawą tą zainteresowanego nauczycielstwa, jak i szerszego ogółu społeczeństwa, dla którego zagadnienia szkolne nie są obce, na wartości. zawarte w nowych programach dla szkoły powszechnej”.

Układ książki odpowiada układowi zajęć w nowym planie lekcyjnym. Poszczególne przedmioty omawiane są proporcjonalnie do kryjących się w nich pierwiastków wychowawczych.

W pierwszej części książki daje autorka ogólny pogląd na tworzenie programów, na ich podstawy i założenia natury psychologicznej, socjologicznej, pedagogicznej, w II-ej zaś omawia kolejno przedmioty.

Interesującą jest tabela „Obywatelstwo”, opracowana przez odpowiednią komisję programową, przytoczona przez autorkę. Równie wartościowe są uwagi o znaczeniu wychowawczym wycieczek szkolnych.

Mieczysław Kotarbiński. „Organizacja pracy w klasie I na podstawie nowego programu”.

Po uwagach wstępnych autor kreśli charakterystykę dziecka wstępującego do szkoły, zaznaczając, że mogą być różne odchylenia, spowodowane przede wszystkim odmiennymi warunkami życia poszczególnych środowisk oraz różnicami indywidualnymi.

Następnie omawia autor okres przygotowawczy.

Celem tego okresu (trwającego od 6 — 8 tygodni) jest: „rozbudzenie w dzieciach wiary we własne siły... wzbogacenie zasobu wyobrażeń dziecka”, wprowadzenie dzieci w życie szkolne, poznanie poziomu intelektualnego dzieci. Z kolei omawia autor realizację programu w klasie I w zakresie poszczególnych przedmiotów, a więc: jęz. polskiego, arytmetyki, rysunków, zajęć praktycznych, ćwiczeń cielesnych i śpiewów.

Przy omawianiu poszczególnych przedmiotów, znajdujemy szczegółowe wskazówki metodyczne, ilustrowane przykładami lekcji.

W następnych rozdziałach omówiony jest wynik nauczania w klasie I i planowanie pracy. Opierając się na elementarzu wyrazowym i zdaniowym (B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego i E. Zarembiny), podaje autor przykładowo rozkład materiału na cały rok. W gromadzeniu materiału posługuje się autor „Płomyczkiem” (przytacza odpowiednie tytuły powiastek, stronę i rocznik „Płomyczka”).

Dalej znajdujemy wskazówki, jak przystępować do podziału materiału, jak wpisywać go do dziennika. Omówiono też podział przedmiotów w jednym dniu lekcyjnym i tygodniowy plan zajęć.

Stanisław Dobraniecki. „Organizacja pracy w klasie II na podstawie nowego programu”.

Po naszkicowaniu sylwetki ucznia II klasy, omawia autor konstrukcję programu, na której opiera podstawy planowania pracy. Ośrodkiem tematowym dla klasy II jest miejscowość, co pociąga za sobą zróżnicowanie materiału na: „wiejski i miejski. We wszystkich jednak środowiskach występują te same tematy zasadnicze ze zmianami, dostosowaniami do warunków lokalnych (tematy stałe np.: obchody i uroczystości państwowe, święto kościelne i t. p.).

Autor omawia dwa rodzaje planowania pracy: ogólny i szczegółowy.

1. — ogólny — wymienianie tematów w zależności od pór roku, świąt, typowych wydarzeń w życiu danego środowiska i t. p.

2. — szczegółowy — stanowiący rozbudowę planu ogólnego.

Po scharakteryzowaniu i wykazaniu, jak w praktyce powinny wyglądać oba rodzaje planów, daje autor szereg wskazówek, dotyczących realizacji poszczególnych przedmiotów. W zakończeniu książki omówiono zagadnienia wychowawcze w II klasie.

ANIELA KUROWSKA

• JAK CZYTAĆ NOWE PROGRAMY

Nowe programy zawierają wiele wyrażań, ogólni nauczycielstwa mało znanych, których jednak dokładne zrozumienie ułatwi właściwą interpretację programów. Redakcja w tym celu podawać będzie wyjaśnienia tych wyrażań wraz z bibliografją zagadnienia. Ułatwi to dokładniejsze ich poznanie. By praca ta stała się jak najbardziej celową, pożądany jest w niej udział czytelników. Może on się wyrazić m. i. w zapytaniach, skierowanych pod adresem Redakcji.

Podawana bibliografja dostarczyć pozatem może materiału dla referatów na konferencjach rejonowych.

Redakcja.

Oś programowa. Terminem tym określa się zasadniczą podstawę konstrukcyjną programu, kregosłup, około którego grupuje się materiał nauczania. Osią taką dla naszych programów jest idea „Polska i jej kultura”, w znaczeniu kultury duchowej i materialnej Państwa Polskiego. Tu właśnie osobista twórczość nauczyciela znajduje bardzo szerokie zastosowanie. Zilustrować to można choćby na przykładzie następującym, zaczerpniętym z programu języka polskiego:

Klasa	Zakres materiału w ramach osi programowej	Przykłady tematów ¹⁾
I.	Dom rodzinny i nasza szkoła	Czytanie z elementarza tekstu p. t. „Znak”.
II.	Nasza wieś, miasto, lub dzielnica (miejscowość w węż. zakresie).	Inscenizacja wierszyka p. t. „Dla Polski” ²⁾ .
III.	Nasza okolica (w węż. zakresie)	Układanie opowiadania w dzienniczku klasowym na tle uroczystości: 11 listopada lub 19-go marca.
IV.	Przejawy życia w naszej okolicy. (Regjony polskie)	Napisanie listu do znajomych o bieżących zdzeniach z życia Polski w danej okolicy.
V.	Polska na tle sąsiednich krajów Europy.	Wypracowanie na temat: Liga Obrony Pow. Państwa (na tle życia społecznego danej szkoły).
VI.	Polska na tle Europy i świata.	Współpraca narodów na polu Czerwonego Krzyża (układanie planu).
VII.	Przejawy życia gospodarczego i kulturalnego w różnych regjonach Polski.	Pisanie podań do Urzędu Gminnego, Pocztowej Kasy Oszczędności lub t. p.

¹⁾ Kolejność i szczegółowe rozbudowanie materiału pozostawia się nauczycielowi z tem, że treść musi być dostosowana do środowiska, w jakim się szkoła znajduje (p. program str. 57).

²⁾ Tematy „Znak” i „Dla Polski” zaczerpnięto z „Elementarza” i „Czytanki” B. Kubińskiego, M. Kotarbińskiego i E. Zarembiny.

Bibliografia: 1) S. Bąkowski — Zasady konstrukcji nowego programu szk. pow. i gim. — „Ośw. i Wych. r. 1933, Z. str. 345 — 370.

2) Dr. J. Balicki — Oblicze nowych programów. Warszawa 1933. Wyd. Gebethnera i Wolffa.

Elastyczność programu. Cecha ta jest uzupełnieniem charakterystyki poprzedniej, gdyż oznacza, że program ściśle wskazując kierunek drogi, po jakiej musi wychowawca dążyć do zasadniczego ideału wychowawczego (oś programowa), daje mu jednocześnie, praktycznie rzecz biorąc, wszelką swobodę w doborze materiału z uwzględnieniem odrębnych warunków społecznych, narodowościowych i wyznaniowych danego regjonu.

Bibliografia:

1. Elastyczność programów — „Głos Nauczycielski” R. 1931/32, Nr. 34/35. Str. 664 — 666.

2. Dr. H. Pohoska — Elastyczność programów szkolnych — „Zręb“ T. 10, R. 1932, str. 49 — 54.
3. Dr. H. Pohoska — Elastyczność programów szkolnych — „Praca Szkolna“ R. 1933, str. 223 — 226.

Możnaby też mówić o elastyczności ustrojowej. Nowa ustawa o ustroju szkolnictwa polskiego w ścisłych ramach założeń ideologiczno-reformatorskich, których wartość i skutki obliczone są na długą metę (oś ustrojowa) umożliwia jednocześnie formowanie szkolnictwa z uwzględnieniem nieustannie zmieniających się warunków życia społeczno-państwowego.

Tak, na przykład, silniejsze zaakcentowanie i zróżniczkowanie szkolnictwa zawodowego w nowej ustawie uwarunkowane zostało większym zapotrzebowaniem ludzi-obywateli z lepszym przygotowaniem fachowym w poszczególnych zawodach. W zależności od tych lub innych konjunktur gospodarczych, społecznych lub państwowych może nastąpić dalsza rekonstrukcja typów i charakteru szkół, zawsze jednak w ramach wytycznych ideowych.

Biblijografia:

- 1). Stanisław Seweryn — Na marginesie nowej ustawy o ustroju szkolnictwa polskiego — Wyd. Kuratorjum Okr. Szk. Warszawskiego: „Z teorii i praktyki wychowania“ R. 1933. T. III. Str. 224 — 262. KAZIMIERZ GREB

SIEĆ ORGANIZACYJNA

WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

I. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W BRZEŚCIU n/BUGIEM.

Przewodniczący Komisji: *Br. Brydakówna.*

Powiatowa Sekcja Pedagogiczna w Stolinie — przew. *M. Bajbor.*

Referat Pedagogiczny w Dawigródku — przew. *August Adamowicz.*

II. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W KIELCACH

Przewodniczący Komisji: *Stanisław Chyży.*

Powiatowe Sekcje Pedagogiczne: w Pińczowie — przew. *J. Walasek*, w Opactowie — przew. *Br. Techmanówna*, w Opocznie — przew. *St. Kowalski*, w Miechowie — przew. *A. Kwaśniewski*, w Kozienicach — przew. *St. Janeczek*, w Kielcach — przew. *A. Kuśmierski*, w Końskich — przew. *J. Erbel*, w Jędrzejowie — przew. *A. Wileński*, w Częstochowie — przew. *H. Jędrusik*, w Będzinie — przew. *L. Bartoszewski.*

Referaty pedagogiczne: Skarżysko-Kamienna — przew. *J. Erbel*, Solec n/W. — przew. *A. Kuśmierski*, Szydłów — przew. *Fr. Błasiński*, Rogów — przew. *H. Pogonowski*, Nowy Korczyn — przew. *R. Stradowski*, Miechów-Charsznica — przew. *St. Laskowski*, Kuczki — przew. *L. Oteradzki*, Chmielów — przew. *A. Łazarczyk*, Chmielnik Kielecki — przew. *M. Szweczek*, Białobrzegi — przew. *P. Stajniak*, Iwaniska — przew. *J. Wodyński*, Wierzbica — przew. *A. Taczanowski*, Lipie — przew. *J. Kurzelewski*, Janowiec — przew. *St. Szypułkówna.*

III. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W KATOWICACH.

Przewodniczący Komisji: — vacat.

Referaty Pedagogiczne: Królewska Huta — przew. *K. Sender*, Lipiny — przew. *L. Wąsowicz*, Nowa Wieś — przew. *St. Kuna*, Welnowiec — przew. *Tad. Furman.*

IV. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W KRAKOWIE. 27

Przewodniczący: *Tadeusz Zygmund.*

Powiatowe Sekcje pedagogiczne: Kraków Zam. — przew. *J. Karkoszka*, Nowy Sącz — przew. *K. Hubuchówna*, Brzesko — przew. *St. Nowak.*

Referaty pedagogiczne: Zator — przew. *J. Dziob*, Jasło — przew. *W. Świągul*, Kraków — przew. *Dr. W. Bobkomska*, Padwia Narodowa — przew. *W. Skopiński*, Wieliczka — przew. *J. Guzik*, Grybów — przew. *I. Korzeń*, Dąbrowa Górnicza — przew. *L. Bartoszewski*, Brzesk — przew. *St. Kornian.*

V. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W POZNANIU.

Przewodniczący: *St. Benisz.*

Powiatowe Sekcje Pedagogiczne: Koźmin — przew. *St. Benisz*, Ostrów Poznański — przew. *A. Staniak.*

Referaty pedagogiczne: Szamotuly — przew. *S. Stefański*, Wronki — przew. *A. Bałkiewicz*, Inowrocław — przew. *K. Nowaczyk*, Jarocin — przew. *Fr. Ginter*, Krotoszyn — przew. *St. Benisz*, Mąkoszyce — przew. *C. Münch*, Sulczyn — przew. *P. Stankiewicz*, Starogard — przew. *Fr. Doniewski*, Tuchola — przew. *F. Paulowski.*

V. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W RÓWNEM.

Przewodniczący Komisji: *B. Piechowicz.*

Powiatowe Sekcje Pedagogiczne: Luck — przew. *A. Białkowski.*

Referaty pedagogiczne: Trościaniec — przew. *J. Barański*, Rożyszcze — przew. *J. Lorenc*, St. Oleksiniec — przew. (brak nazw.).

VII. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W WARSZAWIE.

Przewodniczący: *Br. Chróścicki.*

Powiatowe Sekcje Pedagogiczne: Pultusk — przew. *W. Sawiński*, Mława — przew. *Z. Parnowski*, Grodzisk Maz. — przew. *J. Sokolowski*, Ciechocinek — przew. (brak nazw.).

Referaty Pedagogiczne: Zduny — przew. *T. Ruciński*, Żychlin — przew. *W. Słimiński*, Wilanów — przew. *Wł. Dziubiński*, Rdućwó — przew. *J. Tomczak*, Mszczonów — przew. *M. Turossowa*, Lipno — przew. *L. Przemieniecki*, Szreńsk — przew. *S. Makowski*, Sokółka — przew. (brak nazw.), Porozów — przew. *B. Szwedowa*, Czyżew k/Ożarów — przew. *M. Borkowski*, Brańszczyk — przew. *St. Ziótkowski*, Lubań — przew. *A. Gajler.*

VIII. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W WILNIE.

Przewodniczący: *Z. Jamorski.*

Powiatowe Sekcje Pedagogiczne: Postawy — przew. *E. Balcerzak*, Szczuczyn — przew. *K. Omiljanowski*, Slonim — przew. *St. Majewski*, Nowogródek — przew. *B. Frąckiewicz.*

Referaty Pedagogiczne: Żeladź — przew. *Br. Braula*, Zalesie — przew. (brak nazw.), Parafjanów — przew. *Z. Podlaski*, Niemeczyn — przew. *J. Kotecki*, Hołbicz — przew. *M. Komornicki*, Biernice — przew. *M. Kulaczkowski*, Miadziol — przew. *Wł. Morawski*, Sobakińce — przew. *St. Rymarczyk*, Lida — przew. *St. Stamiński*, Lebiada — przew. *F. Górka*, Juraciszki — przew. *P. Jamorski.*

IX. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA WE LWOWIE.

Przewodniczący: *A. Beres.*

Powiatowe Sekcje Pedagogiczne: Rzeszów — przew. *St. Chruściel.*

Referaty Pedagogiczne: Ulanów — przew. *J. Czarny*, Sanok — przew. *H. Müllerówna*, Sambor — przew. *J. Głodkiewicz*, Rymanów — przew. *J. Kiczorowski*, Rudki — przew. *Al. Piątkowski*, Rudnik n/S. — przew. *M. Boryczkówna,*

Przemysł — przew. *M. Jauszowa*, Bobrka k/Lwowa — przew. *Ludwik Hojda*, Chyrów — przew. *Wł. Lenart*, Fryszak — przew. *J. Maślanka*, Jarosław — przew. *Leon Sontag*, Brzozów — przew. *H. Krauz*, Stanisławów — przew. *Wł. Bagier*, Stryj — przew. *Wł. Zdeb*, Rohatyn — przew. *A. Salwoicki*, Kolomyja — przew. *Tad. Rekas*, Bukaczowce — przew. *Tad. Toroniński*, Bursztyn — przew. *F. Rottenstreich*.

X. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W LUBLINIE.

Przewodniczący: *L. Grabowski*.

Powiatowe Sekcje Pedagogiczne — niema.

Referaty Pedagogiczne: Żyrzyn — przew. *S. Koryciński*, Wyszaków — przew. *J. Kulesza*, Czemierniki — przew. *I. Lizisówna*, Chełm — przew. *J. Kruszewski*, Mirce — przew. *E. Skrzetuski*, Konstantynów — przew. *Jan Makaruk*, Baranów n/W. — przew. *Leonard Kryk*.

XI. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W ŁODZI.

Przewodniczący: *M. Kamińska*.

Powiatowe Sekcje Pedagogiczne: Wieluń — przew. *Al. Strusińska*, Piotrków Tryb. — przew. *A. Michalak*, Łódź — przew. *W. Wacławski*, Łask — przew. *J. Józefiak*.

Referaty Pedagogiczne: Żelów — przew. *H. Wygrabkiewicz*, Zgierz — przew. *M. Kamińska*, Zapolice — przew. *Wł. Skrzyński*, Widzew — przew. *Stefan Sadtowski*, Uniejów — przew. *K. Zieliński*, Rzgów k/Łodzi — przew. *H. Bałuziński*, Pabjanice — przew. *K. Szaszewski*, Łęczno — przew. *A. Michalak*, Łądek — przew. *A. Leśniewski*, Kamionka — przew. *S. Smolnik*, Kozminek — przew. *S. Kulpiński*, Jeżów — przew. *M. Orczykowski*, Iwanowice — przew. *W. Brożyna*, Golina — przew. *Fr. Bańkowska*, Działoszyn — przew. *W. Fic*, Dietrzkowice — przew. *A. Maczkowski*, Dąbrowa Rusiecka — przew. *Z. Grola*, Dłutów — przew. *W. Dylak*, Chociw — przew. *J. Pawłowski*, Burzenin — *Al. Lelke*, Biała — przew. *A. Łuczak*.

XII. OKRĘGOWA KOMISJA PEDAGOGICZNA W TARNO-POLU.

Przewodniczący: *Al. Kruczkowski*

Wykaz ten sporządzony został na zasadzie nadesłanych odpowiedzi na naszą ankietę. W roku bieżącym zajdą prawdopodobnie duże zmiany. Zwracamy się więc z prośbą o komunikowanie nam tych zmian, jak również zgłaszania tych komórek, których w ewidencji nie mamy.

Redaktor: Benedykt Kubski

KOMITET REDAKCYJNY:

KAZIMIERZ GREB, STANISŁAW DOBRANIECKI, WŁODZIMIERZ SKŁODOWSKI, JAN STAROŚCIAK, KAZIMIERZ STASZEWSKI.

**WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI**

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA