

## WYCHOWANIE OBYWATELSKO-PAŃSTWO- WE W NAUCZANIU ARYTMETYKI

W wychowaniu obywatelsko-państwowem należy odróżnić trzy strony: teoretyczno-poznawczą, praktyczno-autopsyjną i emocjonalno-aktywną. Część teoretyczno-poznawcza ma dać wychowankowi pewien zakres wiedzy o państwie i obywatelach, formach życia społecznego, roli jednostki it.p.; część praktyczno-autopsyjna ma zetknąć wychowanka z rzeczywistością życia państwowego i społecznego drogą wycieczek, które mu mają dać materiał do opracowań na lekcjach z uwzględnieniem koncentracji wiadomości, zahaczających o różne przedmioty. Wreszcie część emocjonalno-aktywna polega na ćwiczeniu młodzieży w formach współżycia, przez udział w organizacjach samorządowych, przez czynny stosunek do społeczeństwa i państwa, drogą organizowania życia szkolnego, przez pracę młodzieży dla rodziny i szkoły, przez urządzenie obchodów i t. p.

Nauka o Polsce współczesnej stanowi ułamek części teoretyczno-poznawczej, nie może być zatem utożsamianą z całością wychowania obywatelsko-państwowego, które jest zagadnieniem szerszym i domaga się rozwiązania bardziej pełnego. Nie da się osiągnąć na jednej czy dwóch godzinach tygodniowo w klasie ostatek. Zadanie wychowania obywatelsko-państwowego nie może być dokonane przez jedną osobę, lecz musi być dokonywane przez wszystkich wychowawców i nauczycieli w zakresie swoich przedmiotów i to nie tylko pod względem teoretycznym, jak to ma miejsce w dotychczasowej nauce o Polsce, ale również i praktycznie, aktywnie, w życiu codziennem zarówno w pracy młodzieży, jak i na lekcjach. Nauczanie różnych przedmiotów powinno być przesiąknięte atmosferą wpływów obywatelsko-państwowych. Każdy nauczyciel przede wszystkim na lekcjach czuje się we własnej atmosferze. Tego momentu nie można zlekceważyć dla zaszczepienia w duszy wychowanka ideałów państwowych.

Gdy stawiamy w ten sposób sprawę, nasuwa nam się pytanie, czy różne przedmioty nauczania nadają się do tego celu w jednakowym stopniu. Istnieje mniemanie, że przedmioty takie, jak język polski, historia, geografia nadają się, imnie, jak np. matematyka, tych walorów wychowawczo-państwowych nie mają. Nauczyciele matematyki, aby uspokoić swoje sumienie, wychodzą z założenia, że najlepszym wychowaniem obywatelsko-państwowym, jakie można osiągnąć przez nauczanie matematyki, będzie umiejętność ze strony wychowanka poprawnego formułowania swoich myśli i wyciągania logicznych wniosków. Niewątpliwie, że to jest konieczne w nauczaniu matematyki, ale przecież cel ten oddawna był i jest w matematyce, istnieje tak dawno, jak dawno istnieje dydaktyka matematyki. Cel ów istniał nawet wtedy, gdy jeszcze wychowanie obywatelsko-państwowe nie było specjalną troską szkoły. Jeżeli zaś teraz mówimy o potrzebie uwzględnienia czynnika obywatelsko-państwowego w nauczaniu matematyki, to nie po to, aby stare rzeczy nazywać nowem imieniem, ale po to, by zastanowić się, czy wydobyliśmy wszystko, co może nam dać nauczanie matematyki. Uważam bowiem, iż (poza niezmiernie ważnym rozwojem logicznym tkwią w niem jeszcze utajone wielkie możliwości wychowawcze. Wartości społeczne i obywatelskie, jakie przypisać można nauczaniu matematyki, tkwią w samej strukturze matematyki, jako systemu naukowego. Przecież w życiu społecznem i obywatelskiem jest, jak w matematyce, odpowiedzialność za słowa, przywiązywanie do nich wagi i przewidywanie konsekwencji, jakie one mogą za sobą pociągnąć. Wstrzeźliwość w ocenie zjawisk życia społecznego odpowiada ostrożności formułowania praw matematycznych. Nie możemy jednak stanąć na stanowisku, że ponieważ struktura matematyki usposabia do wyrobienia w wychowanku odpowiednich wartości społecznych, przeto sprawa jest sama przez się niejako przesądzona i nasze wysiłki są zbyteczne, wystarczy bowiem, aby uczeń zajmował się wogóle matematyką, a cel pożądaný zostanie osiągnięty. Przeciwnie, zadaniem nauczania matematyki będzie czynne poparcie i wzmocnienie tego, co nam niejako już jest dane w samej tej nauce. Wzmocnienie wpływów obywatelsko-państwowych może być osiągnięte w nauczaniu matematyki poprzez: 1-o — dobór materiału naukowego, 2-o — organizację pracy nauczania. Innemi słowy, chcemy powiedzieć, że w zakresie matematyki oddziaływać możemy na ucznia bądź przez materiał, którego uczyimy, bądź też przez metodę, zapomocą której ten materiał zostaje przyswojony. Rozpatrzmy nauczanie matematyki z jednego i drugiego punktu widzenia, zaczynając od materiału naukowego. Zdawałoby się, że materiał naukowy z matematyki, raczej abstrakcyjny, teoretyczny, o charakterze międzynarodowym, nadaje jej piętno kosmopolityzmu, oddalając myśli wychowanka od spraw polityki i państwa. Oczywiście, że pod względem materiału naukowego łatwiejsze zadanie ma humanista, czy geograf, który, zajmując się sprawami

zbiorowego życia ludzkości, zawsze i na każdym stopniu nauczania z łatwością nawiązać może do naszego życia państwowego i roli obywatela w tem życiu. Prawda, że nauczyciel matematyki niezależnie to uczynić może, i że nie we wszystkich klasach materiał jest jednakowo podatny. Jednak nietylko nie mamy tu do czynienia z sytuacją beznadziejną, lecz możemy napewno powiedzieć, że nauczanie matematyki stać się może przedmiotem, posiadającym nie mniejsze walory wychowawczo-państwowe, niż mają je przedmioty humanistyczne, choć dotyczące innej sfery wychowania obywatelsko-państwowego. Nie możemy przecież żądać, aby matematyka dokładnie te same struny poruszała, co humanistyka. Przeciwnie, będziemy się od niej spodziewali czegoś innego, innych wartości obywatelsko-państwowych, takich, które będą się uzupełniały z tamtymi, stwarzając wszechstronny i naturalny całokształt zabiegów wychowawczych. Nie będziemy również pretendowali do tego, aby każda lekcja zawierała momenty wychowania obywatelsko-państwowego, byłoby to nierozumne i szkodliwe, z natury rzeczy musiałoby za sobą pociągnąć sztuczność, zabiłoby zatem wszelką atmosferę wychowawczą, która sztuczności nie znosi. Powiedzieliśmy, że nie wszystkie tematy w matematyce zawierają materiał sprzyjający naszym zamierzeniom — nie można zaś naginać w pewnym kierunku tego, co nagiąć się nie da.

Materiał rachunków i geometrii w szkole powszechnej i niższych klasach szkoły średniej łatwiej daje się wyzyskać do tych celów, niż analogiczny materiał w klasach wyższych. Działania na liczbach całkowitych i ułamkowych, obliczenia procentowe, podział proporcjonalny, obliczanie powierzchni, skala i t. p. dadzą się przeprowadzić i ugruntować na materiale, zaczerpniętym ze sklepiku uczniowskiego, pracy w ogródku, wydarzeń życia szkolnego, ze stosunków położy i popytu, ze statystyki, obrotu P.K.O., operacji wekslowych, komunikacji kolejowej, pocztowej i t. p. Pewien wysiłek ze strony szkoły i podręcznik, rozumnie ułożony, dodany do pomocy nauczycielowi oraz uczniowi, umożliwi sprawę aktualizacji materiału i położy fundamenty pod budowę gmachu wychowania obywatelsko-państwowego. W praktyce jakże inaczej się dzieje! Nauczyciel w większości wypadków nie wyzyskuje posiadanych atutów. Np. gdy towar przyjdzie do sklepika, zwraca się do ucznia — sklepowego z poleceniem, aby po lekcjach przyszedł i razem z nim dokonał potrzebnych obliczeń, związanych z kalkulowaniem cen, bo sprawa jest pilna i jutro już trzeba będzie sprzedawać sprowadzone materiały. Czy nie lepiej rzecz tę w pracy swej naukowo-wychowawczej przewidzieć wcześniej tak, aby uniknąć niepotrzebnego pośpiechu, a sprawę obliczania sklepika i kasy, oraz dokonanie kalkulacji cen zrobić przedmiotem lekcji rachunków. Będziemy mieli tutaj możliwość operowania wszystkimi działaniami na liczbach całkowitych i ułamkowych, obliczeń procentowych, porównania z cenami obowiązującymi. Taka koncepcja narzuca się nam w sposób naturalny. Zamiast układać zadania

nie sztuczne, niedające nic realnego, poza efektem zdobycia pewnej umiejętności, która będzie potrzebna kiedyś w przyszłym życiu dziecka, jako człowieka dorosłego, ale dziś nie zaciekawia, czyż nie jest właściwszem uczynić tematem kilku lekcji zagadnienie aktualne, wyrosłe z potrzeb życia klasowego? Taka aktualizacja w nauczaniu może prowadzić tylko do dobrych wyników, daje bowiem klasie zajęcia celowe, użyteczne i związane z przeżyciami obecnymi dziecka. Dziś już nie stoimy na dawnym stanowisku, że okres dzieciństwa służy dla przygotowania dziecka do życia przyszłego — dzieciństwo, wiek szkolny nie są tylko przygotowaniem do wieku dojrzałego, mają one cele same w sobie. Nie wolno nam poświęcać młodości wychowanka wyłącznie dla przyszłych widoków. Dziecko w każdym okresie swego życia ma swoje przeżycia i do nich nauczanie musi przedewszystkiem nawiązywać. Rozumie się, że ten aktualny materiał staje się materiałem programowym na pewnym określonym poziomie nauczania. Oczywiście, różne części danego zagadnienia można uczynić tematem lekcji w różnych klasach; łatwiejsze części dając klasom młodszym, trudniejsze, jak np. obliczanie procentu, zysku — klasom starszym. Takie i inne wydarzenia życia szkolnego nastęrczają dużo materiału do opracowania rachunkowego, o ile w porę są przewidziane i w planie zajęć umieszczone. Jednakże nie możemy tylko na tych okazjach oprzeć nauczania arytmetyki. Między jedną i drugą okazją nauczyciel musi planowo czas wypełnić tematami zaczerpniętymi z podręcznika. Sprawa rozumnie ułożonego podręcznika nie jest rzeczą drugorzędną. Dobry podręcznik uzupełnia to, co dać może życie szkolne, urozmaica zajęcia i jest dla nauczyciela drogowskazem oraz miernikiem w jego pracy. Niestety, do dziś jeszcze mamy podręczniki, które nie odpowiadają kardynalnym postulatom dzisiejszego nauczania, będąc wzorem idealnej bezmyślności i ignorancji. Treść zadań, która mówi o przekupce, sprzedającej jaja na targu, albo o dwóch podróżnych, którzy wyszli naprzeciw siebie, w najlepszym wypadku nic uczniowi nie daje, niekiedy nawet wprowadza go w błąd, a zawsze jest banalna, oklepana i nieciekawa. Jeżeli do tego zauważymy, że wszystkie te zadania wymagają przeważnie jednego działania i u góry w nagłówku napisano, jakie działania ma ćwiczyć podana serja zadań, to przecież łatwo zrozumieć, że uczeń nie zwraca na taką treść zadań żadnej uwagi, a działania, prowadzące do wyniku, nie są skutkiem zastanowienia ucznia, jakiegoś opracowania myślowego, lecz są wypowiedziane przez nagłówek, który usuwa z przed ucznia jakiegokolwiek wątpliwości i potrzebę rozważania. Rozumie się, że w takim razie lepiej byłoby przyśle zupełnie odrzucić i ograniczyć się tylko do oderwanych przykładów, aniżeli dawać pozór treści przez powiększanie niepotrzebne rozmiarów podręcznika. Nie trzeba się wstydić podawania szeregu oderwanych przykładów odejmowania, czy mnożenia liczb wielocyfrowych, gdy chodzi nam o zmecha-

nizowanie u dzieci tych działań. Jest to stawianie sprawy ucześciw i całkiem logiczne: dążąc do zmechanizowania pewnych procesów rachunkowych, musimy oderwać uwagę od jakiegokolwiek treści i cały wysiłek skupić na stronie technicznej.

W wypadkach, gdy mamy na celu nie stronę techniczną, lecz rozumową, dążymy przeważnie do podania treści zadania, która ma stworzyć uczniowi sytuację do rozwiązania. Musimy pamiętać, że sytuacja ta powinna być warta rozwiązania. To też treść zadania ma coś uczniowi dawać: albo wiedzę o czymś, co wchodzi w krąg życiowych spraw ucznia, albo, jeżeli żadnej wiedzy nie daje, to musi przynajmniej ciekawym pomysłem frapować ucznia, by poruszyć w jego umyśle sprężyny matematyczne, spełniając przez to jakąś rolę w przeżyciu ucznia.

W ten sposób wygląda sprawa z punktu widzenia materiału nauczania. Stanowi to dopiero jedną stronę zagadnienia, dotyczącą sfery poznawczej. Odkrywa ona przed uczniem te dziedziny poznania zjawisk społecznych, obywatelskich i państwowych, które związane są z rachunkiem. Niemniejszą jednak rolę odgrywa sprawa organizacji tego nauczania, stanowiąc drugą stronę zagadnienia, związaną ze sferą aktywną. Organizacja nauczania, oparta na wykładzie, możliwa tylko do zastosowania niekiedy w klasach najstarszych, nie zawiera walorów oddziaływania społecznego, to też rozpowszechnienie jej jest ograniczone do rzadkich wypadków. Nauczanie oparte na stosowaniu formy erodematycznej, wszelkiwładnie jeszcze panującej, chociaż nazywanej niekiedy niewłaściwie heurezą, szkołą pracy, czy jeszcze inaczej, również nie zawiera walorów społecznych, gdyż nie daje efektu pracy klasy, jako grupy społecznej, wkładając całą inicjatywę i wykonanie w ręce nauczyciela. Nauczyciel odpowiednio sformułowanymi pytaniami rozwija swoją myśl konsekwentnie i narzuca ją uczniowi, który biernie podąża za nią, nie angażując się aktywnie ani we współpracę z otoczeniem, ani w odpowiedzialności za powodzenie podjętych przez nauczyciela wysiłków. Organizacja pracy nie wymaga zresztą od ucznia kontaktu ze społecznością klasową, a często zdarzające się niezrozumienie wzajemne między nauczycielem a uczniem stawia ucznia na stopie niechętniej w stosunku do nauczyciela i jego pracy. Osiągnięcie celu lekcji staje się dążeniem nauczyciela, nie ucznia, który uważa siebie za stojącego na ubożcu. Uczeń w najlepszym wypadku może conajwyżej zainteresować się i wtedy nie będzie przeszkadzał, w gorszym zaś wypadku zajmie wobec lekcji postawę niespołeczną, starając się nauczycielowi pracę utrudnić.

Aby nauczanie matematyki przyniosło korzyści społeczne i stworzyło atmosferę współżycia młodych obywateli, musimy oprzeć się na takiej organizacji nauczania, która da pełnię inicjatywy w ręce klasy i zażąda od klasy wykonania pewnej pracy. Wówczas odpowiedzialność za pracę zostanie podzielona między nauczyciela a klasę, która w stosunku do wysuniętego zagadnienia będzie mu-

siała zająć postawę aktywną. Sprawa nieprzeszkadzania na lekcjach zostaje wówczas rozwiązana w sposób naturalny, w atmosferze współpracy bowiem kwestja ta nigdy nie istnieje. Młodzież, pochłonięta czynną pracą, nie będzie miała czasu na wybryki, które są nieodłącznym towarzyszem nudy, wynikającej z biernego ustosunkowania się ucznia. Ta kwestja natury ogólnej specjalnie dotyczy właśnie nauczania matematyki, która nie znosi równoczesnego zajmowania się uczniem rzeczami postronnymi; uczeń musi mieć uwagę ciągle napiętą, co osiągnąć można jedynie wówczas, gdy istotnie będzie aktywnym. Organizacja nauczania, oparta o współpracę klasy i grup, zmierzająca do pobudzenia w sposób naturalny aktywności ucznia, podział czynności między poszczególne jednostki dla wykonania pracy, odpowiedzialność jednostek wobec klasy, jako społeczności za wykonanie powierzonej sobie, względnie przyjętej części pracy, cel wspólny, do którego dążą wszyscy członkowie społeczności, stwarzają atmosferę wychowania obywatelskiego w oparciu o obecne zainteresowania i prace młodzieży. Jako najbardziej odpowiednia organizacja pracy następcza się tu uczenie się pod kierunkiem i pracą grupowa. W założeniu organizacji uczenia się pod kierunkiem tkwi głęboka zasada psychologiczna przygotowania młodzieży do zmienności zjawisk życia społecznego przez dostarczenie jej takich jednak przeżyć, które będą odpowiadały okresowi rozwojowemu. Z pojęciem uczenia się pod kierunkiem związane jest pojęcie współdziałania młodzieży.

Weźmy przykład. Nauczyciel stawia zagadnienie zbadania zależności funkcjonalnej między zmianą krawędzi, a zmianą objętości prostopadłościanu. Próby odpowiedzi, nieoparte dostatecznym wyobrażeniem sobie sytuacji, wypadają nietrafnie. Klasa ustala, że trzeba zbudować pewien prostopadłościan, oraz inny o wymiarach np. trzy razy większych; dochodzi do przekonania, że takich mniejszych prostopadłościanów trzeba zrobić dość dużo. Dzieci wykonują po jednym modelu. Okazało się, że potrzeba ich 27. Każde z dzieci wykonało część pracy nań przypadającą, przytem każde musiało wykonać starannie, w poczuciu odpowiedzialności przed społecznością klasową, która drogą podziału pracy zdążyła do wspólnego celu. Wspólność celu, podział pracy i moment odpowiedzialności jednostki przed społecznością stanowią te cechy, do wyrobienia których zmierzamy w wychowaniu obywatelskiem.

Niektóre z naszkicowanych powyżej uwag, wiążących się ściśle z pojęciem wychowania obywatelskiego i będących jego koniecznym warunkiem, stanowią jednocześnie postulat ogólnopedagogiczny w nauczaniu. Ponieważ z jednej strony nie zawsze są one realizowane, z drugiej zaś — nie można mówić o wychowaniu obywatelsko-państwowem, gdy tych podstawowych momentów, dotyczących zbliżenia nauki do życia dziecka, nie wprowadzimy, przeto w rozważaniach ściśle specjalnych nie mogliśmy tych ogólnych uwag pominąć.

Artykuł ten jest przeznaczony dla pragnących zapoznać się z analityczno-syntetyczną metodą czytania, której zasady były ustalone przez dr. Decroly w r. 1906.

Początkowo metoda ta stosowana była indywidualnie i przede wszystkim dla dzieci anormalnych. Ponieważ obecnie zaczyna się rozpowszechniać, pomyśleliśmy o daniu wskazówek praktycznych, oraz o ustaleniu jej głównych etapów, a to celem uniknięcia niepowodzeń w stosowaniu metody.

Z metodą tą dzieje się w rzeczywistości tak, jak z wieloma dobrymi rzeczami: źle poznana i źle stosowana może dać ujemne wyniki.

Zdarzało się już, że przypisywano metodzie braki, które wpływały li tylko z niedokładnego lub nieudolnego jej stosowania.

Celem naszym jest więc wskazanie drogi tym nauczycielom, którzy życzyliby sobie uczyć nową metodą.

Musimy przypomnieć sobie, bez wdawania się w szczegóły, przez jakie etapy przechodził rozwój metod czytania. W ciągu długich lat ich myślą przewodnią był dobrze znany aforyzm: od łatwiejszego do trudniejszego, od prostego do skomplikowanego. A więc: rozmowa jest zbiorem okresów, okres dzieli się na zdania, te znów są utworzone z wyrazów. Wyraz składa się z sylab, sylaba z liter, które przedstawiają pierwiastek fonetyczny — dźwięk. To nie wszystko: litera składa się z łasek zaokrąglonych lub nie, u dołu lub u góry, z zakrętasem lub haczykiem.

Jesteśmy u celu. Idźmy więc od prostego do złożonego, to znaczy od łaski do litery, od litery do sylaby, od sylaby do wyrazu. Połączmy wyrazy w zdanie, a posiadziemy uniejętność pisania tekstu.

Jednak powstaje pytanie, czy rzeczywiście litera jest dla umysłu dziecka łatwiejszą do przyswojenia, niż zdanie, lub wyraz? Może przeciwnie?

Zapytajmy historję.

Widzimy jej pierwsze dokumenty, kreślone na kamieniach, jako wyobrażenia przedmiotów.

Jaką drogą doszliśmy do alfabetu? Zobaczmy.

„Sumerowie (pierwotni mieszkańcy Mezopotamji) wynaleźli pismo na początku okresu miedzianego. Pierwsze elementy tego czysto obrazkowego pisma przedstawiają przedmioty materialne schematyzowane, widziane wprost lub z profilu.

Wkrótce stwierdzono niewystarczalność tych znaków i wymależono ideografję, czyli rysowanie pojęć: rysunek przedmiotu jest symbolem, wyrażającym przedmioty materialne, lub pojęcia oderwane; część jest używana zamiast całości, przyczyna zamiast skutku; z układu kilku pojęć powstaje ideogram złożony, np. znak wody umieszczonej w znaku ust daje pojęcie akcji picia.

Jest to jednak jeszcze niewystarczające dla całkowitego wyrażenia

myśli. Trzeba jeszcze oznaczyć zależność gramatyczną, która łączy różne części mowy. Ideogramy wywołują w umyśle czytelnika nazwy przedmiotów przedstawianych; dla wielu z nich zatrzymano tylko sylabę początkową i przyzwyczajano się do czytania niezależnie od wartości ideograficznej.

Ten sam więc znak pisma sumeryjskiego może mieć kilka różnych wartości: jedne ideograficzne, inne czysto fonetyczne.

Aby ułatwić czynność czytania, zaczęto umieszczać przed nazwami przedmiotów, lub też za nazwami przedmiotów, należących do pewnej grupy, ideogramy określające daną grupę, np. obrazek ryby przed nazwami ryb. Czasami dorzucano do ideogramu jego dopełnienie fonetyczne, t. zn. ostatnią z jego sylab.

Sumerjanie używali przeszło 800 znaków<sup>1)</sup>.

„Trzcina zaostrzona, służąca do kreślenia znaków, dzieliła je na elementy podobne do klinów lub gwoździ, stąd nazwa pisma klinowego“.

„Jest ono uformowane z elementów, uszykowanych w siedem różnych sposobów. Najczęściej używane są kliny poziome, kliny zwrócone zlewa na prawo, lub pod kątem, a także klin prostopadły z góry na dół“<sup>1)</sup>.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę długie wieki, dzielące pierwsze próby pisania od bardzo zmienionej formy, używanej obecnie, przekonamy się bez trudu, że system tak pomysłowy, złożony z 26 liter, pozwalających na wyrażenie wszystkiego, jest w rzeczywistości czymś bardzo oderwanym, i jakkolwiek byłoby bezsensownem kazać dziecku powtarzać w rozwoju błędzenie ludzkości, tem niemniej możnaby mu dać jako pierwsze ćwiczenia rzeczy mniej „proste“, ale więcej przystępne.

Jasnym jest, że litera, która nie odpowiada żadnemu obrazowi myślowemu, która nie określa żadnego konkretnego, nie może też dziecka zainteresować w sposób bezpośredni.

Jeżeli ćwiczenia, oparte na nauce liter i sylabizowaniu, dawały jakieś pozytywne rezultaty, to wypływały one u części uczniów z przedwczesnej chęci czytania, u innych skutkiem współzawodnicstwa, dla wszystkich jednak były ćwiczeniem nużącym, często bezcelowym.

Używane dotąd metody są przeważnie słuchowe, wzrok zaś gra w nich rolę podrzędną. Tymczasem jasnym jest, że czytanie jest czynnością wzrokową. Jeżeli włączamy do niej następnie mowę, to przedewszystkiem celem kontrolowania pracy dziecka, oraz jej ułatwienia.

Tem niemniej prawdą jest, że jest to droga pośrednia i że szczególnie język francuski z niezliczonymi formami graficznymi, które tworzy dla pewnych dźwięków, nie może być przyswojony bez ćwiczeń wzrokowych.

<sup>1)</sup> Histoire Générale des Peuples. E. Petit. Edition Larousse. La Mésopotamie, p. 22.



Według dr. Decroly, funkcje wzrokowe rozwijają się prędzej i bystrzej, niż funkcje słuchowe, dają nam one pojęcia liczniejsze i bardziej dokładne. Pozwalają nam one na tryb poznawania, który psychologowie mogliby nazwać schematycznym, synkretycznym lub waloryzacyjnym, dzięki któremu rozpoznajemy szybko, po pewnych znakach charakterystycznych, — dane, odnoszące się przede wszystkim do formy, ilości oraz ruchu czy spoczynku.

Jest to ta możność specjalna, która pozwala na czytanie bez sylabizowania. Rzeczywiście, w tem stadium czytania, kiedy obywamy się bez sylabizowania, czas, w którym wzrok chwycił zdanie, jest zbyt krótki dla przeprowadzenia analizy tego zdania.

Rzecz jasna, przy metodach dawnych nie zdawano sobie sprawy z tej własności globalizacji, pozwalającej nam rozpoznać kształt, zanim rozróżnimy poszczególne rysy.

Co robimy, mając wątpliwości co do pisowni jakiegoś wyrazu? Do jakiego uciekamy się sposobu? Piszemy go szybko na skrawku papieru dwoma sposobami, aby wybrać dobry. Dlaczego? Bo wyraz ma swą własną fizjonomję, bo poszczególne kreski są widziane w zależności od całości, i że nasze poznanie, podobnie jak i pamięć, wiążą się z tym obrazem globalnym.

Z poczynionych doświadczeń wynikało, że zdanie, przedstawiające konkretną i kompletną myśl, jest łatwiejsze do utrwalenia i zachowania w pamięci, niż oderwany wyraz, sylaba lub litera.

Wszelkie więc dane psychologiczne zgadzają się, wykazując przewagę udziału wzroku w nauczaniu mowy pisanej.

Racja ta nabiera jeszcze większej wagi, jeżeli chodzi o język, gdzie jeden i ten sam dźwięk przybiera różne formy graficzne<sup>1)</sup>. Wypadek ten bardzo częsty w języku francuskim i angielskim, rzadziej jest spotykany w językach germańskich, raczej słuchowych.

Metody fonetyczne nie pozwalają na żadne urozmaicenie w naturalnym procesie postrzegania i przyswajania. Przeciwnie, chcą zgłębiać i badać każdy szczegół oddzielnie, trochę, jak te stare metody nauczania rysunków, według których należało najpierw wprawiać się w kreślenie linii prostych, później krzywych, potem dopiero przechodziło się do kształtów coraz więcej złożonych.

Niejeden z nas przypomina sobie, jak rysował nos, ucho lub usta gipsowej głowy Junony, zanim odważył się narysować całą twarz. Gdyby się zastanowić, możnaby wszędzie w pedagogice znaleźć potrochu ślady tej zasady. Pojęcie oderwane bywa wzięte za punkt wyjścia zamiast być punktem krańcowym.

Psychologowie i uczeni widzieli te przeszkody i przeczuwali korzyści, jakie wynikłyby ze skojarzenia litery, symbolu oderwanego, z konkretem.

Pierwszym wysiłkiem w tym kierunku był alfabet ilustrowany

<sup>1)</sup> u nas: rz—ż, u—ó, ch—h, ú—ni i t. p. (dop. tł.).

obrazkami rzeczy dobrze znanych dziecku: zwierząt, zabawek, kwiatów i t. d., odpowiadających każdej literze.

a było ilustrowane przez anioła,

b przez barana,

c przez cegłę i t. p.

Kłocki z alfabetem dążą również do zapoznania dziecka z wartością fonetyczną liter.

Pozostawiano literę oddzieloną, ale próbowano ją więcej uprzystępnąć, uzmysłowić.

Skonstruowano alfabet wycięty z drzewa lub tektury. Tym sposobem dzieci mogły obejmować kształt litery ręką. Dr. M. Montessori posunęła to jeszcze dalej, dając dzieciom litery, pokryte proszkiem szmerglowym.

Pomimo wszystko — litera pozostaje zawsze znakiem, pozbawionym zawartości intelektualnej<sup>1)</sup> i dziwnym się wydaje wniosek autorki włoskiej: „Doświadczenie wykazało, że składanie musi poprzedzać czytanie logiczne, tak samo, jak pismo poprzedza czytanie wyrazów<sup>2)</sup>).

Proces ten nie odpowiada psychice dziecka.

Wszystkie te ćwiczenia przygotowane są pozbawione związku z pojęciem. Jeżeli stanowią nawet pewien postęp w starej metodzie nauczania, to nie zmieniają wcale jej podstaw. Zapewne, muszą one rozwijać zręczność ręki, ale nie widzimy, aby jednocześnie kształtowały umysł dla czytania i pisania, *jako sposobó myrażania pojęć, myśli.*

Od kilku lat pojawiają się próby wprowadzenia metod zwanych globalnymi. Psychologowie, badając bliżej dziecko, zauważyli, jak sztuczne były wszystkie te procesy mnemotechniczne. Mimo wszystko, nie mogli jednak powstrzymać się od uważania litery za element zasadniczy, i jeżeli nawet brano za punkt wyjścia cały wyraz, to tylko celem jaknajszystszej analizy. Tym sposobem kontynuowano tworzenie sztucznych tekstów, w których zdania poszczególne nie wiązały się ze sobą zupełnie.

Badaliśmy dotąd czytanie z punktu, który odpowiada założeniu programu pierwszego roku nauczania w szkole początkowej, i który obejmuje tylko przejściowe zagadnienie odcyfrowywania.

Co to znaczy czytać?

Czytać, to znaczy zdawać sobie sprawę z myśli, wyrażonej przez określone znaki graficzne.

Czynność ta składa się z kilku etapów:

- 1) rozpoznanie znaków;
- 2) kojarzenie tych znaków z pojęciem, które wyrażają;
- 3) zrozumienie stosunków między temi pojęciami, zależnie miejsca wyrazów w zdaniu oraz ich formy gramatycznej.

E. MONCHAMPS

(c. d. n.)

z upow. aut. przetł. H. OŻOGOWSKA.

<sup>1)</sup> czyli treści pojęciowej (przyp. tł.). <sup>2)</sup> *Pedagogie scientifique* M. Montessori p. 151. Edition Larousse.

# JAK REALIZOWAĆ PROGRAM KLASY 5-ej SZKOŁY POWSZECHNEJ?

63

(dokończenie)

**b) Ośrodek nauczania.** Wybór materiału naukowego musi być dokonywany nie tylko w zależności od psychiki dziecka i wartości wychowawczych, ale również w ścisłym przystosowaniu do tematu zasadniczego, jaki w danej klasie ma być realizowany. Tematem ośrodkowym w klasie V-ej mają być „obrazy z całej Polski” oraz „fragmenty z życia jej sąsiadów”.

Aczkolwiek w ten sposób sformułowany ośrodek nauczania wyraźnie podany jest tylko w programie języka polskiego, to jednak musimy stanąć na stanowisku, że pod tym kątem widzenia powinny być traktowane wszystkie przedmioty. Przedewszystkiem tego rodzaju żądanie wypływa z faktu, że wymieniony ośrodek dla klasy V-ej staje się fragmentem ogólniejszego tematu „Polska i jej kultura”, jaki ma być realizowany przy nauczaniu wszystkich przedmiotów w szkole powszechnej. Następnie, skoro nauczanie ma być czynnikiem wychowującym, a jako ośrodek pracy wychowawczej w klasie V-ej przyjęliśmy temat: „Znajomość i umiłowanie kraju ojczystego”, — to właśnie „obrazy z całej Polski” jako ośrodek nauczania wszystkich przedmiotów jest najbardziej odpowiedni w przystosowaniu do ośrodka wychowawczego. Zresztą trzeba zaznaczyć, że tendencje programów wszystkich przedmiotów, jak widać z doboru materiału, idą w kierunku skupiania wiadomości dokoła tematu, podanego w programie języka polskiego, o którym skądinąd wiemy, że winien być przedmiotem ogniskowym.

Z takiego postawienia sprawy ześrodkowania materiału naukowego wypływa doniosła rola i konieczność stosowania dwóch zasad dydaktycznych: korelacji i koncentracji. Chodzi tutaj z jednej strony o uwzględnianie wszelkich możliwych związków, zachodzących między różnymi przedmiotami, a z drugiej — o ześrodkowywanie wiadomości na tle języka polskiego i grupowanie ich dokoła tematu, jaki w danej klasie ma być realizowany. W szczególności dotyczy to historii, geografii i przyrody, oraz zajęć praktycznych, rysunku i śpiewu.

**c) Charakter programu i nauczania.** W klasie V-ej rozpoczyna się realizowanie drugiego szczebla programowego, który stanowi „rozszerzenie i pogłębienie szczebla pierwszego”. Stąd wypływa aktualne wskazanie: należy kontynuować nauczanie przedmiotów, zapoczątkowanych w latach poprzednich, oraz wprowadzać nowe, których elementy występowały już przedtem w innych przedmiotach. Tak będzie w przyszłości, natomiast w obecnym roku szkolnym wytworzyła się wyjątkowa sytuacja. W te-

gorocznej klasie V-ej mamy do czynienia z dziećmi, które przeobraziły klasy poprzednie według starego programu. Wskutek tego dzieci obecnej klasy V-ej, poza przyrodą martwą, fragmentem geografii Europy i działem nauki o ułamku zwyczajnym, w pozostałych przedmiotach (nie mówiąc oczywiście o religji) nie otrzymują nic nowego, albo w nieznacznym tylko stopniu rozszerzać będą znany materiał naukowy. Tego rodzaju sytuacja posiada swoje dobre i złe strony. Dobrze jest dlatego, że materiał nowy w programie obecnej klasy V-ej może być gruntownie przerebiony, a znany z lat poprzednich, należycie utrwalony. Ujemną stronę stanowią dwa niebezpieczeństwa, jakie stąd mogą wynikać, mianowicie:

a) znudzenie i zniechęcenie ucznia, jeżeli program nieumiejętnie będzie potraktowany,

b) zlekceważenie programu przez nauczyciela, który będzie przypuszczał, że dzieci wszystko umieją.

Uniknięcie tych niebezpieczeństw będzie możliwe wtedy, gdy sobie uświadomimy, że nauczanie, poczynając od klasy V-ej, staje się bardziej systematyczne, niż było dotychczas. W odróżnieniu od nauczania epizodycznego, inaczej propedeutycznego, nauczanie systematyczne posiada następujące cechy: a) pod względem jakościowym jest mniej konkretne, a bardziej abstrakcyjne, b) pod względem ilościowym zamiast luźnych fragmentów daje bardziej powiązany i głębiej ujęty kurs wiadomości, c) w metodzie pracy wymaga od ucznia większej dozy samodzielności. Inaczej mówiąc: nauczanie systematyczne idzie bardziej w głąb, niż wszereż, a uczeń często przerabia to samo, ale nie tak samo. Tego rodzaju zmiana charakteru nauczania na tym poziomie ma swoje uzasadnienie w opisanych wyżej zmianach, jakie zachodzą w rozwoju umysłowym ucznia, znajdującym się w końcowym stadium fazy późnego dzieciństwa.

**d) Planowanie pracy szkolnej.** Zgodnie z zasadą korelacji, której potrzeba została powyżej uzasadniona, nasuwają się tutaj dwa wskazania natury organizacyjnej:

1) celem łatwiejszego stosowania korelacji przy nauczaniu przedmiotowym w klasie V-ej należy tak dzielić zajęcia, aby przedmioty ściśle ze sobą spokrewnione znajdowały się w rękach jednego nauczyciela; w szczególności nie wolno obecnie rozdzielać: języka polskiego i historii, geografii i nauki o przyrodzie;

2) skoro język polski ma być przedmiotem ośrodkowym, wszyscy nauczyciele, zatrudnieni w klasie V-ej, winni pozostawać w stałym i bliskim kontakcie z nauczycielem, który prowadzi język polski z historją, a wyrazem tego stosunku winny być wspólnie układane szczegółowe plany nauczania.

Układanie planów nauczania, oparte na powyższych zasadach i zgodne z założeniami nowych programów, winno być dokonywane w sposób następujący:

Nauczyciel języka polskiego, mający w swych rękach również historję, przygotowuje projekty tematów szczegółowych, które razem wzięte mają wyczerpywać temat ogólny, ustalony powyżej dla klasy V-iej w formule: „znajomość i umiłowanie kraju ojczystego“.

Wszyscy nauczyciele, uczący w danej klasie, na wspólnym posiedzeniu ustalają, które tematy, w jakiej kolejności i w jaki sposób mają być realizowane.

Sposób traktowania tematów będzie różny w zależności od ich charakteru. Niektóre tematy będą opracowywane przez jednego nauczyciela, na przykład: przejawy życia państwowego (nauczyciel historii), bogactwa naturalne kraju ojczystego (nauczyciel geografji). W opracowaniu większości tematów niejednokrotnie będą musieli wziąć udział wszyscy nauczyciele.

Inicjatywa w opracowywaniu tematów zbiorowych będzie spoczywała w rękach nauczyciela języka polskiego, przyczem jego stosunek do innych nauczycieli będzie różny: albo będzie tylko zbierał, porządkował i wyzyskiwał do swoich celów opracowany przez nich materiał; albo też będzie uzupełniał materiał przez kogo innego opracowywany, dostarczając np. czytanek odpowiedniej treści; albo wreszcie sam będzie żądał od nich uzupełnienia, naprz. przy temacie: obrazki z życia ludu.

Z takiego postawienia sprawy wynika, że odpowiedzialność za realizację ośrodka wychowania i nauczania w danej klasie ciąży na wszystkich nauczycielach, którzy w tej klasie uczą, natomiast kierownictwo wykonania spoczywać winno w rękach nauczyciela języka polskiego, ponieważ z jego przedmiotem ośrodek ten najściślej jest związany.

Na zakończenie należy z naciskiem podkreślić, że nie wszystkie przedmioty (np. religja), względnie nie wszystkie partie materiału naukowego dadzą się w ten sposób skorelować z językiem polskim, a przezeń i z ośrodkiem całorocznej pracy szkolnej. Wszak nawet w programie samego języka polskiego, szczególnie gdy chodzi o gramatykę i ortografję, zdarzyć się może taki materiał, który musi być traktowany w oderwaniu od tematów ośrodkowych.

**e) Metoda nauczania.** Z charakteru programu klasy V-iej wpływają pewne wskazania, dotyczące metody pracy szkolnej. Stwierdziliśmy powyżej, że w klasie V-iej, szczególnie w tym roku przejściowym, dzieci będą miały do czynienia z materiałem, który częściowo, lub w całości, znany im jest z klas poprzednich, i że wskutek tego zachodzi niebezpieczeństwo zmiechcenia dzieci do nauki przy nieodpowiednim traktowaniu tego materiału. Chcąc tego uniknąć, należy nietylko traktować ten materiał w sposób bardziej systematyczny, niż tego wymaga charakter nauczania, ale również zmienić metodę nauczania i konkretny materiał ćwiczebny. Oto np. w programie geometrii mamy obliczanie pola prostokąta, z czem dzieci dwukrotnie już zetknęły się w klasach

poprzednich. Jeżeli przedtem opieraliśmy opracowanie tego tematu na modelach z tektury lub papieru, to obecnie przenieśmy zagadnienie do ogrodu szkolnego lub na pole. Jeżeli w latach ubiegłych operowaliśmy w zadaniach liczbami jednoimiennymi, dajmy teraz różnoimiennie liczby pomiarowe, a wreszcie stawiajmy zagadnienie odwrotnie: przy danej powierzchni i jednym wymiarze niech dzieci poszukują drugiego wymiaru.

Drugie wskazanie dotyczy szerszego uwzględniania zasady regionalizmu, co również wpłynie dodatnio na pogłębienie materiału naukowego i urozmaicenie nauczania. Jeśli z jakichkolwiek względów mało czasu i uwagi poświęciliśmy poznaniu środowiska w latach poprzednich, to obecnie mamy możliwość powetowania strat przez zwiększenie liczby bliższych i dalszych wycieczek. Szczególnie będzie to aktualne w nauczaniu takich przedmiotów, jak nauka o przyrodzie, geografia i historia.

Wreszcie jedno jeszcze wskazanie, dotyczące metody nauczania: stosujmy na terenie omawianej klasy w jaknajszerszym zakresie zasadę samodzielnej pracy ucznia. Uwzględnianie tej zasady będzie się wyrażało przede wszystkim w wyborze i stosowaniu form nauczania. Opracowując np. temat z historii: „zwycięstwo pod Grunwaldem“, znany dzieciom z lat poprzednich, czyż musimy stosować opowiadanie nauczyciela? Inny przykład: przy obliczaniu objętości prostopadłościanu niema żadnej potrzeby drobiazgowego opracowywania tego tematu przy użyciu formy pytaniowej. Niechaj dzieci wezmą jakiegokolwiek prostopadłościany i miarki do rąk i niech same obliczą ich objętości, a w związku z tem przypomną sobie sposób postępowania. Tak należy postępować z każdym tematem, z którym dzieci stykały się już w latach poprzednich.

f) Stosowanie nowego programu w szkołach różnych stopni organizacyjnych. Chodzi tutaj o kwestję natury formalno-organizacyjnej: w których szkołach, posiadających oddział V, oraz w których przedmiotach obowiązują nowe programy w tym oddziale. Sprawa ta na podstawie instrukcji Ministerstwa z dnia 14 lipca 1933 roku<sup>1)</sup>, przedstawia się w sposób następujący:

- a) w nauce religji — wszędzie obowiązuje dotychczasowy program nauki<sup>2)</sup>;
- b) w szkołach 7 i 6-klasowych obowiązuje nowy program w zakresie wszystkich przedmiotów (z wyjątkiem religji);
- c) w szkołach 5, 4 i 3-klasowych obowiązuje nowy program bez żadnych zmian w nauce języka polskiego, historii, geografji,

<sup>1)</sup> Dziennik Urz. Min. W. R. i O. P. z dnia 31 lipca 1933 roku Nr. 8 — 9, zawierający nowe programy dla oddziałów I, II i V-go.

<sup>2)</sup> Program nauki w publicznych szkołach powszechnych. Wydanie z roku 1931.

przyrody, rysunku i ćwiczeń cielesnych; natomiast program ze zmianami obowiązuje w nauce zajęć praktycznych (bez zajęć ogrodniczych) i nauce śpiewu (z dodaniem pieśni trzygłosowych); d) w szkołach 2-klasowych nowy program obowiązuje tylko w ćwiczeniach cielesnych, przyczem program oddziału V-go przerabiają tutaj oddziały IV i V, pobierające naukę w połączeniu.

W szkołach 5, 4 i 3-klasowych, oddział V, jak było dotychczas, uczy się razem z oddziałami VI i VII-m w jednej sali szkolnej, z czego wynika, że liczba godzin, przeznaczonych w tym oddziale na język polski, historję, geografję, naukę o przyrodzie i arytmetykę, musi być nadal dzielona na zajęcia głośne i ciche. Natomiast nauczanie rysunku, zajęć praktycznych, śpiewu i ćwiczeń cielesnych, stosowane tylko w formie zajęć głośnych, odbywa się wspólnie w oddziałach V, VI i VII-m. Oddziały te w zakresie wymienionych przedmiotów przerabiają obecnie nowy program, obowiązujący w oddziale szkół 7 i 6-klasowych.

Liczba godzin, przeznaczona w oddziale V-m na poszczególne przedmioty, w szkołach 5, 4, 3 i 2-klasowych nie uległa żadnej zmianie; natomiast w szkołach 7 i 6-klasowych tygodniowy plan godzin w oddziale V-m przedstawia się następująco: religja — 2, język polski — 5, historja — 3, geografja — 3, nauka o przyrodzie — 3, arytmetyka z geometrją — 4, rysunek — 2, zajęcia praktyczne — 4, śpiew — 2, ćwiczenia cielesne — 2, razem 30 godzin.

ALEKSANDER LITWIN

## • Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

### • UWAGI WSTĘPNE \*)

Propagowanie wartości rzeczy „drobnych“ jest konieczne u nas z wielu względów, przede wszystkim zaś dlatego, że zapatrzenie się w „wielkie systemy“ wytworzyło w nas tendencję do sensacji i w codziennej pracy szkolnej. Gdy na lekcji nie widzimy czegoś nadzwyczajnego, lekcja nas nudzi, bo nie widzimy twórczych momentów w rzeczach, które dzieją się codziennie. Przyczyna tego zjawiska tkwi jeszcze i gdzieś indziej. Gdy dwadzieścia lat temu rozpocząłem pracę w zawodzie nauczycielskim, miałem sąsiada kolegę, dostępującego już wówczas emeryturę. W rozmowach na tematy organizowania pracy szkolnej dowiedziałem się m. in., że kolega ów od początku swej pracy (dziś już 55 lat temu) w celu wyrównania poziomu klasy dawał „mocniejszym uczniom“ prace samodzielne, by mieć czas na zajęcia się uczniami „słabszemi“. W dzie-

\*) Benedykt Kubski — Twórczość nauczyciela a nowe programy — Wyd. Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Str. 85 — 88.

sięć lat potem wyczytałem w literaturze pedagogicznej, że sposób ten nosi nazwę „systemu bawarskiego“, gdyż został poraz pierwszy wprowadzony w Bawarii.

W r. 1928 byłem w jednej ze szkół 4-kl. na Polesiu. Młody kolega prowadził lekcję z języka polskiego w dwóch oddziałach (klasach) równocześnie w ten sposób, że kierował tylko samodzielną pracą uczniów. Co więcej: jedną z klas podzielił na trzy grupy, z których każda miała inną część całości do wykonania. W cztery lata potem wyczytałem w literaturze pedagogicznej, że tego rodzaju organizacja pracy nosi nazwę „pracy pod kierunkiem“ i że ją wymyślili Amerykanie. Nie znalazłem jeszcze wzmianki tylko, w jakim kraju stworzono prace grupowe. Bo — o ile mi wiadomo — teoretycy nasi nie badają, jak ta sprawa przedstawia się w Polsce.

Te i tym podobne przykłady zmusiły mnie do szukania przyczyn i skutków tego zjawiska.

Przyczyn jest wiele. Nie kusząc się bynajmniej o wskazanie wszystkich, chciałbym podkreślić — zdaniem mojem — najważniejsze.

a) Kolega, który prowadził nieświadomie pracę „pod kierunkiem“, nie doceniając wartości swej pracy, z nikim się nie dzielił swojemi spostrzeżeniami, pomysłami i rezultatami; nikt też — znający się na rzeczy — pracą tą nie zainteresował się, nikt mu nie wskazał podstaw teoretycznych i t. d. Podobnie rzecz się ma i z wszelkimi poczynaniami twórczemi. Ponieważ nikt nie wie o nich, nie wychodzą najczęściej poza ściany szkoły, w której są stosowane. To jedna z przyczyn, dla której nasi teoretycy pedagogiczni przeważnie nie piszą o polskiej twórczości pedagogicznej.

b) Druga przyczyna tkwi w tem, że teoretycy nasi w większości wypadków nie znają naszych poczynañ praktycznych, nie znają też szkolnictwa zagranicznego. Pisząc swoje dzieła opierali się głównie na wiadomościach, czerpanych z książek, poświęconych szkołom, pracującym najczęściej w warunkach wyjątkowych. Tem się tylko da wytłumaczyć fakt, że pomiędzy obrazem, przedstawionym w książce, a rzeczywistością istnieje niekiedy dość duża dysproporcja. By się o tem przekonać, wystarczy porównać to, co się pisze u nas o szkołach wiedeńskich, z tem, jak się te szkoły przedstawiają w rzeczywistości; trzeba mieć doprawdy dużo fantazji, lub grzeszyć zupełnie niezajomością tego, co się robi w wielu szkołach w Polsce, by się szkołami wiedeńskimi zachwycać.

Przejdźmy teraz do skutków omawianego zjawiska.

a) Czytelnik polski, znajdując w książkach cudowne obrazy pracy szkolnej zagranicą, nie zdawał sobie sprawy z tego, że są to szkoły wyjątkowe i albo zachłystywał się „nowinką“, wprowadzając ją bezkrytycznie do swojej szkoły, nie bacząc ani na odmiennosc warunków, ani na swoje możliwości; albo odczuwał niemożliwość osiągnięcia „zagranicznego ideału“ i urabiał sobie pogląd, że teoria pedagogiczna jest po to tylko, by ją czytać. Tu też należy



szukać źródeł tego wielkiego dystansu, jaki istnieje — nietylko zresztą u nas, pomiędzy teorią a praktyką. Bo znajduwane w książkach „obrazy“ były tak idealnie dalekie od rzeczywistości polskiej, że zniechęcały nawet do prób ich zrealizowania, a tem samem nie mogły mieć wpływu na istotne i powszechne ulepszenie pracy szkolnej.

b) Zapatrzenie się w nowe, wielkie „systemy“ przysłoniło nam drobne, ale liczne, niemniej twórcze i niemniej wartościowe z punktu widzenia naszej rzeczywistości szkolnej, poczynania, z jakimi w każdej niemal szkole spotkać się można. Wytworzyło się w szerokiej rzeszy nauczycielskiej szkodliwe mniemanie, że twórczym jest tylko ten, który burzy doszczętnie dotychczasowe formy pracy, stwarzając na ich miejsce zupełnie nowe. Stąd pojęcie twórczości kojarzy się zazwyczaj z czemś „niezwykłym“. Gdy więc szkoła drogą indywidualizowania, tworzenia grup dzieci słabszych i t. p. próbuje zapobiec drugoroczności, gdy próbuje rozwiązać zagadnienie poprawiania zeszytów, organizowania czytelnictwa, wytwarzania pomocy naukowych i t. d. i t. d., nie zalicza się tego najniesłuszniej w świecie do twórczych, niezmiernie dla nas ważnych poczynañ.

c) Przez szczególniejsze zajęcie się nowymi systemami zwęziliśmy zakres naszych zainteresowań; punkt ciężkości przesunęliśmy na formę, pozostawiając na uboczu cały szereg spraw pierwszorzędnego dla naszych warunków znaczenia, jak np. organizację pracy domowej ucznia, współdziałanie szkoły z domem, kontrolę i ocenę prac dzieci, wytwarzanie pomocy naukowych i t. d. i t. d. W dziedzinie pracy wychowawczej stawialiśmy sobie zbyt odległe zadania, nie widząc, że wychowankowie nasi nie umieją za sobą drzwi zamykać, że po wycieczkach pozostawiają nieuprzątnięte odpadki jedzenia, papierów i t. p. Oderwaliśmy się jednym słowem od życia.

W rubryce „Z naszych doświadczeń“ będziemy umieszczali takie właśnie „drobne“ poczynania.

B. KUBSKI.

## — PRZYCZYNY CHORÓB ZAKAŻNYCH I ZAPOBIEGANIE IM

Punktem wyjścia do pracy nad powyższem zagadnieniem będzie nieobecność dzieci w szkole z powodu choroby. O wypadki podobne w szkole wieloklasowej nie jest trudno. Są one częste i liczne, mniej i więcej poważne. Przechodzi się nad nimi do porządku tradycyjnem wyrażeniem współczucia, lub nawet zupełnie obojętnie. Tymczasem głębsze wnikięcie w istotę rzeczy może stanowić naturalną podstawę do projektu nauki higieny, a prace, wykonane przy realizacji całkowitej tegoż, spowodują polepszenie warunków higienicznych i uniknięcie podobnej choroby wśród dzieci, lub nawet wśród ogółu.

Prace nad powyższem zagadnieniem będą następujące:

1. Omówienie z dziećmi postępowania celem zbadania przyczyn chorób.

2. Po upewnieniu się u lekarza o rodzaju choroby ucznia — wycieczka do jego domu, celem zbadania warunków domowych chorego kolegi. (Przed urządzeniem wycieczki należy poczynić starania na uzyskanie zgody rodziców chorego<sup>1)</sup>).

a) zapoznanie się z warunkami higienicznymi mieszkania i najbliższego otoczenia.

b) zbadania artykułów spożywczych t. jak chleb, kartofle, mleko, woda i t. p.

3. Analiza tych artykułów<sup>2)</sup>.

4. Zapoznanie się z odpowiednią lekturą o chorobach i sposobami zarażenia się.

5. Okazje do nabycia choroby.

6. Reakcja organizmu.

7. Środki wzmacniające odporność organizmu:

a) higiena osobista.

b) higiena mieszkań.

c) tryb życia, sposób odżywiania się, odpoczynku.

d) higiena środowiska najbliższego: (mieszkania, podwórka, ustępów i wogóle gdziekolwiek człowiek przebywa).

8. Niedomagania higieny w domu, do którego urządzono wycieczkę i porównanie z higieną we własnym środowisku rodzinnym.

9. Sposoby i prace dzieci nad podniesieniem higieny własnej rodziny i środowiska.

a) Zrobienie siatek do okien przed muchami;

b) Uprzątnięcie podwórka i miejsc zaśmieconych;

c) Zaprowadzenie ogródków kwiatowych koło domu.

Po opracowaniu tych wszystkich zagadnień, urządzenie zebrania rodziców, celem przedstawienia im wyników prac, uzyskania pomocy i zgody na prace dzieci nad podniesieniem warunków higienicznych w domu i wokół niego.

W pracy tej będą miały dzieci do czynienia prawie ze wszystkimi przedmiotami nauki szkolnej. Nauka higieny w ten sposób prowadzona w szkole będzie żywą, naturalną i praktyczną. Wyrobi wśród dzieci zrozumienie wartości przestrzegania zasad higieny, a zrobienie nawet pozornie małych zabiegów z zakresu higieny osobistej, mieszkaniowej, bądź środowiska najbliższego,

<sup>1)</sup> Por. Program nauki o przyrodzie. Wskazówki metodyczne, dotyczące klasy VII. Str. 45 — 47.

„Każdy uczeń sam dla siebie lub dla swego kolegi jest w pewnym zakresie materiałem poglądowym, a lekcje gimnastyki i badania lekarskie mogą dostarczyć szeregu spostrzeżeń, które winny być wyzyskane w odpowiednim czasie“. (Dop. Red.).

<sup>2)</sup> Te momenty zagadnienia mogą korelować z p. 1 i 2 programu o przyrodzie martwej. (Dop. Red.).

zrobi więcej dla zdrowia, niż efektowna propaganda teoretyczna w okresie Tygodnia przeciwegruźliczego.

Podaję tylko ogólny szkic projektu. Przy realizacji wyłonić mogą dzieci cały szereg spraw innych, żywotnych, podyktowanych ich pomysłowością i warunkami lokalnymi. Każdy projekt teoretycznie opracowany będzie odbiegał od rzeczywistości, gdyż ta nie da się ująć w określone formy.

F. NIEDZIELSKI

## WSPÓLUDZIAŁ DZIECI W PRACY SZKOLNEJ

Materiał dziecięcy w szkole jest zazwyczaj bardzo niejednorodny. Różnice uzdolnień, zainteresowań, wiadomości pozaszkolnych, różnice stopnia uspołecznienia—wszystko to niezmiernie komplikuje kwestję organizacji pracy, wymagając równocześnie takiego postawienia sprawy pracy szkolnej, któreby uwzględniło wszystkie te cechy i dyferencje. Rozwiązanie zagadnienia bez współudziału działwy samej jest zgoła niemożliwe.

Dotychczas istniejące we wszystkich niemal szkołach organizacje uczniowskie (kooperatywy, drużyny harcerskie, różne kółka etc.) nie są związane wzajem, nie stanowią całości konstruktywnej. A przecież dobrzeby było, gdyby istniało jakieś ciało organizacyjne nadrzędne, któreby mogło nadać jednolity kierunek pracom poszczególnych agend.

Powołanie takich nadrzędnych organizacji z ustalonymi zgórv regulaminami, aprioryczne tworzenie samorządów szkolnych w wielu szkołach nie dało zamierzonych wyników. Wśród przyczyn tych niepowodzeń najczęściej wylaniają się: 1) przeszczepianie formy organizacyjnej w pewnym stadium rozwoju z obcego terenu, 2) brak współudziału dzieci lub współudział nieznaczny.

Odpowiedni moment, życiowa potrzeba w dużej mierze odgrywa tu rolę i wznieca zapal do poczynań wychowawczych.

Otrzymując przed pięcioma laty niezorganizowaną klasę trzecią, zainicjowałem pogadankę na temat: „co trzeba by robić, żeby mnie i wam było dobrze”. Posypały się następujące projekty dzieci: przeszkadzających stawiać na kolana, wyrzucać z klasy — odsyłać do domu, dawać im „łapy”, zostawiać w „kozie”, stawiać do przysiadu, wzywać rodziców, stawiać dwójki i t. p. Takie oto widocznie środki „wychowawcze” znane były chłopcom. Zabrałem z kolei głos i opowiedziałem kilka ilustracyj z życia szkolnego, z których wynikało, że winowajca był nim dlatego, że nie umiał lepiej postąpić, że nikt go innego postępowania nie nauczył, do kulturalniejszego obejścia nie przyzwyczaił i t. d. „Zrozumieli” chłopcy, że naszą rolą będzie uczyć, wychowywać, a nie karać „winowajców”. Zrozumieli piszę w cydzystowie, bo długo jeszcze ci chłopcy, którzy narazie zmienili swoje zdanie co do kar, dopominali się ich dla winowajców na następnych zebraniach i długo je-

szcze powtarzały się przemówienia, których zło, wydawało się, było dostatecznie jasne dla chłopców. Zrozumienie to jednak nie weszło jeszcze w krew, nie wpłynęło na opanowanie impulsywnych ruchów i nawyknień.

Następnie doszliśmy do przekonania, że należy notować wszystkie sprawy, żeby je potem „osądzić“. Wywieszono na tablicy ogłoszeń kartkę z rubrykami: L. p. (data), (kto wpisał), (kogo jaka sprawa), (kiedy i jak załatwiono).

Raz w tygodniu — w poniedziałek — mieliśmy rozpatrywać te sprawy. Z początku posiedzenia poniedziałkowe niektórzy chłopcy nazwali „poniedziałkową wypłatą“. Wkrótce jednak przekonali się o swoim błędnym mniemaniu, bowiem rubryka „Jak załatwiono“ została wypełniona na zebraniach takimi oto decyzjami: pouczono, upomniano, nagana, wyjaśniono, przeprosili się, skreślono, przebaczone, już nie przeżywa lub nie będzie przeżywał, nie znaleziono, znalazło się, odda, odkupi, wezwać rodziców, wykluczyć na tydzień z grona koleżeńskiego (w jednym tylko wypadku) i t. p.

Dużo więc spraw zostało wyjaśnionych i skreślonych (24 proc.). Uczeń pod wpływem pierwszego wrażenia czuł się pokrzywdzonym — przez wpisanie na kartkę uzyskał doraźną rekompensatę swojej krzywdy, a po kilku dniach złość minęła i błaha nieporozumienie, które mogło się jątrzyć, przechodziło bez głośniejszego echa.

Jak z powyższego widać, był to zarodek jakgdyby sądu koleżeńskiego. Istotnie, z początku nosilem się z zamiarem wprowadzenia go w życie. Ułożyliśmy nawet kodeks, który próby życiowej nie wytrzymał, bo był zbyt ciasny i zanadto schematyzował bujne życie szkolne.

Zresztą, prócz skarg, poczęły wylaniać się projekty prac chłopców, a te przecież trudno było sądzić paragrafami kodeksu. Projektowali więc chłopcy wycieczki, obejmowali dyżury, prowadzili różne wykresy, gospodarowali wspólnymi przyborami szkolnymi, zaprojektowali ścienną gazetkę klasową i t. p.

W klasie czwartej kartki ze sprawami okazały się niewygodne — wprowadzono więc zeszyt p. t.: „Nasze sprawy“. Tu już prócz zażeń figurowały i pomysły chłopców, ożywiające pracę szkolną. Ich to projektami, wykonanymi na lekcjach i w czasie zajęć pozalekcyjnych, są pomoce naukowe, jak: mapa województw Polski, figury geometryczne, miary powierzchni, ogródek i praca w nim i inne. Dzieląc się pracą w grupach, należało notować, by ułatwić egzekwowanie podjętych prac. Stąd też powstać musiały protokoły zebrań. One są też odbiciem życia klasy. Tam można wyczytać kto, kiedy i komu ma pomagać w nauce, jak oceniała klasa pracę kolegów, jakie fazy rozwojowe przechodziła gazetka klasowa, która poprzez kartki zeszytowe, pismo ręczne, potem maszynowe, roneo doszła do prawdziwej drukarni i wychodzi dziś jako ilustrowane pismo szkoły; ile w związku z temi pracami urządo-

no wycieczek, ile listów wysłano — o tem mówią niezawsze zgrabne litery różnych sekretarzy klasowych.

Dziś chłopcy ci, jako uczniowie klasy siódmej, pragną podzielić się zebraniami w ubiegłym roku szkolnym materiałami z poselstw i ambasad państw Europy z innymi szkołami w kraju (posiadają opracowane przez nich ilustrowane monografie tych państw). Prowadzą już korespondencje z kolegami z zagranicy. Sami już przewodniczą na zebraniach (dopiero w tym roku). Brak nam wprawdzie jeszcze reguaminów. Nie przeszkadza to jednak w pracy. Zdają sobie sprawę, że moi chłopcy, których prowadzę od trzeciej klasy, nie są wcale idealni, a nawet dużo brakuje do stwierdzenia całkowitej poprawności — z drugiej jednak strony nie podobnem jest, aby tak mocne przeżycia, jakich dostarczyły im zebrania i praca przyjęta i uchwalona przez nich samych (obecnie na każdym zebraniu jest punkt, obejmujący plan pracy na tydzień) nie wywarły wpływu na dalszy bieg ich życia.

Kiedy zacznę drugi „turnus“ z najmłodszymi, będę już miał bogaty materiał i dużo wskazań, a mniej błędów. Będę spodziewał się na podstawie dotychczasowej statystyki wpisanych spraw w klasie czwartej, że bójki (27,5%) ustąpią miejsca projektom uczniów w klasie piątej (25%) i t. d. Na tych to danych będę mógł ułożyć program wychowawczy na dalszą metę, program, który będzie opierał się na cechach środowiska szkoły.

Poczynania innych wychowawców klas tej samej szkoły — system harcerski lub program pogadanek etycznych — nie wytrzymały próby. Do harcerstwa wszyscy chłopcy należeć nie chcieli, a przy zmianie wychowawcy—harcerza na nie-harcerza—system harcerski upadł. Pogadanki etyczne nie przyjęły się także. Natomiast wprowadzono we wszystkich klasach godziny wychowawcze. Myślę, że w niedługim czasie obrona przeze mnie forma współpracy uczniów z nauczycielem obejmie całą naszą szkołę, czego już oddawna domaga się moja klasa.

Trzeba jednak posiadać swój własny plan pracy i tak go uzgodnić z projektami chłopców, by wola nauczyciela i wola uczniów zespoliły się w jedną organiczną całość.

Jak to robić — brak gotowej recepty. Wiek uczniów, ich stopień uspołecznienia, środowisko domowe etc. etc. odgrywają tu rolę pierwszorzędą. Materiał ten trzeba najpierw poznać i stopniowo, lecz konsekwentnie, z surowca przetapiać na metal szlachetny.

Poruszone zagadnienie nie jest nowe. Jednak najwyższy czas przejść z okresu eksperymentów i osiągnięte wyniki wprowadzić „na codzienność“. Tego wymaga od nas nowy ustrój szkolny i nowe programy. Jeżeli szkoła ma być czynnikiem, zbliżającym do uzyskania doskonalszych form życia społecznego danego regionu, nie może się to stać bez współdziałania dzieci. Spełnienie tak postawionego zadania w szkole zależy od tego, jak rozwią-

zemy zagadnienia wychowawczo-naukowe, gospodarcze i społeczniczące.

Kwestje takie, jak: współpraca kolegów, spółdzielnie uczniowskie, utrzymanie porządku życia szkoły i t. p., są aktualne w każdej szkole, w każdej szkole są podejmowane, ale, niestety, niezawsze z dodatnimi rezultatami.

Czas już, by szerszy ogół nauczycielstwa zabrał głos w tych sprawach na łamach prasy pedagogicznej, podając swoje sposoby ujęcia poruszonych zagadnień. Wiele dotychczasowych błędów zniknie w szkole, pojawią się natomiast nowe, ciekawe i wypróbowane sposoby podejścia do poruszonego fragmentarycznie przeze mnie tematu.

ZYGMUNT LEWANDOWSKI

## SPRAWOZDANIA

### Z WYKŁADÓW P. CURTA ENGLERTA-FAYE

„SZTUKA W SZKOLE“. Rozpoczął się wiek dziecka i od 40 lat mówi się o wychowaniu. Dotychczasowe dyskusje na temat wychowania miały jednak minimalne skutki, a dziś mówi się nawet w kołach fachowców o bankructwie pedagogiki. Dlaczego tak jest?

Obserwując dzieci w wieku 7 — 11, wzgl. 12 lat, zauważymy, że w budowie ciała dziecka zjawia się harmonja. Głowa dawniej nieproporcjonalnie wielka, staje się kształtną. U dorosłego przeważają już pewne cechy charakterystyczne, niektóre części twarzy, n. p. są nadmiernie rozwinięte (nos, czoło). U dziecka natomiast wszystko tworzy harmonijną całość.

Sposób zachowania się dziecka jest również inny. Dzieci bardzo często zabawiają się w goniwce. Dorośli w tej grze nie wykazują tyle pewności i elegancji. Gdyby ślad dziecka narysować, przedstawiałby on piękną linię krzywą, ślad biegu dorosłego zaś przedstawiałby niezgrabną linię łamaną.

Dziecko lubi wyrażać się w superlatywach, przesadza, gdy mówi o czymś dodatnio lub ujemnie. Dziecko domaga się od dorosłych potwierdzenia swej opinii. Nie rozumie dorosłych, gdy ci tego nie czynią i mają inne zdanie. Dziecko nie zna względności. Mowa jego jest przepojona siłą duchową, w wyrażaniu uczuć ma specjalny rytm, jest żywa, uczuciowa, niema w niej nic intelektualnego. Struktura psychiczna i fizyczna zbliżają dziecko do świata rzeczy pięknych, do świata sztuki.

Gdy dziecko kłamie, to nie jest to zgodne z jego istotą. W dziecku odzwierciadlają się wewnętrzne sytuacje otoczenia dorosłych. Nauczyciel musi poznać rodziców, musi być z nimi w intensywnym kontakcie. Wtedy pozna konflikty, jakie dziecko przeżywa. Gdy n. p. matka 36-letnia godzinami upiększa się przed lustrem i w życiu udaje 17-letniego podlotka, to nie zdziwi nas fakt, że dziecko jej w szkole kłamie.

Materiał nauczania należy dzieciom w wieku 7 — 12 lat tak podać, by odpowiadał ich naturze, t. j. by był przeniknięty pierwiastkami artystycznymi.

Gdy dzieci w klasie chcą odpowiadać, starają się przekrzyknąć nawzajem i powstaje chaos. Nauczyciel musi panować nad dziećmi i grać na nich, jak na instrumencie. W opowiadaniu nauczyciel musi stosować odpowiedni rytm, by dzieci były przejęte daną treścią. Dzieci ilustrują następnie opowiadanie. Nauczyciel czyni to również na tablicy, posługuje się jednak rysunkami

schematycznymi, tak, że w toku pracy schematy rysunkowe przekształcają się w litery. W ten sposób poznaje dziecko litery. Wtedy litera nie jest dla dziecka martwym symbolem, ale zjawiskiem wewnątrznie przeżytem. Na dziecko nietyło działa zdolność nauczyciela, ile jego wysiłek, skierowany na nie. Gdy nauczyciel tę sztukę wykaże, może na dziecku grać, jak na instrumencie. Skoro dzieci już poznały w sposób obrazowy literę, uczą się wierszyków, w których poznana litera często się powtarza. Dziś dalecy jesteśmy od sztuki. Dorośli czytają wiersze, leżąc na kanapie. Jest to droga błędna. Aby odczuć piękno poezji, trzeba ją głośno recytować. Należy dążyć do tego, by dziecko mowę głęboko przeżywało, przyczem największy nacisk należy położyć na rytm. Dzieci posiadają głębsze poczucie rytmu, aniżeli dorośli. Wychowanie takie w wybitnym stopniu rozwija twórczość dziecka. Dziecko produkuje bez świadomości. Po kilku dniach nie umie już rozpoznać swoich prac rysunkowych. Prelegent zrobił to spostrzeżenie, że dziecinne prace z gliny, wystawione w klasie, uniemożliwiły uczniom dalszą twórczość w tej dziedzinie. Po usunięciu swych dawnych prac dzieci wykazały tę samą aktywność, co przedtem. Sztuka dziecka nie jest jednak celem nauki szkolnej. W sztuce wyżywa się natura dziecka. Zdolności artystyczne dziecka zanikają po 12 roku życia.

W okresie pokwitania budzą się zdolności obserwacyjne, wyraża się to w rysunkach dzieci. Dzieci, którym umożliwia się naturalny rozwój, nie wykazują w tej fazie rozwoju niezdrowej erotyki. Są zajęte więcej światem zewnętrznym, niż sobą. Dziecko, w którego wychowaniu uwzględnia się pierwiastki artystyczne, wykazuje w późniejszym wieku wielką inteligencję. Wychowanie przez sztukę wpływa na intelekt i rozwija zainteresowania do świata. To, co wykonujemy w dziedzinie pracy ręcznej, wywiera wpływ na sferę inną — na dziedzinę intelektu. Zachowanie się nauczyciela przy pracy winno być podobne do zachowania się artysty. Artysta podporządkowuje się światu, dlatego też świat przez niego przemawia. Artysta jest „bezwłasny (selbstlos)”, ale dzięki tej własności, jest wiecznie żywy i aktualny. Każde dziecko jest z natury swą artystką i potrzebuje sztuki. Sztuka spełnia rolę terapeutyczną i sprzyja zdrowiu u człowieka, rozwija w nim siły wewnętrzne. W sztuce człowiek jest wolny od subiektywizmu.

**„INDYWIDUALNOŚĆ A NARÓD JAKO ZAGADNIENIE WYCHOWAWCZE“.** Dziecko jest biologicznym produktem przypadku. Między rodzicami istnieje pewien specyficzny stosunek psychiczny. Każde dziecko powstaje, zostaje zapłodnione, w pewnej określonej sytuacji przeżytej psychicznych rodziców. Dlatego też dzieci jednych rodziców, choć mają to samo wychowanie, różnią się między sobą. Nie wszystkie dzieci w równej mierze są przywiązane do rodziców, niektóre nie mają z nimi prawie nic wspólnego. To samo można zaobserwować we współżyciu rodzeństwa. Rodzina nie jest więc biologiczną jednością.

To samo można powiedzieć o narodzie. W narodzie zawsze znajdują się jednostki i grupy, które odpadają od narodu lub mało mają z nim wspólnego. Jako przykład — gdy chodzi o jednostkę — może posłużyć Conrad-Korzeniowski, który, będąc Polakiem, stał się wybitnym pisarzem angielskim. Wspólnota narodowa, jako idealna jedność, nie istnieje.

Dziś narody są ze sobą ściśle związane gospodarczo i kulturalnie (przykłady z literatury). W tych warunkach zaczął się obecnie proces, który grozi zanikiem narodów, podobnie, jak dziś zanikowi temu podlega już rodzina. Konserwatyści nie uznają tego i nie chcą tego widzieć, radykalowie starają się ten proces przyspieszyć. Istnieje chaos. To, co było, nie może zostać; to, co idzie, w opinii publicznej uchodzi za złe. Człowiek w sytuacji tej jest bezradny. Restytucja rodziny w dawnej postaci jest niemożliwa, na co złożyły się szeregi przyczyn. Dawniej nie było feminizmu, kobiety nie miały praw politycznych. Kobieta dzisiejsza nie chce być ograniczona w życiu społecznym. Kobieta dzisiejsza, zajęta pracą zawodową, nie jest w tym sensie matką, co dawniej. Doświadczenia w Rosji Sowieckiej wykazują, że rodzina podlega przeobrażeniu, ale nie rozkładowi.

Stosunki ludzkie, zetknięcie się z ludźmi, mogą uchodzić za rzecz przypadkowa, są jednak uwarunkowane wewnętrznymi zadatkami człowieka i jego dotychczasowym doświadczeniem, które czyni człowieka dojrzałym do takiego, a nie innego zetknięcia. Nie sympatja sama ludzi łączy; sympatja może się każdej chwili zamienić w antypatję, i odwrotnie, antypatja w sympatję. To, co ludzi łączy, jest poza sympatją, to medjum materji. Poznanie, że wpływ człowieka mnie wzbogacił wewnątrznie i zmienił, jest zadatkami do dalszych zetknięć z ludźmi. Jest w tem pewna planowość. Rodzice również wzbogacają się nawzajem, dlatego też jest każde z dzieci inne. O ile dziecko łączy do rodziców, lub mało ma z nimi wspólnego (i w późniejszym życiu), to jest to zależne od wzajemnego stosunku rodziców. Jeżeli rodzice mają tę świadomość, da się w stosunkach rodzinnych niejedno zmienić.

Dziś wszędzie widoczne są wysiłki około podniesienia wychowania narodowego i państwowego. Wysiłki te robiono i dawniej, były jednak bezskuteczne, gdyż wychowano rewolucjonistów. Da się to wytłumaczyć analogją w stosunku do wychowania w rodzinie. Trzeba postawić sobie pytanie: „dlaczego spotykam w życiu właśnie tych ludzi? dlaczego należę do tego narodu?” Postawienie takiego pytania pobudza młode pokolenie do rozbudzenia nowych sił dla narodu. My nie możemy wychowywać dla przyszłości. Każde pokolenie ma własne swoje cele. Z tego więc względu wychowanie narodowe wogóle nie może osiągnąć celu.

W ciągu dyskusji daje prelegent takie uzupełnienie: Jeżeli dziecko żyło w otoczeniu, gdzie patryjotyzm był żywy i ucieleśniony, będzie miało dla uczuć narodowych respekt. Gdy hasła patryjotyczne stają się frazesem i pustą deklamacją, wtedy patryjotyzm staje się czemś zewnętrznym, jak n. p. czarne ubranie na uroczystościach, z którym nie wiąże się żadna treść. Historję trzeba przeżyć duszą artysty i przedstawić dziecku silnie, ale bez tendencji. Wtedy dziecko pokocha swój naród. Nauka historji musi się wiązać z silnymi osobowościami, dziecko musi materiał przeżywać, a nie może natomiast być prowadzone na pasku tendencyj nauczyciela. Rozwiną się w nim nowe siły dla dobra narodu, o ile historję ojczyzny przeżyje.

**„BŁĘDY W WYCHOWANIU DZIECKA A ZAŁAMANIE W ŻYCIU PÓŹNIEJSZYM”.** W życiu dzisiejszym jest dużo sprzeczności, rozdźwięk istnieje też między życiem a szkołą. Ludzie nie dostrzegają nawet tych różnic. Do szkół powszechnych wprowadza się metody uniwersyteckie i każe się rozkładać rośliny na cząsteczki, cząsteczki te zaś obserwować pod mikroskopem. Nietylko cząsteczki roślin, ale nawet rośliny zerwane, przyniesione, jako okaz do szkoły, przestają być roślinami. Dziecko należy pozostawić w świecie rzeczywistym.

W szkole, mimo pozorów pogładowości, nie umiemy wychować do życia. Nauka pogładowa, prowadzona w szkołach, nie przyczynia się do szkolenia zmysłów. Wykazało to życie; wszak ludzie dzisiejsi nie umieją obserwować. W szkole dajemy niepotrzebne hipotezy. Nauka sama rozbudowuje na tych hipotezach teorie i podaje je ludzkości, jako lekarstwo. Darwin wprowadził swoją teorię ewolucji jako hipotezę. Jego następcy uważali ją już za niezbitym prawdę. Na ostatnim krańcu darwinistów stoi Zygmunt Freud, który głosi, że popędy zwierzęce tkwią w człowieku i są niezniszczalne. Na hipotezie darwinowskiej opiera się freudowska nauka o kompleksie Edypa. Mamy więc przykład, jak hipoteza przyrodnika stała się podstawą teorii psychologicznej. Do czego to ma prowadzić? Z nauką w każdym razie nie ma to nic wspólnego!

W szkole dajemy dziecku definicje. A skutek tego? W życiu nie umiemy obserwować, ani sądzić, bo umysł mamy zakuty gotowemi już definicjami. Wskutek tego nie dostrzegamy błędów życia, mamy fanatyczną wiarę we wszelkie teorie. Taką fanatyczną wiarą odznacza się szczególnie w dniu dzisiejszym materializm historyczny, oparty na teorii Marksa. Definicja stwarza w nauce dogmaty. Zamiast definicji, należy w szkole dawać żywe opisy, n. p. roślinę należy omawiać w związku z krajobrazem.



Im więcej uwzględnimy w nauce szkolnej dziedzinę fantazji, tem więcej rozwinie się w dziecku zmysł obserwacyjny, tem więcej zdoła dziecko poznać naturę w swej istocie. Wydaje się to paradoksalne, ale doświadczenie naszej szkoły to wykazało. Uczenie przyrody bez definicyj ma i znaczenie etyczne. Poznajemy, że na świecie wszystko jest zmienne, poznajemy, że i przyroda może się kiedyś zmienić. Gdy dziecko to poznaje, dziwi się. Obserwując zjawiska przyrody, trzeba się stale dziwić. Człowieka dzisiejszego nie już nie dziwi. Nauka pogładowa w szkole nie przygotowała go do tego. Szkoła nie nauczyła nas dziwić się i dlatego człowieka dzisiejszego nie już nie interesuje, nawet największa sensacja już nie wzbudza podziwu. Z tego wypływa bierność: to, co się dzieje, nie nas nie obchodzi; w mowie potocznej posługujemy się zwrotami bezosobowymi, winę za zło spychamy na innych, tylko sami nie dążymy do poprawy.

W wychowaniu współczesnym zbyt wiele dyskutujemy z dziećmi, do szkół wprowadzamy samorządy. Skutkiem tego dzieci przedwcześnie dojrzewają, są niezadowolone z siebie, wyrastają z nich wcześni erotycy i sklerotycy. Samorządy przysły do nas z krajów, które tą formą chcą wychować wolnych obywateli (Stany Zjednoczone, Rosja Sowiecka). Doświadczenia dotychczasowe w tych krajach dały wyniki ujemne. Badania lekarskie w Rosji Sowieckiej wykazały, że 90 proc. młodzieży 17-letniej, to sklerotycy. Posłanka Kollontajowa potwierdziła tę relację. Oto skutek samorządów. Przedwczesne wychowanie do samodzielności nie przyczynia się do wychowania wolnych ludzi, stwarza raczej niewolników. Człowiekowi tak wychowanemu grozi utonięcie w kolektywizmie. Do wolności nie można wychowywać przedwcześnie, zanim organizm nie będzie do tego przygotowany. Tak samo, jak przedwczesna nauka chodzenia ma ujemny skutek, tak jest i z przedwczesnym wychowaniem do wolności w formie samorządów. Jest jedna słuszna zasada, która winna dominować w wychowaniu: Kto się nie nauczył słuchać, ten nigdy nie będzie umiał rozkazywać. Pokolenie dzisiejsze nie zaznało w młodości tego hasła, dlatego składa się z ludzi konjunkturalnych, bezwolnych, niesamodzielnych, kłamających samym sobie.

W szkole dzisiejszej nie chodzi o to, by się dziecko dużo nauczyło, bo wiedza szkolna i tak mu się w życiu na nic nie przyda. Czego możemy się po dziecku spodziewać, gdy na lekcji recytuje wierz na pamięć, a nauczyciel zagląda do książki, by stwierdzić, czy się go dziecko nauczyło. Szkoła winna przedewszystkiem dążyć do wychowania sił aktywnych dziecka.

L. BANDURA

## NOWE PODRĘCZNIKI

**Zenon Klemensiewicz.**

**JĘZYK POLSKI** — ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla V klasy szkoły powszechnej.

Wielką zaletą tego podręcznika, wyróżniającą go od tradycyjnych gramatyk, jest ładnie dobrany materiał ćwiczeń, przystępny dla dzieci na tym poziomie, a zarazem zajmujący i niekiedy narzucający zagadnienia.

Polecenia, wskazówki, tematy do opracowania i materiał tak są ułożone, że pobudzają aktywność ucznia, a przytem zgodne są z jego zainteresowaniami, bo wysuwają na plan pierwszy zjawiska językowe, znane mu z życia codziennego. Ilość urozmaiconych ćwiczeń jest dość duża tak, że uogólnienia opierają się na mocnej podstawie. Język t. zw. „wiadomości”, czyli uogólnień jest bardzo przystępny.

Ciekawy jest układ książki, jej podział na 3 części; — zwłaszcza wprowadzenie w III części przeglądu dotychczasowego zasobu wiadomości gramatycznych. Jest to doskonała sposobność utrzymania w żywotności i pogotowiu wiadomości uprzednio zdobytych. Podręcznik całkowicie przystosowany do programu. Może cokolwiek za mało miejsca i ćwiczeń poświęcono nauce o zdaniu.

**Zenon Klemensiewicz.**

**PORADNIK DLA NAUCZYCIELA** do podręcznika „Język polski dla V klasy szkoły powszechnej“.

Książeczka niewielka (30 stron) ściśle związana rzeczowo i metodycznie z podręcznikiem ucznia tegoż autora. We wstępie autor zaznacza, jakie myśli przewodnie kierowały nim przy układzie i opracowaniu podręcznika ucznia. W dalszym ciągu podaje wskazówki metodyczne do każdego działu podręcznika, lecz nie narzuca ich, dając dużo swobody w stosowaniu w życiu szkolnym. Jest to bardzo użyteczna pomoc dla nauczyciela początkującego lub niespecjalisty, lecz i polonista doświadczony może tam znaleźć wiele cennych myśli.

**Anna Fischerówna.**

**CZYTANKA HISTORYCZNA** dla szkół powszechnych, część I.

Jest to pomoc naukowa dla klasy V, ściśle przystosowana do programu i rozwijająca każdy jego punkt. Nauczyciel, posługujący się tą książką, pozbywa się kłopotu poszukiwania materiału historycznego, który tam znajdzie ujęty w dość szczegółowe obrazy. Język i treść są przystępne tak, że i dzieci mogą korzystać z książki Fischerówny równie dobrze, jak i z podręcznika.

Jako pomoc naukowa powinna jednak zawierać więcej ilustracji, zwłaszcza rzeczy mało znanych, a charakterystycznych dla omawianego okresu historycznego, zwłaszcza z dziedziny kultury materialnej. Jest tylko 20 małych ilustracji i 12 wizerunków królów, wodzów etc.

Książka jest zaopatrzona we fragmenty tekstów źródłowych, wymagane przez program.

W. BRZUSKA

---

## CZYTANKI POLSKIE DLA V ROKU NAUKI

**Juljusz Balicki i Stanisław Maykowski.**

**PIEŚN O ZIEMI NASZEJ.** Piąty rok nauki j. polskiego w szkołach powszechnych. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

Stanisław Tynec i Józef Gołąbek.

**PIĘKNA NASZA POLSKA CAŁA.** Czytanki polskie dla V klasy szkoły powszechnej. Książnica — Atlas. S. A. Zjednocz. Zakłady Kartogr. i Wydawn. T. N. S. W. Lwów — Warszawa. 1933.

1. Stwierdzić przedewszystkiem należy, że obydwie książki dostosowane są do nowego programu, cały dział p. t. „Tematy, związane z czytaniem, mówieniem i pisanem“, znalazł w podręcznikach tych bardzo wyraźne odbicie, powiedzieć nawet można, że treść książek jest szczegółowem rozwinięciem tego działu programu.

2. Jeżeli spojrzymy na obydwie książki z punktu widzenia wartości literackiej, to stwierdzić musimy, że książka Balickiego i Maykowskiego przedstawia większą wartość. Już przegląd nazwisk autorów mówi sam za siebie. Marja Dąbrowska, Ferdynand Goetel, Zofja Kossak-Szczucka, Gustaw Morcinek, K. Makuszyński, K. Tetmajer, Wł. Orkan, J. Tuwim, Or-Ot, Ewa Szelburg-Zarembina, J. K. Bandrowski, Mortkowiczówna, Ilakowiczówna — to przecież pozycje ustalone w literaturze polskiej.

Książka Tynca i Gołąbka pod tym względem jest uboższa, szczególnie, gdy chodzi o reprezentantów literatury współczesnej.

Uderza też w książce Tynca i Gołąbka zbytnia idealizacja, przechodząca bardzo często w nienaturalność („Wielka uroczystość“, str. 129; „W złotej Pradze“, str. 165). Nie jestem, oczywiście, zwolennikiem przedstawiania ludzi i zjawisk w jakichś ciemnych kolorach, ale też muszę podkreślić, że nie zdołamy rozbudzić w młodzieży szkolnej zapału w kierunku pewnych ideałów czytankami tendencyjnemi. Nie wystarczy bowiem propagować pewne

idee, conajmniej równie ważną jest sprawa, jak się te idee propaguje. Jeżeli to jest tylko propaganda, podyktowana rozumem, to na poziomie V-jej kl. szkoły powszechnej, jeszcze nie odniesie ona odpowiednich rezultatów. Jedną z cech prawdziwej literatury pięknej jest, że wytwarza ona w nas sympatyczną postawę uczuciową do pewnych idei i zagadnień i budzi w nas wiare w ich słuszność, graniczącą niekiedy z fanatyzmem. Kiedy czytamy książkę Tynca i Gołąbka, to oczywiście na wszystko się godzimy i wszystkim ideom i poglądom przyznajemy słuszność, ale większość czytanek nie wzrusza nas, a nasza postawa uczuciowa pozostaje raczej obojętna, jak np. przy czytaniu rozprawy, czy artykułu. Inaczej w książce Balickiego i Maykowskiego: tutaj dzieje poszczególnych postaci, ich myśli, idee, dla których one żyją i pracują i giną niekiedy, wzruszają nas i razem z nimi cieszymy się, a ich smutki wywołują i w nas żal, ich poświęcenie budzi w nas kult dla bohaterstwa i pracy dla ogółu.

3. Układ materiału czytankowego w obu książkach podobny: Tync i Gołąbek ułożyli całość wokół siedmiu zagadnień, Balicki i Maykowski — wokół jedenastu. Książka Balickiego i Maykowskiego zawiera więcej materiału, mniejszą jednak liczbę czytanek: Balicki i Maykowski — 290 stronice, 66 czytanek; Tync i Gołąbek — 192 stronice, 82 czytanki.

Stanowisko Balickiego i Maykowskiego bardziej mi odpowiada, bo każda z czytanek jest jakby pewną całością literacką, dzięki czemu lepiej przygotowuje do czytania większych utworów i książek.

4. Tync i Gołąbek, uwzględniając postulat korelacji, wpadli w ostateczność; niektóre ich czytanki robią wrażenie wypisów historycznych, podręcznika historycznego (np. „W dawnej stolicy”, str. 119). Balicki i Maykowski, umieszczając na dole strony objaśnienia niezrozumiałych wyrazów, uczynili zadość postulatowi samodzielności w czytaniu, uczeń sam może czytać i samodzielnie pewne kwestje, postawione przez nauczyciela rozwiązywać; u Tynca i Gołąbka brak jest tych objaśnień, co utrudnia dziecku samodzielne czytanie.

5. I strona zewnętrzna książki Balickiego i Maykowskiego przedstawia się lepiej: lepszy papier, bardziej starannie wykonane ilustracje — to też rzeczy ważne w książce do czytania.

ST. W

---

## NOWE KSIĄŻKI

**Stefan Drzewiecki.**

**WYCHOWANIE OBYWATELSKO-PAŃSTWOWE W NOWYCH PROGRAMACH.** — Zagadnienie wychowania obywatelsko-państwowego jest niejako osią programów poszczególnych przedmiotów. „Nowy program wychowania i kształcenia... wdrażać winien do pracy tak wykonywanej, aby ona była nawet na najmniejszym odcinku życia zawodowego i społecznego wartościowa dla państwa“.

Jakie ma być nauczanie, jak powinny być rozumiane programy i jak należy dobierać materiały, aby uzyskać odpowiednie rezultaty? — omawia wyżej wymieniona książka.

Po omówieniu znaczenia i celu wprowadzenia jednolitego ustroju szkolnictwa i założeń ideowych naszych programów przechodzi autor do szczegółowego rozpatrzenia pierwiastków wychowania obywatelsko-państwowego w programach poszczególnych przedmiotów.

Lekcje języka polskiego powinny zbliżyć młodzież do kultury narodowej, budzić poczucie solidarności państwowej, wyrabiać uczuciowość obywatelsko-państwową.

---

<sup>1)</sup> Wyd. Gebethnera i Wolffa.

Historja powinna budzić zrozumienie współczesnej rzeczywistości polskiej i orjentowanie się w niej, miłość ojczyzny, kult dla wielkości i bohaterstwa, odpowiednie ustosunkowanie się do mniejszości narodowych.

Geografja — przywiązanie i miłość do ojczyzny przez poznanie kraju, poczucie narodowej i państwowej godności, życzliwy stosunek do ludzi, poszanowanie pracy innych, zrozumienie pracy jednostki dla ogółu, znajomość kwestyj gospodarczych, budzenie uczuć humanitarnych (autor przytacza ciekawe wyjątki z referatu Komisji Wychowawczej wydziału programowego). Przyroda — zrozumienie zależności człowieka od praw natury, znalezienie właściwego miejsca w organizmie państwowym, konieczność ograniczenia swych praw na rzecz zespołu, poszanowanie pracy innych.

Arytmetyka z geometrją — zagadnienie oszczędności z punktu widzenia społecznego; rysunek — znajomość i umiłowanie artystycznej kultury ojczystej; zajęcia praktyczne — wyrabianie zmysłu społecznego i kultu pracy; śpiew — umiłowanie kultury ojczystej, kształtowanie instynktu społecznego; ćwiczenia cielesne — wyrabianie dzielności duchowej i t. p.

Po ogólnem rozpatrzeniu możliwości wychowywania obywatelsko-państwowego na lekcjach poszczególnych przedmiotów, daje autor przykład zrealizowania wychowania obywatelsko-państwowego na terenie szkoły powszechnej. Opierając się na konkretnych przykładach wykazuje, jak w poszczególnych klasach na lekcjach różnych przedmiotów, może być wykorzystany materiał dla wychowania obywatelsko-państwowego, np.: w klasie I i II na lekcjach języka polskiego: czytanka B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego i E. Zarembiny: „Nowa książka” — szacunek dla książki, „Dyzury dzieci” — zaczątki wychowania społecznego. „Wyścig latawców” — honor klasy, jako grupy społecznej. „Czy dlatego?” — uczucia humanitarne i t. d.).

Po omówieniu materiału słusznie autor kładzie nacisk na konieczność stosowania w nauczaniu odpowiednich metod, przestrzegając przed moralizatorstwem. Rzeczą główną jest tu poszanowanie osobowości dziecka, pracę zespołową, której podaje szereg przykładów np.: projekt klasy lub międzyklasowy, zbiorowe wypracowanie, gazetka klasowa i szkolna, wycieczki i t. d.

### Jadwiga Dańcewiczowa.

#### JAK REALIZOWAĆ NOWY PROGRAM JĘZYKA POLSKIEGO (część I).

Autorka w części I ogólnej omawia znaczenie języka polskiego, jako przedmiotu nauczania w szkole powszechnej w części drugiej — szczegółowej — nauczanie języka polskiego w I i II klasie (nauczanie języka polskiego w następnych klasach będzie omówione w tomiku II).

Język polski jest przedmiotem ogniskowym. „Zadaniem nauki języka ojczystego jest zatem conajmniej w równej mierze doprowadzać ucznia do zdobycia treści własnej i żywej, jak do wyrobienia sprawności w posługiwaniu się właściwą i poprawną formą”.

Treść własną — świat wewnętrzny każdej jednostki tworzą: stany uczuciowe, akty woli, pojęcia, sądy. Bogactwo tego świata zależne jest od mowy. Autorka ciekawie i słusznie uzasadnia olbrzymie znaczenie mowy, która „pozwała opanować duchów świat”.

Zkolej przechodzi autorka do rozpatrzenia treści i układu programu języka polskiego. Zwraca uwagę na dział, zatytułowany „Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu”.

W części drugiej, szczegółowej, rozpatrywane jest nauczanie języka polskiego na szczeblu I.

Na naukę języka polskiego, według programu, składa się: mówienie, czytanie, pisanie, związane z niemi ćwiczenia i „tematy” (nauka czytania i pisanie omówiona została przez M. Kotarbińskiego w „Organizacji pracy w klasie I”, wobec czego autorka tego tematu nie porusza). Program w obrębie mówienia podaje 3-y rodzaje ćwiczeń: rozmowy i pogadanki nauczyciela z dziećmi, swobodne i samorzutne wypowiedzanie się dzieci, oglądanie i omawianie obrazów.

Autorka analizuje szczegółowo: na czym powinno polegać przygotowanie nauczyciela, w jaki sposób powinny być przeprowadzone ćwiczenia, jaki powinny dać rezultat. Ciekawie omówiony jest dział „wzbogacanie słownika dzieci”. Słusznie zaznacza autorka, że zasadniczym warunkiem skutecznej pracy nad językiem jest właściwy stosunek do zjawisk językowych, konieczność zrozumienia, że na język składa się treść i forma.

Aby dziecko nie nauczyło się bezmyślnej paplaniny i nie nudziło się na lekcjach, należy kłaść w nauczaniu równomierny nacisk na treść i formę, poznawanych przez dziecko wyrazów. Wyrazy, z którymi zapoznajemy dziecko, należy dostosować do rozwoju jego psychiki (klasa I — nazwy przedmiotów, ich barw i kształtów, klasa II — nazwy przedmiotów, ich cech, w klasie III i IV nazwy przedmiotów i zjawisk oraz ich cech).

Ważną rzeczą jest sposób podawania wyrazów dzieciom. Wyrazy winno dziecko w szkole zdobywać tak, jak je zdobywa w życiu, a więc z towarzyszeniem pewnych przeżyć. W związku z omawianiem działu programu „tematy”, podane jest kilka przykładów powiązania tematów: „Pada śnieg” — jak wyglądają płatki, co się dzieje na ulicy (sanki, zamiatanie ulic), lepienie bałwana, a co robią wróbelki w zimie? Karmienie wróbelków, domek dla ptaszeków. Jakąś baśń zimową. W podobny sposób omawia autorka nauczanie języka polskiego w klasie II, podkreślając „nowości”, jakie tu występują w porównaniu z klasą I. W zakresie „mówienia” — nadawanie tytułów oglądanym obrazkom oraz zbiorowe układanie opowiadań, pisanie — samodzielne układanie i zapisywanie zdań, obszerniejszy materiał ortograficzny, czytanie — omawianie treści czytanek.

#### E. Dudkówna i I. Strzelecka.

##### JAK REALIZOWAĆ NOWY PROGRAM MATEMATYKI (część I).

Całość zagadnienia zostanie omówiona w dwóch tomikach. W I omówiły autorki dość szeroko podstawy psychologiczne, na których należy oprzeć nauczanie w ogóle, a więc i matematyki (egocentryzm, synkretyzm, znaczenie zabawy i t. p.). Następnie została omówiona metoda nauczania, a w związku z tem wady dotychczasowego nauczania matematyki, oderwanie jej od życia. Przyczyną tego jest — zdaniem autorek fakt, że ogół nauczycieli niematematyków posiada zbyt mało szacunku dla liczby i mowy; 2) specjaliści-matematycy są tak całkowicie pochłonięci zagadnieniami matematycznymi, że nic ich życie nie obchodzi i prawdopodobnie chętnie nie pamiętają o tem, że geometria powstała naskutek konieczności mierzenia ziemi, a arytmetyka jako środek, ułatwiający handel”.

W omawianiu metody nauczania słusznie podkreśla autorka duże znaczenie ćwiczeń samodzielnych, które jednak, aby wydały odpowiednie rezultaty, muszą być stosowane nie przygodnie, lecz według zgóry obmyślonemu planu, a poza tem powinny być względnie łatwe i opierać się na wiadomościach, już przez dzieci przyswojonych, oraz zawierać pierwiastek twórczy wysiłku dziecka, względnie dawać możność samokontroli.

Omawiając materiał zadaniowy, podaje autorka szereg konkretnych przykładów — zadań, których treść została ujęta z najbliższego otoczenia dziecka — środowiska, w którym żyje. Tematów do zadań może również dostarczyć korelacja matematyki z innymi przedmiotami.

Szczegółowo omawiane są zagadnienia: organizacja pracy nauczyciela i ucznia, badanie wyników pracy ucznia, poprawianie zeszytów, pierwsze lata nauczania i t. p.

W części szczegółowej omawiają autorki nauczanie arytmetyki w klasie I i II, zmiany, jakie zaszły w programach i t. p. Materiał nauczania omówiony jest działami w kolejności, którą przewiduje program.

#### J. Czystowski i M. Kowalewski.

##### JAK REALIZOWAĆ NOWY PROGRAM PRZYRODY MARTWEJ.

Celem nauczania przyrody martwej jest: 1) zdobycie przez dzieci podstawowych wiadomości z zakresu przyrody martwej, 2) kształcenie świadomej i ce-

lowej obserwacji zjawisk, 3) wyrobienie czynnej postawy i zaradności w odpowiednich okolicznościach życia codziennego.

Rozpatrując poszczególne cele, omawiają autorzy metody nauczania, pozwalające na ich zrealizowanie. Do celu I prowadzi poważna i samodzielna praca ucznia, do II — świadome i celowe obserwowanie zjawisk, do III — rozbudzanie ciekawości i ruchliwości umysłowej.

Dając ogólną charakterystykę programu przyrody martwej, słusznie podkreślają autorzy wytyczne, podane w uwagach do programu klasy V: „o szczegółowym rozwinięciu materiału nauczania będą rozstrzygały warunki zewnętrzne i możliwości szkolne” (środowisko, w jakim się szkoła znajduje, stosunek rodziców uczniów do poczynań szkoły, warunki zewnętrzne).

Przy omawianiu „planu pracy” wykazują autorzy konieczność uzgadniania pracy nauczyciela przyrody martwej z nauczycielami innych przedmiotów, ponieważ stosowanie zasady korelacji w nauczaniu przyrody martwej jest koniecznością, zwłaszcza z takimi przedmiotami, jak przyroda żywa, geografia, zajęcia praktyczne, rysunki i rachunki. Poza tym należy mieć na względzie: dobór właściwego terenu pracy, ogólny zarys pracy klasy, stosunek ucznia do zjawisk przyrody martwej i wycieczki.

W związku z omawianiem realizacji poszczególnych punktów wyjaśnia autor, jak należy rozumieć, podane w programie terminy: 1) rozumienie i zrozumienie, 2) znajomość, 3) umiejętność, 4) posiadanie pojęcia o... 5) orjentowanie się i 6) zapoznanie się.

Rozdziałami, które ułatwią niejednemu nauczycielowi pracę, są rozdziały o projektach i kontroli pracy, materiale nauczania i „doświadczeniach”.

Autor wymienia kilka rodzajów kontroli opanowanego przez dzieci materiału:

- 1) wykonywanie i opisywanie przez uczeni określonego eksperymentu, 2) samodzielne, ustne opisywanie zjawiska, 3) rysunek, odtwarzający zjawisko, 4) sprawozdanie z lektury pozalekcyjnej i szereg innych.

W rozdziale o materiale nauczania szczegółowo omówiono dział „o cieple” wraz z odpowiednimi doświadczeniami (podany jest również sposób wykonania w prosty sposób maszynki spirytusowej — nieodzownej pomocy). Szczegółowo omawiają autorzy rozwinięcie materiału na klasę V: cztery działy programu (od IV — VII), podając sposób rozkładania materiału na godziny, omawiają organizację lekcji, doświadczenia, które mają być przeprowadzone oraz pomoce szkolne, konieczne do przeprowadzenia różnych eksperymentów. (Przy wyliczaniu pomocy szkolnych autor podaje możliwości zastąpienia właściwych przez prymitywne, dostępne dla każdej szkoły.

Podobnie omówiony jest dział V programu dla klasy VI.

A. K.

### III. JAK CZYTAĆ NOWE PROGRAMY ?

Narastanie materiału. Twórcy nowych programów przy ustalaniu i wyborze zakresu materiału naukowego w poszczególnych przedmiotach nauczania musieli liczyć się:

- a) z rozwojem umysłowym i zainteresowaniami dziecka (zasada psychologiczna);
- b) z postulatami wychowawczymi<sup>1)</sup>;
- c) z potrzebami życiowymi bezpośredniej rzeczywistości (zasada socjologiczna);
- d) z wartościami poznawczymi materiału naukowego w danym przedmiocie (zasada dydaktyczna).

<sup>1)</sup> Zobacz założenia podstawowe programów w „Pracy Szkolnej”. R. 1933. Nr. 2, str. 50.

Stąd też materiał w każdym przedmiocie nie jest zbiorem luźnych, przypadkowych zestawień wiadomości (faktów i zjawisk), lecz tworzy zwartą, stopniowo rozszerzającą się w obrębie poszczególnych klas i szczebli, całość, stanowiącą pewien układ.

Badanie tych właśnie linii narastania materiału winno stanowić temat ćwiczeń indywidualnych w obrębie każdego przedmiotu.

Oto przykład w związku z czytaniem programu języka polskiego dla szkoły powszechnej III stopnia.

Przedewszystkiem zwrócimy uwagę na fakt, że już wyróżnione działy zabiegów dydaktycznych (mówienie, pisanie, czytanie i t. d.) występują w programie w pewnym uzasadnionem uszeregowaniu (uporządkowaniu)<sup>1)</sup>. I tak:

- w klasie I podstawowy materiał nauczania stanowią ćwiczenia w mówieniu, które poprzedzają łączną naukę czytania i pisania;
- w klasach II — IV ćwiczenia w mówieniu zachowują swą dominującą rolę, pisanie zaś i czytanie zostaje wyodrębnione w samodzielne zabiegi dydaktyczne, przyczem pisanie wysuwa się wyraźnie na plan pierwszy;
- w klasach V — VII czytanie staje się już podstawowym zabiegiem dydaktycznym<sup>2)</sup>.

Jak zatem wygląda narastanie materiału naukowego w zakresie jednego działu ćwiczeń, np. w mówieniu. Jeżeli zabiegi dydaktyczne tego działu w poszczególnych klasach oznaczymy kolejnymi liczbami w sposób następujący:

mówienie (patrz program klasy I):

- rozmowy i pogadanki nauczyciela z dziećmi;
  - oglądanie obrazków i omawianie ich treści;
  - swobodne i samorzutne wypowiedzanie się dzieci;
- a narastający stopniowo w klasach następnych materiał naukowy będziemy podkreślali ołówkiem, oznaczając go jednocześnie i każdorazowo znakiem + względnie literą a, b, i t. d. w sposób następujący:

mówienie (patrz program klasy II):

- rozmowy i pogadanki nauczyciela z dziećmi;
  - oglądanie obrazków, omawianie ich treści i nadawanie im tytułów (+);
  - swobodne i samorzutne wypowiedzanie się dzieci;
  - próby zbiorowego układania opowiadań;
- to otrzymamy niejako całkowity obraz rozłożenia i rozbudowania materiału w przekroju pionowym. Da się on wyrazić w formie następującej tabeli:

Narastanie materiału w poszczególnych klasach w związku z mówieniem.

Szczebel	I				II		III
Klasa	I	II	III	IV	V	VI	VII
Zabiegi dydaktyczne według programu nauki.	1	1	1	1	—	—	—
	2	2+	2++	2+++	2	2+	2++
	3	3	3	3	3	—	—
		4	4++	4+++	4 a i b	4 a + 4 b +	4 a + 4 b +
			5	5+	5 a i b	5 a 5 b +	5 a + 5 b ++
						6	6 +

<sup>1)</sup> W dawnym programie panował pod tym względem chaos.

<sup>2)</sup> Pamiętać przytem należy, że wyodrębnienie ich w programie ma na celu jedynie sprecyzowanie materiału i ćwiczeń, związanych z danym działem. Praktycznie zaś rzecz biorąc, rozróżnione ćwiczenia stanowią nierozdzieloną całość, wzajemnie się przenikają i uzupełniają w różnych momentach pracy szkolnej. Zobacz „Program“, str. 33.

Z podanej tabeli wynika, że w nowych programach istotnie ważne jest każde sformułowane zdanie. Niewątpliwie też nauczyciel nie może ograniczyć się jedynie do ich „kursorycznego czytania“, lecz musi przede wszystkim uświadomić sobie wyraźnie owe misterne odcienie w rozbudowie poszczególnych działów materiału programowego<sup>1)</sup>. Dla przykładu zinterpretujmy tabelę w niektórych najogólniejszych momentach. Już pierwszy rzut oka wykazuje, iż podstawową zasadę stopniowania uwzględniono tu w całej rozciągłości. Wszystkie zabiegi dydaktyczne, związane z mówieniem, są umiejscowione w określonym czasie. Tak, na przykład, „rozmowy i pogadanki nauczyciela z dziećmi“ (l. 1) występują tylko na szczeblu I; „swobodne i samorzutne wypowiedzianie się dzieci“ (l. 3) kończy się w klasie V-iej; „oglądanie obrazków i omawianie ich treści“ (l. 2) trwa przez cały 7-o letni okres nauki szkolnej. Zasada stopniowania dotyczy nie tylko momentów trudności (ozn. na tab. znakami +), ale i wymagań, wynikających z charakteru poszczególnych szczebli. Od omawiania obrazków, mających treść, zaczerpniętą z bezpośrednich przeżyć i spostrzeżeń dziecka (szczebel I), przechodzi się poprzez omawianie przystępnych dzieł sztuki (szczebel II) do omówienia dzieł sztuki ludowej danego środowiska (szczebel III). Przyczem każdy nowy (narastający) zabieg dydaktyczny jest tylko nieznacznie uzupełnieniem (rozszerzeniem) materiału już uprzednio przez ucznia poznanego i utrwalonego.

Pomijając szereg innych interpretacji narastania materiału w ramach podanego przykładu należałoby zaznaczyć w zakończeniu, że zilustrowana przykładowo metoda czytania programu da się zastosować do każdego innego zabiegu dydaktycznego, jak ćwiczenia gramatyczne, wycieczki, wyniki nauczania i t. d. w zakresie wszystkich przedmiotów nauki szkolnej. K. GREB

<sup>1)</sup> Na wielu tegorocznych kursach wakacyjnych programowo-ustrojowych prelegenci stosowali tylko „kursoryczne czytanie“ programu, podczas, gdy według zaleceń czynników oficjalnych program winien na takich kursach służyć za tekst podany do interpretacji. Ci, którzy na „lekturze“ podczas kursu niewiele zyskali, winniby starać się o wyrównanie braków w tej dziedzinie pracą indywidualną.

REDAKTOR: ALEKSANDER LITWIN

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: 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