

## PLAN WYCHOWANIA SPOŁECZNO-OBY- WATELSKIEGO W SZKOLE POWSZECHNEJ

### I. ZAŁOŻENIA OGÓLNE

Sekcja wychowania społeczno-obywatelskiego, istniejąca od roku 1932-33 w VI-ym rejonie wizytacyjnym w Warszawie, postanowiła opracować plan wychowawczy, oparty na przemyślanych i przedyskutowanych podstawach, a przytem taki, któryby w sposób systematyczny obejmował możliwie całokształt obranego zagadnienia. Z ogromnej dziedziny pracy wychowawczej Sekcja, zgodnie ze swem zadaniem, skupiła swoją pracę nad jednym zagadnieniem, jakim jest wychowanie społeczno-obywatelskie.

Ogólne podstawy, na jakich oparliśmy opracowanie planu, są następujące:

- 1) aby jednostka mogła być użyteczna w życiu społecznym, musi posiadać pewne walory osobnicze, które przez wychowanie należy wykształcić (stosunek dziecka do siebie);
- 2) najbliższą dziecku komórką społeczną jest rodzina, najłatwiej więc kształcić instynkt społeczny na przykładach, czerpanych z życia rodzinnego (stosunek do rodziny);
- 3) bardziej skomplikowane jest życie poza rodziną, w gronie kolegów, towarzyszy pracy i zabaw, w kontakcie z otoczeniem ludzi dorosłych, światem pracy, od którego otrzymuje się pomoc w życiu codziennym (stosunek do otoczenia);
- 4) przechodzimy do grup społecznych bardziej złożonych, jakimi są — naród, państwo, wreszcie cała ludzkość i usiłujemy ustalić kontakt czynny między wychowankiem a wyżej wymienionymi grupami (stosunek do narodu, państwa, ludzkości).

W ten sposób w najogólniejszym schemacie ustaliliśmy wytyczne naszej pracy i drogi, po których doprowadzać będziemy wychowanka do idealnego celu, jakim jest wychowanie człowieka, pożytecznego członka każdej z wymienionych wyżej grup społecznych. Zkolei przystąpiliśmy do szczegółowego opracowania każdego punktu.

## II. SZCZEGÓŁOWY PLAN WYCHOWANIA

---

W zakresie „stosunku dziecka do siebie“ uznaliśmy za potrzebne wzbudzić w wychowanku: a) świadomość swoich możliwości, b) świadomość swoich zalet i wad, c) samoopanowanie, d) poczucie odpowiedzialności za swoje czyny, e) odwagę cywilną, f) samodzielność i ostrożność w wypowiedaniu sądów, g) samodzielność i rozwagę w czynach. Zastanówmy się nad przytoczonymi wyżej sformułowaniami, które w ujęciu słownym są lakoniczne, lecz były owocem wielogodzinnych dyskusyj w gronie członków Sekcji, zanim otrzymały powyższe brzmienie.

Wyszliśmy z założenia, że dziecko wielu rzeczy zrobić nie może, bo nie posiada wiary w siebie, nie przypuszcza, że może i potrafi to zrobić. To niedomaganie pozostaje częstokroć i u ludzi dorosłych, stając się przyczyną zahamowania ich wydajności życiowej, a przez to — użyteczności społecznej. Umiejętne i celowe dążenie do rozwoju wszystkich możliwości jednostki będzie zatem ważne z punktu widzenia zarówno indywidualnego, jak i społecznego.

Świadomość swoich zalet i wad wiąże się z punktem poprzednim, lecz odnosi się nie do sfery działania, lecz do osądów moralnych, a doprowadzić ma do stosowania względem siebie tych samych kryteriów moralnych, które stosujemy do otoczenia.

Punkt następny (samoopanowanie) zawiera rozległą skalę ćwiczeń, doprowadzających do tego, że kierujemy według woli i potrzeby naszymi dążnościami wrodzonymi.

Osobliwą wartość przedstawia punkt—poczucie odpowiedzialności za swoje czyny. Odpowiedzialność za czyny powstaje tylko wtedy, jeśli uczeń widzi celowość swej pracy oraz dostrzega związek między swoją pracą, która jest częścią większej całości, a ową całością. Odpowiedzialność za rzeczy wielkie powstaje przez ćwiczenia na rzeczach t. zw. małych; nie istnieją bowiem rzeczy małe, bo najmniejsza stać się może wielką, jeśli taki będzie nasz do niej stosunek. Nie powinniśmy patrzeć na sprawy dziecka, jako na rzeczy małe, bo one dla niego powinny być wielkie. Tylko na tle takiego postawienia sprawy wyrasta poczucie odpowiedzialności, jako niezmiernie ważna cecha natury społecznej. Odpowiedzialność łączy się ściśle z odwagą cywilną. Dalej idzie samodzielność i ostrożność w wypowiedaniu sądów. Co najczęściej widzimy w tym względzie u ludzi dorosłych? Bezkrytyczne, niewolnicze powtarzanie cudzych sądów, uleganie bierne t. zw. opinji. Dzieje się to bądź przez bierność, bądź przez brak odwagi własnego sądu. Jedno i drugie nie jest czynnikiem twórczym, jedno i drugie chcemy przez wychowanie zastąpić innymi walorami. Człowiek winien mieć sąd niezależny, lecz byłoby

również niepożądane, aby ten sąd był zbyt pochopny, nieuzasadniony, dlatego też obok „samodzielności“ umieściliśmy i „ostrożność“ w sądach.

Wreszcie punkt „samodzielność i rozważa w czynach“ zamyka część I planu, czyli t. zw. „stosunek do siebie“. Jest jednocześnie jakby syntezą wszystkich poprzednich, przechodzi bowiem wyraźnie w sferę działania.

W idealnej realizacji całej części I przedstawia się nam jednostka, która zna swoje możliwości i umie je wykorzystać czy to w dziedzinie myślowej, czy uczuciowej, czy też w sferze działania; jednostka krytycznie ustosunkowana do siebie, opanowująca swoją naturę pierwotną, odpowiedzialna za swoje słowa i czyny, samodzielna w czynach, niezależna w sądach. Taka jednostka — to pierwszorzędnny materiał na obywatela.

W części II-ej planu wprowadzamy naszego wychowanka w życie rodzinne. Dziecko spotyka się w rodzinie z szeregiem wysiłków i ofiar, jakie ponoszą dla niego rodzice, a obok których ono przechodzi najczęściej obojętnie, nie dostrzegając ich i niewiele je sobie ceniąc. To nie jest właściwe. Dlatego też w rozwinięciu tej części stawiamy na pierwszym miejscu: „zrozumienie ponoszonych ofiar, poczucie i okazywanie wdzięczności“. Z drugiej znów strony dziecko w rodzinie dostrzega często braki, niedostateczność środków, niemożność zaspokojenia wszystkich swych potrzeb i pragnień, ma niesłuszny żal do rodziny. Na tem tle powstał w planie punkt: „wyrozumiałość na braki w życiu rodzinnem, spowodowane warunkami społecznymi.“

Jednostka najszybciej poczuje się częścią zespołu wówczas, gdy bierze udział w pracach tego zespołu. Chcemy więc związać dziecko w jego własnym poczuciu z rodziną i dlatego umieszczamy punkt: „czynny współudział dziecka w pracach rodziny“. Lecz życie rodziny bardzo często nie jest dla dziecka źródłem radości, nie stwarza atmosfery, podnoszącej moralnie. Często — to źródło deprawacji, to widok przestępstwa, występku lub zbrodni. Nakaz rodziców może pozostawać w sprzeczności z nakazem sumienia, miłość do rodziców skazana może być na próbę wstydu i odrazy dla ich czynów. Rozwiązaliśmy ten problem, umieszczając w planie: „krytyczny stosunek do złych czynów rodziny i odporność wobec nich“. Przytoczone punkty wyczerpują w naszym planie zagadnienie stosunku wychowanka do rodziny. Część III — to „stosunek do otoczenia“. Dziecko w najbliższej po rodzinie grupie — w klasie. Uczeń odpowiada na lekcji. Mówi cicho, miedbale, sam nie przywiązuje wagi do swej odpowiedzi; nauczyciel i tak powtórzy z jego odpowiedzi to, co będzie chciał, żeby wiedziała klasa. Klasa też nie słucha, lekceważy słowa kolegi, równego sobie, przyzwyczaiła się w najlepszym razie słuchać i słyszeć tylko nauczyciela. Oto smutny obraz takiej

pracy, w której brak walorów wychowawczych. Przeciwwstawimy mu inny obraz — radośniejszy, bardziej pociągający. Grupa dzieci pracuje wspólnie. Każdy przejęty jest swą pracą, każdy bowiem rozumie, że od jego wysiłku zależy powodzenie całości. Jeden z uczniów referuje wynik swej pracy. Reszta słucha w skupieniu. Przyszycieli się cenię siebie, cenią więc i równego sobie. Zdobywają wielką, nieocenicą wartość: ucą się szanować pracę. Stąd krok dalszy — będą cenili pracę nauczyciela, woźnego szkolnego, rzemieślnika, którego odwiedzą przy warsztacie, i każdego użytecznego pracownika. Cały ten dorobek streszcza się w następujących punktach naszego planu: a) umiejętność słuchania, b) umiejętność współpracy, c) krytyczny stosunek do otoczenia i umiejętność przeciwstawienia się złym wpływom, d) dążenie do oddania każdemu sprawiedliwości, e) życzliwość i szacunek dla człowieka, f) uznanie i szacunek dla zasłużonych.

Część IV planu — to „stosunek do narodu“. Stosunek ten stawiamy ze względu na wiek ucznia szkoły powszechnej wybitnie i przeważnie na podłożu uczuciu. Chcemy dać dziecku: a) poczucie wartości narodowych, b) poznawanie mowy ojczystej i c) cześć dla bohaterów narodowych.

Część V obejmuje „stosunek do państwa“. Państwu potrzebny jest obywatel, mający poczucie obowiązku w stosunku do wypełniania powinności obywatelskich. Dziecko nie pełni powinności obywatelskich, lecz może pełnić powinności członka drużyny harcerskiej lub innej organizacji. To szkoła obywatelska. Dziecko dalej widzi, jak pełnią obowiązki obywatelskie ludzie dorośli z jego otoczenia, może tą drogą zdobyć wiadomości o tych sprawach i odpowiednie uczuciu do nich nastawienie. Uroczystości państwowe umacniają w dziecku to nastawienie. Interes państwa wymaga solidarnego współżycia i współpracy wszystkich obywateli bez względu na różnice narodowościowe i wyznaniowe. Szkoła ma wiele sposobności na tle stosunków koleżeńskich wyrabiać tę solidarność i wzajemną życzliwość. W planie wychowawczym sformułowane są powyższe sprawy w następujących punktach: a) poczucie obowiązku w wykonywaniu wszystkich powinności, b) budzenie uczuciowego stosunku do państwa przez czynny udział w uroczystościach państwowych, c) uczuciowe nastawienie do gotowości obrony państwa, d) poczucie solidarności ze wszystkimi narodami, zamieszkującymi państwo.

Nie zatrzymujemy się w naszej pracy wychowawczej na państwie — robimy krok dalej i w części VI-iej ustalamy „stosunek do całej ludzkości“. Uczniowie interesują się zdobyciami techniki — to doskonały punkt wyjścia do wykazania, że aczkolwiek dany wynalazek dokonywa się w tem, czy innym państwie, staje się jednak dorobkiem ogólnoludzkim; istnieje więc jakaś olbrzymia grupa społeczna, w skład której

wchodzą wszystkie narody. Chcemy wzbudzić solidarność ogólnoludzką, współczucie dla każdego skrzywdzonego człowieka, szacunek i uznanie dla wszystkich narodów, jak my domagamy się szacunku i uznania dla Polski od wszystkich narodów. W planie wychowawczym będzie to sformułowane, jak następuje: a) poczucie solidarności z całą ludzkością, b) braterstwo i czynne współczucie dla każdego skrzywdzonego, c) szacunek i uznanie dla wszystkich narodów.  
Taki jest zakres naszego planu wychowawczego.

## II. REALIZACJA PLANU WYCHOWANIA. \_\_\_\_\_

Zachodzi teraz pytanie, co realizować i na jakim stopniu? Odpowiadamy: wszystko na wszystkich stopniach, lecz na każdym inaczej. Znaczący to, że wszystkie zagadnienia wprowadzamy na warsztat w każdej klasie, lecz bierzemy z tego zagadnienia tylko to, co ze względu na wiek i możliwość wychowanka jest osiągalne. Biorę dla przykładu z części IV-ej (stosunek do narodu) punkt: „poczucie wartości narodowych“. W klasie I — II dzieci zwiedzają gmach szkolny, jego urządzenia, najbliższą ulicę, jakiś odcinek plantacji miejskich, zapoznają się z miejscowymi środkami lokomocji. Postaramy się przedstawić im te rzeczy, jako dorobek kulturalny i gospodarczy naszego miasta, wpoimy poszanowanie dla tego dorobku. W klasie III — IV zapoznamy w ten sposób z dorobkiem kultury regionalnej, a w V — VI rozszerzymy zakres i uświadomimy dzieciom dorobek narodowy.

Następne pytanie: kiedy i jakimi środkami mamy realizować nasz program? Na pierwszą część pytania odpowiedź jest prosta: w całym toku pracy szkolnej, przez taką organizację życia szkolnego, która umożliwiłaby nam osiągnięcie zamierzonych celów, przez wykorzystanie wszystkich sposobności i przez stwarzanie tych sposobności.

Trudniej jest odpowiedzieć na drugą część postawionego pytania, która dotyczy środków realizacji. Właśnie poszukiwanie tych środków Sekcja wychowania społeczno-obywatelskiego postawiła sobie, jako główne zadanie w programie pracy na rok następny.

M. WYSZNACKA.

## PRACE KOMISJI POMOCY NAUKOWYCH

### III. ROLA PODRĘCZNIKA W NAUCZANIU ORTOGRAFJI

Rola podręcznika w nauczaniu ortografii jest rzeczą sporną, a zwłaszcza zdania są podzielone co do drugiego roku nauczania. Jedni uważają, że dla opanowania poprawnej pisowni wystarczą opowiadania wspólnie w klasie układane i zapisywane, ewentualnie ćwiczenia ortograficzne według wzoru na tablicy; inni stosują w ogromnym wymiarze przepisywanie tekstów, specjalnie ułożonych dla celów ortograficznych. Wreszcie istnieją próby powiązania nauki ortografii z całokształtem nauczania przy pomocy odpowiednio opracowanej książki, któraby dostarczała różnorodnych ćwiczeń ortograficznych, powiązanych wspólną treścią.

Ze względu na technikę i wydajność pracy szkolnej jest to zagadnienie pierwszorzędnej wagi. Chodzi o to, aby rozstrzygnąć, czy potrzebna jest dziecku książka, która umożliwiłaby mu samodzielną, indywidualną pracę w celu zdobycia umiejętności pisania. Jeżeli tak, to jaka powinna być ta książka? Jak należy jej używać? Jakie rezultaty powinniśmy osiągać? Jak dalece może ułatwić pracę nauczyciela w klasach bardzo licznych lub łączonych, — są to zagadnienia bardzo żywotne. Dotykamy podstawowych zagadnień organizacji pracy w klasie: czy nauczyciel ma się odwrócić od klasy i pisać tekst na tablicy, czy też dziecko ma korzystać z książki? Gdy pisanie uważamy za podstawowy moment lekcji, to jak rozstrzygnąć sprawę indywidualnego tempa pracy? Ponieważ zwykle są ogromne różnice między dziećmi co do szybkości pisania — jedne już kończą, gdy inne zaledwie dobrnęły do połowy, — zatem w tej dziedzinie występuje wyraźnie zagadnienie książki, jako narzędzia pracy dla dziecka. W tej sprawie powinni wypowiedzieć się autorzy podręczników i nauczyciele. Należy zebrać materiały, które umożliwiłyby rzeczowe rozpatrzenie zagadnienia. Artykuł niniejszy jest próbą skierowania uwagi na to zagadnienie. Przedstawię w nim własny punkt widzenia na metodę nauczania ortografii, oraz kwestjonariusz, który umożliwi metodyczną obserwację i ocenę używanych do tego celu podręczników.

Pisownia powinna być opanowana i zmechanizowana. Nie wystarczy napisać raz w opowiadaniu okolicznościowo „jabłko“ lub „książka“, by już zawsze potem pisać te wyrazy poprawnie. Zachodzi konieczność ćwiczeń ortograficznych, związanych z całokształtem nauczania.

Ćwiczenia te powinny być materiałem do cichej, samodzielnej pracy dla dziecka. Powinny być tak łatwe, aby dziecko mogło je wykonywać samo bez pomocy nauczyciela. Praca dziecka musi być indywidualizowana, bo bardzo różne jest tempo pracy dzie-

ci i różna ilość materiału potrzebna jest różnym dzieciom dla osiągnięcia tych samych wyników. Pomocnikiem nauczyciela musi być tutaj odpowiednia książka — książka dziecka, która wydaje polecenia, daje materiał do pracy, uczy metody pracy, wskazuje, co i jak trzeba robić, jak wykonaną robotę sprawdzać. Książka jako narzędzie pracy, którym dziecko uczy się posługiwać.

Ważne jest następujące założenie metodyczne: powtarzanie i różnorodne zastosowania są konieczne dla opanowania pisowni. Powtarzanie nie powinno prowadzić do monotonii i bierności. Wtedy bowiem tylko ćwiczenie jest skuteczne, gdy łączy się z momentem emocjonalnym, daje bodziec do pracy, zaciekawia, wymaga wyboru decyzji. Postawa dziecka powinna być aktywna: niech dziecko wybiera, przekształca, dopełnia teksty, niech samo odnajduje wyraz, którego pisownię chcemy utrwalić. Wyrazy te muszą być podane obok tekstu ćwiczenia i odpowiednio graficznie przedstawione. Aby zbadać przydatność książki w nauczaniu ortografii, pragniemy zebrać drogą ankiety odpowiedzi koleżanek i kolegów, którzy stosują podręcznik przy nauczaniu ortografii, jak również tych, którzy pracują bez podręcznika.

Ankieta zawiera następujące pytania:

- 1) Czy dzieci chętnie przerabiały ćwiczenia z podręcznika?
- 2) Czy po przerobieniu poszczególnych działów dzieci opanowały odpowiedni materiał ortograficzny?
- 3) Czy zainteresowały się swymi postępami w ortografii i nauczyły sprawdzać swój stopień umiejętności?
- 4) Czy zarysowały się duże różnice indywidualne wśród dzieci pod względem tempa pracy, ilości ćwiczeń, potrzebnych dla uzyskania wyników?
- 5) Czy organizacja pracy w klasie i technika pracy domowej była ułatwiona przez podręcznik i w jakiej mierze?
- 6) Czy książka wywołała u dzieci inicjatywę, wykraczającą poza polecenia i wskazania, umieszczone w podręczniku?
- 7) Czy ćwiczenia ortograficzne, polegające na uzupełnieniu i przekształcaniu zdań, wpłynęły też pośrednio na poprawność, samodzielność opowiadań piśmiennych, układanych przez dzieci?
- 8) Czy rozwinęła się zdolność do szybkiego odszukania wyrazów o wątpliwej pisowni, potrzebnych dziecku przy pisaniu wypracowań, oraz zdolność do samokontroli?
- 9) Czy możliwe było powiązanie nauki ortografii z innymi działami nauki języka ojczystego oraz z całokształtem nauczania?
- 10) Uwagi i spostrzeżenia dodatkowe.

Odpowiedzi na ankietę prosimy nadesłać do Wydziału Pedagogicznego Z. N. P. w terminie do 1 października r. b.

Koleżanki i koledzy, pracujący bez podręcznika, opiszą metodę pracy oraz osiągnięte rezultaty i również nadesłają sprawozdania w oznaczonym wyżej terminie.

A. ODERFELDÓWNA.

## JAK REALIZOWAĆ PROGRAM KLASY 5-ej SZKOŁY Powszechnej?

### NAUCZANIE PRZYRODY ŻYWEJ.

Dzieci początkowo przypisują możliwość wcześniejszego kwitnienia to wyższemu lub niższemu położeniu gruntu, to jego suchości, lub wilgotności i t. p.; rzeczą nauczyciela jest wykazać niedostateczność tych przypuszczeń. Ponieważ dzieci lubią zrywać kwiaty, więc przy tej operacji na pewno zdarzy się, że wyrwą np. złoci lub przebiśnieg z cebulką; na tę cebulkę nauczyciel zwróci uwagę, a dalej badanie „samo” się już potoczy, bo dzieci zechcą się przekonać, czy i zawilec ma cebulkę, wydobędą nawierzch jego kłączy, a wtedy nasunie im się podobieństwo z trzcina, którą poznały w jesieni. Przy wygrzebywaniu zawilców, które dzieci zapragną zasadzić na zagonku szkolnym lub w skrzynce w klasie, natrafiają na rozgałęzienia kłączy, dające początek nowej roślinie, i poznają się z nowym przykładem rozmnażania wegetatywnego.

Owady, zwłaszcza pszczoły, zapamiętałe uwijające się wśród kwiatów, same zwrócą na siebie uwagę dzieci. Nauczyciel poleci przyjrzeć się, co one robią na kwiatach, a dzieci z łatwością zobaczą, jak przy zbieraniu miodu otrząsają na siebie pyłek z pręcików. Z nauki klasy poprzedniej wiedzą, że ów pyłek, przylgnąwszy do znamienia słupka w innym kwiecie, powoduje jego zapłodnienie; rozumieją więc, jak cenny dla rośliny jest ten pyłek i że ona o niego „dbać” musi; a jak dba, poleci nauczyciel przyjrzeć się u przebiśniegu i porównać układ płatków jego korony z układem płatków korony złoci w dzień chmurny i wilgotny.

Nie będąc dalej opisywała, jakie obserwacje da taka wycieczka, bo jest ich tak dużo, że nauczyciel nie jest w stanie wykorzystać ich wszystkich — i że, jak wiem z własnego doświadczenia, musi dwa i trzy razy wrócić na ten sam teren, aby sobie poradzić z tem množstwem materiału, jaki daje na wiosnę skraj gaju, czy zarośla przed lasem.

Chodzi dalej o sposoby wykorzystania wycieczki w szkole, czy w klasie. Pierwszym z nich może być dokładne przyjrzenie się zebranych okazom, rozpatrywanych w ich jednostkowych podobieństwach i różnicach w porównaniu z okazami innego gatunku, czy innej rodziny, podczas gdy obserwacje w czasie wycieczki miały charakter raczej ekologiczny i zbiorowiskowy; dalej — może być hodowla przeniesionych roślin, udająca się lepiej, a więc odpowiedniejsza w ogródku, niż w wazonikach, czy skrzynkach; może być również czytanie o poznanych roślinach ustępów z „Podręcznika” i t. d.; lecz najważniejsze — to pochwycenie z zainteresowań dzieci tej nici, któraby aktualnie przepra-



cowywany materiał powiązała z tym, który ma stanowić „ośrodek zainteresowania” (w ciaśniejszem, bo tylko przyrodniczem znaczeniu) następnego cyklu.

#### 4. TRAKTOWANIE INNYCH ZAGADNIEŃ PROGRAMOWYCH.

Podane zestawienia cykli, ujmujących całość materiału przyrody na daną klasę, jest trudne z kilku powodów: po pierwsze—w różnych okolicach odmienne są daty występowania tych samych zjawisk; po drugie — zjawiska botaniczne, współczesne z faunistycznymi w jednej części kraju, nie są współczesnymi w innej; wreszcie — bieżący rok szkolny jest pierwszym rokiem realizowania nowych programów, więc brak jeszcze doświadczeń co do ilości czasu, jaki dany cykl pochłonie. Podam więc tylko przykładowo, jak można dzieciom formułować zagadnienia, których opracowanie winno wyczerpać program przyrody w danej klasie.

1. Dzieci wiejskie obserwują z wielkiem zainteresowaniem powrót ptaków przelotnych. W związku z tem można postawić zagadnienie: dlaczego te powracające na wiosnę ptaki odleciały od nas na zimę? dlaczego inne u nas zostały? (z uwzględnieniem ptaków danej okolicy). Gdy dzieci dojdą już do zrozumienia, że rodzaj ich pożywienia był przyczyną odlotu, ew. pozostania u nas, można im postawić pytanie, czy same tylko ziarno- i jagodojady zimowały u nas? Dlaczego dzieciół, żywiący się przeważnie owadami, mógł u nas zimę przetrzymać? Rozpatrując rodzaj i sposób żywienia się ptaków, przerobimy punkt programu: „znaczenie ptaków w gospodarce przyrody i w gospodarce ludzkiej”, mówiąc o rozsiewaniu roślin przez ptaki i o tępieniu przez nie owadów. Dalsze rozważanie będzie, dlaczego uważamy za ojczyznę ptaków przelotnych nasz kraj, a nie Afrykę, czy Hiszpanję, gdzie one zimują? Doprowadzi to do punktu programu: „budowa gniazd, opieka rodzicielska”.

2. Dzieci lubią na wiosnę zrywać i przynosić „panu”, czy „pani” różne „kotki”, czy „bażki”; zwykle losowi temu ulegają najpierw gałązki leszczyny, bo ich kotki najprędzej zaczynają „się ruszać”. Nauczyciel zada pytanie, czy na tych gałązkach byłoby dużo orzechów? Stąd zrodzi się zaciekawienie, czy „w naszym lasku” będzie ich dużo — prowadzące do chęci naocznego przekonania się o tem. Na wybranym przez nauczyciela terenie wycieczki znajdują się i inne drzewa „kotkowe”, w związku z czem pojawi się naturalne pytanie, czy u nich kwiaty słupkowe występują tak, jak u leszczyny, na tej samej roślinie, co i pręcikowe, czy mają taką samą budowę i t. d.; wierzba nasunie kwestję wiatropylności, a zarazem udziału owadów, zwłaszcza pszczół w sprawie zapylania kwiatów.

3. Uzupełnienie wiadomości o budowie pąków można przeprowadzić przy rozwiązywaniu zagadnienia: czy sady będą w tym roku obficie kwitły?

4. Nad stawkami i innymi wilgotnymi miejscami pojawiają się wiosną osłabione i „wymizerowane“ żaby; dzieci zwykle wyobrażają sobie, że one wylęły się ze skrzeku, który jakoś przetrzymał, uważając, że są to zwierzątka „tegoroczne“. Nauczyciel powie więc dzieciom, że są to osobniki stare, które gdzieś w ukryciu spędziły zimę i polecając zaobserwowanie, czem one się żywią, i jak wygląda sprawa ciepłoty ich ciała, znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego musiały one na zimę zapaść w letarg; zebrawszy zaś skrzek do hodowli, da dzieciom materiał do odpowiedzi, czy młodziotka żabka jest taka duża, jak te, które wczesną wiosną znajdujemy na łąkach i czy odrazu, po wyjściu z jajka, jest już żabą.

5. Dzieci wiejskie boją się węża, za którego uważają zaskrońca; zainteresują się nim, gdy nauczyciel poleci im odpowiedzieć na pytanie, czy zaskroniec może „użądlić“ — czy może mieć jakiś cel w takim „żądleniu“ ze względu na pokarm, jaki przyjmuje; schwytanego na wycieczce zaskrońca nauczyciel musi sam najpierw wziąć do ręki, aby pokonać nieuzasadniony strach dzieci przed tem niewinnym stworzeniem; hodowanie zaskrońca w terrarium najlepiej dzieci przekona, że jest on nie tylko nieszkodliwy, ale ze względu na swoje pożywienie pożyteczny dla człowieka.

6. Zapoznanie dzieci z życiem i obyczajami raka jest sprawą niełatwą, bo w dzień ukrywa się on starannie, zaś trudno wybierać się w nocy na połów raków przy świetle łuczywa; przytem takie zjawiska w życiu raka, jak składanie jaj, zrzucanie pancerza, odbywają się w czasie letnich wakacyj; przytem po ostatniej zarazie raczanej zginął on z niektórych okolic.

7. Pływaka, ważkę, komara, zatoczkę, błotniarkę — sądzą, że klasa pozna łącznie z rozpatrywaniem pokarmu żab, ropuch, zaskrońców.

H. TYRANKIEWICZOWA

## Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

### ORGANIZACJA BIBLIOTEKI KLASOWEJ JAKO OŚRODEK PRACY W KLASIE II-ej.

Następnego dnia zaznajamiamy się bliżej z naszymi nowymi książeczkami. Odczytujemy tytuły i autorów, pokazuję dzieciom ciekawe obrazki. Wszystkie z wielkim zainteresowaniem oglądają je i proszą, żeby im pozwolić przyglądać się dłużej. W sposób naturalny stajemy wobec pytania, jak to zrobić, żeby wszystkie dzieci mogły dobrze i długo oglądać książki?

Radzimy nad tem i ustalamy: dzieci z fotelikami zbliżą się do mnie, będą pokazywała książki i zawarte w nich obrazki, a potem bibliotekarze dwóch pierwszych grup urządują z nowych książek wystawę. Dzieci przez 2 dni będą mogły oglądać ją

przed lekcjami i po lekcjach. Opiekę nad książkami w czasie wystawy powierzamy dwojgu dzieciom.

Jedno z dzieci zapytuje samorzutnie, ile kosztuje ta największa książka („O wiewiórce“ — Ejsmonda)? Podaje jej cenę. Inne dzieci zaczynają również pytać o ceny. Obliczamy, ile pieniędzy zapłaciła szkoła za wszystkie nowe książki? ile książek razem z nowymi będziemy mieli w naszej biblioteczkę? po ile nowych książek wypadnie na każdą grupkę?

Wyzykawszy w ten sposób zainteresowanie dzieci zagadnieniami liczbowymi do ćwiczeń rachunkowych, staram się wykorzystać ten moment, że dzieci otrzymały bardzo ładne, nowe i czyste książki, w celu zwrócenia uwagi małym czytelnikom na konieczność szanowania ich i czuwania nad utrzymaniem ich w należytym porządku. Czynie to w formie opowiadania, gdzie przedstawiam lęk i niepokój uosobionej książki przed dostaniem się w ręce dzieci, które mogą wyrządzić jej krzywdę, uszkodzić ją lub zabrudzić. W tym momencie Wandzia oznajmia nam, że na książeczce „Dzieci pana majstra“ jest napisane, o co prosi książeczka. Stwierdzamy, że tak jest. Lepiej czytające dzieci odczytują poszczególne prośby. Pada propozycja, by każde dziecko wszystkie prośby książki przepisało na karteczkę i stale ją nosiło w swej książce; wtedy nie zapomni o tych prośbach. Zgadzam się na to z innymi, oczywiście, względów, niż ten, który dziecko podało. Wybieramy pięć najważniejszych próśb i zapisujemy na tablicy. Dzieci odczytują je i po uprzednim zwróceniu uwagi na trudniejsze do napisania wyrazy przepisują tekst na kartkach.

Następuje potem rysunek ilustracyjny, któryby, jak mówią dzieci, „pasował“ do jednej z wymienionych przez książkę próśb. Dzieci z ochotą zabierają się do rysowania. Rysunki budzą ogólne i żywe zainteresowanie: dzieci pokazują je sobie, śmieją się, pytają kolegów, co to jest, doradzają sobie i pomagają, bo szczególnie z twarzą ludzką, którą właśnie nadają dzieci swym książkom, jest trochę kłopotu. Mamy jednak wśród siebie „specjalistów“. Po wykonaniu rysunków następuje obmyślanie odpowiednich napisów. Każde z dzieci musi obmyślić taki pod rysunkiem napis, któryby do niego „pasował“. Napisy, podobnie jak przedtem rysunki, budzą ogólne zainteresowanie: oglądamy je i odczytujemy. Ze strony dzieci pada propozycja urządzenia „kącika bibliotecznego“<sup>1)</sup> z wywieszonych ciekawszych i bardziej pomysłowych rysunków. — I z próśb książek! — dodaje któreś dziecko. Wywieszamy więc wykonane rysunki i dołączamy do nich kilka karteczek z ładnie napisanymi prośbami książek.

---

<sup>1)</sup> Dzieci już w klasie pierwszej urządzały t. zw. „kąciki“, np. kącik jesieni, Marszałka Piłsudskiego, polskich samolotów, polskiego morza i t. p.

Następnego dnia jeden z chłopców przyniósł stary „Płomyczek“, w którym jest opowiadanie pod tytułem „Niedola książki“. Odczytujemy je, oglądamy zamieszczone przy niem rysunki, porównujemy z naszymi. „Płomyczek“ ten zostawiamy na kilka dni w naszym „kąciku bibliotecznym“.

Chęć do dalszej pracy nad urządzeniem naszej biblioteczki przejawia się w zwróconej do mnie prośbie, byśmy dalej ją organizowali. Zastanawiamy się, co mamy jeszcze zrobić. Ustalamy, że każda grupka wykona następujące czynności:

- 1) obłoży i zaopatrzy w kartki z tytułami pozostałe książki stare oraz otrzymane nowe;
- 2) sporządzi spis swych książeczek, aby było wiadomo, jakie książki są w której grupie;
- 3) ozdobi karteczkę ze spisem książek;
- 4) sporządzi i ozdobi kartkę z nazwiskiem swego bibliotekarza.

Ułożony przez dzieci plan dalszej pracy zapisuje na tablicy. Dzieci go odczytują i po zwróceniu uwagi na trudniejsze do napisania wyrazy przepisują na kartkach. Omawiamy jeszcze bardziej szczegółowo niektóre punkty przepisanego planu i ustalamy: 1) że karteczki ozdobimy wycinankami i wyklejankami z papieru tego samego koloru, w jaki obłożone są książki; 2) że wszystkie karteczki w grupie ozdobimy jednym kolorem, ale każdą inaczej. Następuje podział czynności w poszczególnych grupach. Jest to trudna forma pracy, ale dzieci dają sobie z nią radę, stopniowo bowiem już od klasy pierwszej były do niej zaprawiane. Są to niezmiernie ciekawe i miłe momenty porozumiewania się i naradzania dzieci między sobą przy robieniu roboty i dobieraniu się w mniejsze grupki do jej wykonania. Nieraz wprawdzie potrzebna jest interwencja bibliotekarza, a bywa, że i moja rada, ale jest to przecież zjawisko zupełnie naturalne i normalne.

Pozostaje jeszcze obmyślenie technicznych sposobów wydawania książek. Ogólnie odrazu się zgodzono, że książki rozdawać będą bibliotekarze w swoich grupach. Trzeba jednak zapisywać, kto jaką książkę bierze. Zastanawiamy się, czy nie mogłoby każde dziecko samo tego notować. Zgłasza ktoś radę, by każde miało swój zeszytek, w którym będzie zapisywało pożyczane książki. Oznajmiam, że zeszytiki do notowania sami sobie zrobimy. Rozdaję bibliotekarzom stołów odpowiednie materiały i przystępujemy do sporządzenia zeszytów, których opis pomijam.

Po wykonaniu zeszytów stwierdzamy, że już wszystko zrobione, a więc możemy już brać książki do czytania. Techniczna strona samego rozdawania przedstawia się, jak następuje:

- 1) dzieci zsuwają po 4 dwuosobowe stoliki, tworząc t. zw. „stoły grupowe“;
- 2) bibliotekarze wyjmują książki swoich gromadek ze stałego ich miejsca — szafy klasowej, układają je na stole i rozdają „zeszytiki biblioteczne“;

3) dzieci przeglądają rozłożone książki i każde samo wybiera sobie jedną z nich, przyczem własnoręcznie w swoim zeszytiku obwodzi kółkiem liczbę, będącą numerem książki wybranej;

4) oddając książkę, każde dziecko własnoręcznie przekreśla jej numer, obwiedziony kółeczkiem przy pożyczeniu, na znak, że ją zwróciło;

5) bibliotekarz podchodzi do każdego dziecka w swej gromadce i sprawdza, czy wszystko zostało w sposób właściwy i bez omyłki odnotowane, a następnie zbiera zeszytiki, oblicza książki wypożyczone i sprawdza, czy suma ich wraz z pozostałymi zgadza się z ogólną liczbą książek, oddanych do użytku jego gromadce;

6) po lekcjach sprawdzam z bibliotekarzami zeszytiki i dokonane przez nich obliczenia, by się upewnić, że wszystko idzie właściwym trybem i jest w należyтым porządku.

Przy takiej organizacji techniki wypożyczania książek każde dziecko ma bezpośredni dostęp do kilkunastu przydzielonych jego grupie egzemplarzy, może je przeglądać, wzajemnie wymieniać z kolegami opinię co do książek już przeczytanych, umawiać się z nimi w sprawie kolejności wypożyczania tych „najładniejszych“. Następnie każde dziecko jest aktywne nie tylko przez to, że samo sobie książkę wybiera, ale i przez to, że samo prowadzi swój zeszyt biblioteczny, a więc przyzwyczajają się do systematycznego notowania branych i zwracanych książek. Ową systematyczność, tak nam niejednokrotnie w życiu potrzebną, wyrabia w sobie w warunkach naturalnych, bo w związku ze swymi potrzebami realnymi, oraz interesującymi: dzieci bardzo lubią chwile wybierania i odnotowywania książek. Wreszcie każde dziecko widzi w swym zeszytiku, jak mu stopniowo narasta jego „dorobek“ w zakresie lektury.

Przedstawiona organizacja biblioteczki klasowej może nasunąć zastrzeżenie, że nie została ona oparta na współczesnych założeniach bibliotek dla najmłodszych, w myśl których mały czytelnik powinien mieć bezpośredni dostęp do całego księgozbioru. Zasada ta, bezspornie słuszna, powinna być dostosowana do realnych warunków szkoły, oraz do wieku czytelników, ich rozwoju, możliwości i odpowiedniego wyrobienia. Stopniowanie trudności powinno być i tu przestrzegane. Dziecko, zaczynające dopiero czytać książki z dziedziny literatury pięknej, nie ma jeszcze żadnych kryterjów wyboru prócz cech czysto zewnętrznych, jak okładka, obrazek, grubość, wielkość, i t. p. Kryterja oceny, oparte na przeżyciach i upodobaniach, muszą się stopniowo wytwarzać.

Jednym z pierwszych etapów będzie właśnie bliższe, bezpośrednie zapoznanie się dziecka ze stosunkowo niewielką ilością książek swej gromadki. Częste oglądanie i przeglądanie ich, odczytywanie tytułów i nazwisk autorów, czytanie w domu i związana z tem wymiana opinii w rozmowach z kolegami i ze mną — wszystko umożliwi początkującemu czytelnikowi do-

kładniejsze poznanie małego księgozbioru, który łatwo może ogarnąć i zorjentować się w jego wartości. Ponieważ przewidziana jest co pewien czas wymiana książek między gromadkami, więc w rezultacie każde dziecko ma zapewniony dostęp do całego księgozbioru klasowego, ale stopniowo, w pewnych etapach.

Gdybyśmy na zakończenie rzucili okiem syntezy na całokształt zajęć w ramach przepracowanego ośrodka, to moglibyśmy stwierdzić, że w ten sposób organizowana praca posiada wielorakie znaczenie wychowawcze: uaktywnia dziecko i wciąga je w proces organizowania nowej agendy życia szkolnego; daje mu pole do inicjatywy i pomysłowości; wyzwala i daje ujście jego energii twórczej; stwarza warunki celowej współpracy i współdziałania w gromadzie i dla gromady, co rozwija poczucie swego w tej gromadzie znaczenia, swej roli i wartości. Natomiast same zajęcia, wchodzące programowo w zakres różnych przedmiotów nauki szkolnej, wiążą się przytem w sposób dość naturalny w jedną, że tak powiem, „strukturalną” całość.

S. BIEDOWA.

## NAUCZANIE WIERSZY W SZKOLE POWSZECHNEJ

W nauczaniu wszystkich przedmiotów szkolnych uznajemy dziś za właściwe te tylko metody, które rozwijać można samodzielność ucznia i które zdążają do dania dziecku przeżyć, umożliwiających mu takie zasymilowanie podsunętej mu treści, aby wzmocniona niem osobowość dziecka, o ile możliwości, samorzutnie zapragnęła dalszego poszerzenia i pogłębienia swego stosunku do życia i zwiększenia swego udziału w zdobyczach ducha ludzkiego w dziedzinach dobra, prawdy i piękna.

Wszyscy dziś potępiamy „absolutyzm i autokratyzm intelektualny” nauczyciela, ciskamy gromy na tak zwany przez M. Vaerting’a\*) system „Ueber-unter” — we wszelkiej dziedzinie, wyjąwszy obcowanie z poezją — które może najbardziej ze wszystkich potrzebuje czysto osobistego, nienarzuconego podejścia do niego. Bo jak odbywa się nauczanie wierszy w szkole powszechnej? Prawie wyłącznie dwoma sposobami: pierwszy polega na tem, że nauczyciel odczytuje dzieciom wiersz „na wzór”, jak go należy wygłaszać potem jedno, drugie, trzecie dziecko powtarza ów „wzór”, a nauczyciel pilnuje, żeby tak mówiło, jak on „pokazał”. W drugim wypadku nauczyciel każe otworzyć książkę na stronie tej i tej i odrazu bez tego, aby dzieci pocichu przejrzały dany wiersz, każe go czytać głośno, poprawiając usterki w wymawia-

---

\*) Prof. Dr. Math. Vaerting: Lehrer und Schüler. Jena.

niu; dziecko nie orientuje się, czy te poprawki są słuszne, czy nie, bo nie wie, co tam jest dalej — nie objęło myślą całości nastroju, czy obrazu!

(Dobrze jeszcze, jeśli ów nieszczęsny wiersz nie służy jako materjał do rozbioru gramatycznego, albo do ustnego czy pisemnego przerobienia „z wierszy na prozę“, lub do „opowiedzenia treści“ np. wiersza lirycznego!)

Tak „przerobionego“ wiersza uczą się dzieci napamięć. Ale pytanie: po co? Dziś, gdy upadła, a przynajmniej osłabła wiara w możliwość wyrabiania zdolności mnemotechnicznych drogą uczenia „napamięć“, nie może ono być celem nauki wierszy w szkole; zresztą choćbyśmy jak w dogmat wierzyli w skuteczność treningu pamięci, to doprawdy szkoda dzieł Mickiewicza, Konopnickiej, czy nawet Or-Ota używać, jak swojego rodzaju kozłów i drabinek gimnastycznych, skoro w innym zużytkowaniu dadzą duszy dziecka tysiąckroć większy pożytek; użyte zaś, jako przybory gimnastyki pamięci, zatracą swoje piękno, podniosłość, czar i własność przemawiania do duszy dziecka.

Więc jak uczyć wierszy?

Odpowiedzmy sobie najpierw na pytanie, w jakim celu ich uczymy — a wtedy to „jak“ samo stanie przed naszymi oczyma.

Uczymy wierszy po to, aby przed dzieckiem otworzyć świat poezji, aby je nauczyć czerpać z tego nieprzebranego źródła tęsknot, marzeń, porywów, aby życie jego stawało się bogatsze przez obcowanie z gorącymi sercami poetów, aby nawiązało ono już w szkole nierozzerwalny aż do śmierci kontakt z tą sztuką, która każdemu może być towarzyszem w samotności, przyjacielem w smutku, druhem w radości, pokrzepieniem w momentach słabości — a która ze wszystkich jest najdostępniejsza (bo któż z nas nie słyszał, jak malcy 6-letni cieszą się, jak „się to ładnie składa“ w wierszu?) i najdemokratyczniejsza ze względu na taniość tomików poezji, które — nota bene — każdy potrafi czytać po kilka i kilkanaście razy (nie tak, jak powieści, które po jedno lub dwukrotnem przeczytaniu już często nudzą).

Lecz dla wyrobienia takiej zdolności obcowania z poezją trzeba zaprawiać do wzywania się, wmyślenia i wczuwania w nią. Wzywać się, wmyślać i wczuwać nikt za nas nie może, więc i nauczyciel nie może tego robić za dziecko. Recytacja wiersza jest dowodem, jak mówiący wiersz przeżywa, czuje i jak się weń wmyśla. Żądając deklamacji „na wzór“, n a r z u c a m y nasze przeżycie, nasze wczucie się i nasze przemyślenie: dziecko, powtarzając za owym wzorem, nie czuje, nie myśli, nie przeżywa — lecz jedynie n a ś l a d u j e — passons le mot — małpuje. A jaka tego naśladowania korzyść — wszyscy doskonale to wiemy.

Więc jak uczyć wierszy?

Kazać dzieciom cichutko, w skupieniu wiersz przeczytać; potem polecić im zastanowić się nad „barwą“ wiersza: czy jest smutny, czy wesoły, czy cały w jednakowym nastroju, czy nie; następnie

zapytać, jakby należało przeczytać ten wiersz tak, aby było sły-  
chać, gdzie w nim jest wesołość, a gdzie smutek, gdzie ponuro,  
a gdzie pogodnie; gdzie się coś dzieje prędko, a gdzie powolnie;  
gdzie jest ostrość, a gdzie łagodność i t. p., zależnie od obranego  
wiersza. Wkońcu pozwolić odczytać wiersz „na ochotnika”, przy-  
czem reszta klasy występuje w roli krytyka recytatora z obowiąz-  
kiem uzasadniania swoich zarzutów. Po uzgodnieniu dyskusji któ-  
reś z dzieci jeszcze raz wiersz odczytuje. Wiadomo, jak dzieci  
lubią wiersze „z podziałem na role”; otóż rozważania na temat, co  
kto ma mówić, które części wiersza lepiej mówić solo, a które  
chóralnie, które się nadają na głosy „cieńsze”, a które na „grub-  
sze”—ogromnie wzmagają wżycie się dzieci w wiersz przerabiany.  
Na konferencjach słyszy się zdanie, że taka droga uczenia wiersza  
jest daleka, że w 45-minutowej lekcji nie można w ten sposób  
„osiągnąć celu”, t. j. nauczyć dzieci wiersza napamięć.

Ale — po pierwsze — nie wyuczenie napamięć jest rzeczą naj-  
ważniejszą, lecz rozbudzenie zainteresowania, zrozumienia i polu-  
bienia pięknych treścią i formą utworów poezji; powtóre — po  
kilkakrotnem takim przerobieniu wierszy dzieci nabywają wpra-  
wy w ich „opracowywaniu”; po trzecie — dlaczego w nauczaniu  
wierszy mamy omijać drogi, które, choć dalsze, pewniej prowadzą  
do celu? Wszak w nauczaniu innych przedmiotów nie boimy się  
długości tych dróg.

W nauce rysunków odrzuciliśmy przecież przerysowywanie  
z wzorków, choć dziecko lepiej narysuje pokój z uproszczonej ilu-  
stracji, niż z natury; w śpiewie uczymy nut, choć „tę” piosenkę  
łatwiejby sobie dziecko przyswoiło, powtarzając ją tylko za nau-  
czycielem; „to” zadanie rachunkowe prędzejby wykonało, gdyby  
mu je nauczyciel najpierw jako „wzór” podał.

Tak samo deklamacji „tego” wiersza nauczy się dziecko prędzej,  
powtarzając za cudzym wzorem, — lecz jaki dorobek wewnętrzny  
zostanie mu po tem przerysowaniu, po powtórzeniu zadania ra-  
chunkowego, czy deklamacji? W czem praca wykonana usprawni  
je do dalszego w danej dziedzinie postępu?

Ogólnie mówiąc, w nauczaniu wierszy powinniśmy, jak w naucza-  
niu wszystkich innych przedmiotów, pobudzać aktywność dziecka,  
rozwickając jego samodzielność w reagowaniu na podniecie, dostar-  
czoną przez poezję, zachęcać do indywidualnego sposobu wyraża-  
nia odczuć, jakie ona na dziecko wywarła. Natomiast stanowczo  
i ostatecznie musimy zerwać z wdrażaniem do niewolniczego na-  
śladowania zewnętrznych oznak — modulacji głosu, gestykulacji  
i t. p., przeżyć cudzych, które to naśladownictwo jest nietylko bez-  
płodne, ale czasem nawet szkodliwe, bo prowadzi do komedjanc-  
twa, do „robienia na pokaz” uczuć, których się wcale nie doznaje  
teraz, ani nie doznało nigdy.



## JAK BADAĆ ŚRODOWISKO? ---

Zagadnienie środowiska odgrywa niezmiernie ważną rolę w nowych programach szkolnych. Ażeby środowisko mogło być uwzględniane w wychowaniu i nauczaniu, należy przede wszystkim umieć je badać i poznawać, co nie jest rzeczą łatwą. Największą trudność sprawia opracowanie odpowiedniej metody badania. Chcąc przyjść z pomocą tym wszystkim, którzy natrafiają na trudności pod tym względem, zamieszczamy poniżej kwestjonariusz, opracowany przez referat pedagogiczny Ogniska naszego w Gostyniu, jako przykład metody badania środowiska. Równocześnie zachęcamy wszystkie nasze komórki pedagogiczne do naśladowania wymienionego Ogniska i nadsyłania nam swych prac, jakie w tym kierunku podejmą i wykonają.

REDAKCJA.

### KWESTJONARIJUSZ W SPRAWIE BADANIA ŚRODOWISKA. ---

#### 1. Rejon szkolny.

Należy sporządzić terytorjalny plan rejonu szkolnego w podziałce, np.: 1:25000. Jakie miejscowości należą do rejonu szkolnego? Czy istnieją podania o powstaniu ich nazw i jakie? Czy istnieją specjalne nazwy pól, wzgórz, wód, lasów, pagórków, stawów i t. d.? Jakie? Charakter okolicy — gleba. Czy wioska pod względem zabudowań przedstawia typ ulicowy, pierścieniowy, czy rozrzucony? Jakie są domy i z czego budowane? Czy wiadomy jest czas powstania wiosek, folwarków, czy osad? Czy na terenie rejonu znajdują się kurhany, grodziszcze i jakie są ich nazwy? Czy znaleziono jakie dawne zabytki? Kto jest w ich posiadaniu? Co się znajduje w grobach przedhistorycznych? Czy lud wspomina o dawnych dziś nieistniejących osadach? Ich nazwy i przypuszczalne położenie. Obszar wsi, liczba mieszkańców. Stan zamożności, np. ile jest gospodarstw od — do ha, ilu chałopników, robotników, rzemieślników i t. p. Pochodzenie, wyznanie, narodowość mieszkańców.

#### 2. Szkoła.

Jak dawno istnieje obecna szkoła? Czy istniały w danych miejscowościach szkoły przed rozbiorami? Gdzie o nich są wzmianki? Czy są znani nauczyciele z tych czasów? Kiedy powstała szkoła po rozbiorach? Kroniki szkolne: jakie są w niej zapiski o wojnach, chorobach, katastrofach żywiołowych, o uroczystościach, znakomitych osobach i t. d.? Czy na terenie rejonu szkolnego znajdują się budynki szkół zlikwidowanych? Jakie obecne jest ich przeznaczenie? Jakie jest ustosunkowanie ludności miejscowej szkoły? Wskazać powody (Przykłady, ilustrujące cechy pozytywne lub negatywne ustosunkowanie).

## 3. Kościoły, cmentarze.

Do jakiej parafii należy rejon szkolny? Czy na terenie rejonu szkolnego znajduje się jakiś kościół lub kaplica? Pod jakim wezwaniem? Czy wiadomy jest czas powstania i fundatorzy? Z czego jest kościół zbudowany, w jakim stylu? Jakie się w nim znajdują pomniki lub nagrobki? Czy są ciekawe obrazy i jakie? Jakie zrzeszenia istnieją przy kościele i kiedy powstały? Czy na terenie rejonu szkolnego istniały inne kościoły lub kaplice? Kiedy je zbudowano, kto fundował? Pod jakim wezwaniem? Jak długo przetrwały. Z jakiego powodu nie istnieją? Jakie cmentarze istnieją? Czy są cmentarze okolicznościowe (cmen. choleryczne, groby poległych)? Pomniki na cmentarzach, przy kościele, tablice pamiątkowe, kroniki i t. p.

## 4. Dwór, pałac.

Kiedy został zbudowany i kto budował? Z czego zbudowany, w jakim stylu? Jakie znajdują się w nim ciekawe zabytki lub przedmioty sztuki? (Jeżeli jest kilka dworów, należy je wszystkie opisać w ten sposób)? Czy na terytorjum rej. szkolnego parcelowano jakie majątki i kiedy? Obszary, terytorja dworów (morgi lub hektary). Gospodarka rolna, przemysłowa — wytwórczość, hodowle, doświadczalnie i t. p.

## 5. Instytucje.

Czy na terenie rejonu szkolnego istnieje szpital, przytułek dla starców i t. p. Gdzie? Kto je fundował i kiedy? Kto je utrzymuje? Jakie organizacje i towarzystwa istnieją w danym rejonie szkolnym? Jaki charakter pracy prowadzą, jak się rozwijają? Ochronki, świetlice, kto je utrzymuje?

## 6. Figury, pomniki.

Ile ogółem figur znajduje się na terytorjum rejonu szkolnego? Ile z tych jest drewnianych, kamiennych i murowanych? Kiedy powstały poszczególne figury? Kto był ich twórcą i kto je fundował? Z jakich pobudek?

## 7. Osobliwości okolicy.

Czy na terenie rejonu znajdują się jakie szczególne okazy drzew, kamieni, źródeł, zwierząt, ptaków, roślin i t. p.?

## 8. Zabytki, świadczące o rodzaju pracy.

Jakich dawnych urządzeń lub narzędzi używa się jeszcze dzisiaj? Czy znajdują się jakie okazy przemysłu ludowego i jakie? Czy są jakie ślady dawnych przedsięwzięć, świadczących o wybitniejszym zajęciu się daną dziedziną pracy przez mieszkańców danej okolicy i jakie?

## 9. Budownictwo.

Czy są jakie zabytki budownictwa wiejskiego lub innego i jakie? (Domy podsieniowe, szczytowe, bramy, rodzaje dachów, ozdoby szczytowe, ogrodzenia gospodarstw, studnie i t. p.).

## 10. Zabytki kultury duchowej.

Wierzenia, zwyczaje, obyczaje (obchody, święta, wesela, dożynki, wieńce, stroje). Bajki, legendy, pieśni, przysłowia.

## 11. Niepodległość Polski.

Jak i co mieszkańcy opowiadają o tych czasach? Udział w powstaniu, miejscowi bohaterowie etc.

U w a g a: Przy opracowywaniu niniejszej ankiety należy podawać źródła, z których materiał czerpano (adresy osób, instytucyj i literatura). Godne uwagi objekty — zaznaczyć na planie rejonu szkolnego, względnie sporządzić osobny plan. Tekst ankiety należy ilustrować, o ile możliwości, fotografjami, szkicami, rysunkami.

S. WALCZAK.

## W SPRAWIE HASŁA POWITALNEGO MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

---

Nowe programy kładą ogromny nacisk na wycieczki w nauczaniu wszystkich przedmiotów. Chodzi tu o bezpośrednie spostrzeżenia i przeżycia dzieci, zaczerpnięte na najniższym poziomie z ich najbliższego otoczenia, a na wyższym — ze środowisk dalszych.

W kl. I i II-ej, gdzie przedmioty nauczania jeszcze nie są wyodrębnione, wycieczki tworzą podstawę do ćwiczeń w j. polskim (ćwiczenia w mówieniu, pisaniu), rysunku (ilustracje), zajęć praktycznych (zajęcie rękodzielnicze i z dziedziny kultury życia codziennego, np. zachowanie się dzieci na ulicy, w parku, przechodzenie przez jezdnię i t. d.); są wreszcie podstawą do nauczania arytmetyki przez wysuwanie naturalną drogą zagadnień liczbowych.

Na wyższym poziomie każdy przedmiot ma „swoje“ wycieczki: j. polski (wycieczki, wprowadzające w treść czytanki, czy utworu poetyckiego); historia (bliższa i dalsza okolica); przyroda i geografja; zajęcia praktyczne (wycieczki społeczne. celem poznania warsztatów pracy człowieka) i ćwiczenia cielesne (zawodzenie młodzieży do marszów, biwakowanie).

Ogólnie więc widzimy, że wycieczek będzie dużo, bardzo dużo. Będzie ich wiele o każdej porze roku, a najwięcej na wiosnę, w porze najodpowiedniejszej do wycieczek. Wyjdą z murów szkolnych wszyscy — począwszy od najmłodszych „pierzszaków“, a skończywszy na uczniach najstarszej klasy gimnazjalnej. Jakże często zdarza się, że spotkają się dwie wycieczki, zdążające do jednego celu, albo przechodzące w różnych kierunkach. Co się okazuje?

Mijają się w milczeniu, z pewnem zakłopotaniem. Bo jakże inaczej być może? Przecież nauczycielstwo, prowadzące wycieczkę, nie zna się najczęściej „osobiście“, a młodzież tem bardziej, zwłaszcza, jeżeli wycieczka ze szkoły powszechnej spotka się

z wycieczką z gimnazjum, albo spotkają się wycieczki z dwóch różnych miejscowości.

Nowy ustrój szkolny oparty jest na zasadzie jednolitości. Zasada ta spaja wszystkie stopnie szkół w jedną całość. Życiowo jednak nie zespolimy dzieci i młodzieży wszystkich stopni nauczania, jeżeli ich nie zbliżymy do siebie. Zbliźmy dzieci szkoły powszechnej do młodzieży gimnazjalnej, zbliźmy dzieci i młodzież jednej miejscowości do dzieci i młodzieży z miejscowości drugiej, choćby one były oddalone od siebie przez całą długość lub szerokość Polski!

Jednym ze środków zbliżenia młodzieży winny być właśnie wycieczki szkolne. Jakże łatwo i szybko można zapoznać się i zaznajomić na wycieczce! Trzeba tylko odrobinę dobrej woli ze strony nauczycielstwa, kierującego wycieczkami, i ukochania młodzieży.

Spotykające się wycieczki powinny się wzajemnie pozdrowić, zapytać o cel wycieczki, słowem — nawiązać rozmowę i zaznajomić się ze sobą. Pozdrowić się — ale jak? Czy zwyczajnem, stereotypowem „dzień dobry“? Harcerze mają swoje przepiękne pozdrowienie: „Czuwaj!“, zuchy: „Czuj!“. Natomiast młodzież szkolna, która liczy się już nie na tysiące, lecz na miliony, wcale nie ma pozdrowienia! Takie pozdrowienie szkolne, takie nasze własne dałoby nam uczucie, że jesteśmy wszyscy, począwszy od najmłodszego dziecka szkolnego, a skończywszy na nauczycielu, — członkami tej wielkiej i zwartej społeczności, jaką jest szkoła polska.

K. KRAJEWSKA

## OD REDAKCJI

Drukując powyższy artykuł, redakcja „Pracy Szkolnej“ uważa poruszoną w nim sprawę za niezmiernie ważną ze stanowiska wychowawczego i dlatego ogłasza konkurs na opracowanie hasła powitalnego młodzieży szkolnej. Warunki konkursu są następujące:

1) Treść hasła winna być taka, aby mogła je stosować młodzież wszystkich szkół zarówno powszechnych, jak średnich (ogólnokształcących) i zawodowych.

2) Pod względem formy hasło winno być jak najkrótsze (możliwie jednowyrazowe), a przytem w brzmieniu swem zgodne z duchem i właściwościami języka polskiego.

3) Projekty hasła prosimy nadsyłać do Wydziału Pedagogicznego Z. N. P. (Wybrzeże Kościuszkowskie 35) w terminie do 1 października r. b. zwykłym listem z dopiskiem u góry: „konkurs na hasło powitalne młodzieży szkolnej“.

4) Najlepsze projekty będą nagrodzone w sposób następujący: I nagroda — sprawozdanie z III-go Kongresu Pedagogicznego (patrz Nr. 27 „Głosu Nauczycielskiego“); nagroda II- — roczna prenumerata dowolnie wybranego czasopisma naszego.

## SPRAWOZDANIA

### KILKA UWAG NA TEMAT ATMOSFERY DUCHOWEJ W LASKACH.

Laski — zakład dla ociemniałych pod Warszawą. Interesuje się nim świat pedagogiczny, bo obejmuje przedszkole, szkołę powszechną, szkołę zawodową, warsztaty pracy i drukarnię dla ociemniałych dzieci i młodzieży obojga płci. O pięknym dziele pedagogicznym i społecznym Lasek, o ich twórcach, o charakterze pracy i t. p. pisano już wielokrotnie. Teraz chcę tylko kilka uwag zrobić na temat atmosfery duchowej Lasek, czyli tak zw. obiektywnego ducha, używając terminologii Sprangera. Nasuwają się tu bowiem ciekawe spostrzeżenia psychologiczne, które może przydadzą się na coś wychowawcom wogóle, nie tylko ociemniałym.

Atmosfera Lasek, z którymi zetknęłam się przypadkowo, spędzając tam dwiema miesiącami wakacyjne, zaczęła nieznacznie przenikać do mojej świadomości, aby potem, już po moim wyjeździe stamtąd, skryształizować się we mnie w pewne spostrzeżenia. Pierwsze zdziwienie... dzieci ociemniałe są radosne i to nie poszczególne dzieci, ani też nie w wyjątkowych okolicznościach, ale wszystkie i stale są radosne. Wyjątek stanowią świeżo przybyłe, które zachowują się, jak dzikie, zestraszone zwierzątka. Po pewnym czasie stają się i one radosne. Śmiechem, śpiewem i weselem rozbrzmiewa ich dom przez dzień cały. Refleksje... to są jednak tylko dzieci, chociaż niewiedome, ale dzieci nieświadome swego nieszczęścia. Może więc w tem niema nic dziwnego. Słońce, las, dużo zabawek, dużo dziecięcych zajęć, urozmaicających ich wieczną noc. Pełna oddania się im służba siostr — opiekunek i bezustanna ich czujność, aby tym biedactwom życie umilać. Nowe zdziwienie... spacerując po lesie, słyszę w pobliżu beztronski młodzieńczy śmiech i żywą rozmowę. Po chwili wysuwają się z za drzew dwie młodziutkie zakonnice. Spostrzegam, że ta, która się tak radośnie śmieje, opowiadając coś, jest niewidoma. Czy i ta jest nieświadoma swego nieszczęścia? W kaplicy obserwuję twarze starszych dziewcząt niewidomych. Na wszystkich prawie wyraz spokoju i błogości. Gdyby nie kaleki i dzieci umysłowo upośledzone wśród ociemniałych, których wygląd psuje harmonję całości, można by przypuszczać, że przywilejem ociemniałych jest pogoda i błogość. Ale może to ociemniiali od urodzenia, którzy przyzwyczaili się do swego stanu i nie zdają sobie sprawy, jak mogłoby być inaczej? Informują mnie... ta młoda śliczna dziewczyna (teraz nauczycielka) straciła ostatecznie wzrok, przygotowując się do matury; ktoś inny, będąc 14-letnim chłopcem, z powodu wypadku przy doświadczeniu chemicznym i t. p. Wielu wśród nich ma do 20% wzroku. A więc są i tacy, którzy przeszli całą Gehennę cierpienia, tracąc wzrok w pełni świadomości. Próbują uświadomić sobie ich stan psychiczny. Nic nie rozumiem... nie rozumiem tych ludzi, ich spokoju i wrazu błogości.

Ale nie tylko niewidomi. Może jeszcze większą zagadkę stanowią ich opiekunowie: „siostry” i „bracia” z Zakonu św. Franciszka, oraz zespół pracujących tam ludzi świeckich. Nieświadomie zaczynam ulegać urokowi uprzejmości i życzliwości, którą naokół odczuwam, chociaż zajęta swoją pracą, swojemi myślami, nic ze siebie nie daję. Spostrzegam zewsząd płynące do siebie uśmiechy. Nie są to uśmiechy zdawkowe, przeznaczone na to, żeby były widoczne, ale nieśmiałe, pełne naturalnej życzliwości, która nie wzamian nie żąda, nawet oddźwięku. Zaczynam odczuwać przyjemność poruszania się w tej atmosferze bezinteresownej życzliwości. Przytem to poczucie niezawodności w stosunkach ludzkich, którego się tam nabywa po kilku dniach pobytu. Czy przy sprzątanju pokoju, czy przy posłudze osobistej każda rzecz jest wykonana dokładnie, punktualnie, każde zobowiąza-

nie spełnione niezawodnie. Przecież te usługujące „siostry” to te same dziewczęta ze wsi, lub ze sfer ubogich miast, które stanowią naszą służbę. Jakie są jednak inne: opanowane, łagodnie uśmiechające się, skupione przy wykonywaniu pracy i pełne przedziwnej delikatności. Czy tylko ubiór tak je zmienia? Gdy zobaczyłam raz usługującą mi siostrę, gdy wychodziła z kaplicy, zdumiałam się wyrazem dostojeństwa, które z jej twarzy biło. Uświadamiam sobie, że jest mi dziwnie przestrono i mogę swobodnie krążyć wśród tych ludzi. Robię nowe spostrzeżenia psychologiczne. Działanie atmosfery trwa dalej i jest przedziwne. Zaczynam odczuwać, że moja psychika, nie znajdując żadnego ograniczenia, nie napotykając na żaden opór, zaczyna się kurczyć, jakby się wstydząc swego rozdęcia. I robi mi się lżej w miarę, jak maleją rozmiary mego „ja” i wreszcie przestają i ja siebie widzieć, jak ci niewidomi naokół mnie, i ci, którzy stali się świadomie niewidzącymi rzeczy błahych, które jednak są źródłem tylu rozterek wewnętrznych i tylu niesnasek wśród ludzi. To jest przedziwny i trudny do wytłumaczenia stan, gdy się przestaje widzieć siebie. Doświadczenie laskowskie pozwoliło mi poznać go, a to mi dało klucz do zrozumienia atmosfery duchowej Lasek. W rzeczywistości my nie przestajemy nigdy widzieć siebie w zwierciadle oczów, uszów i sądów innych. To widzenie siebie jest faktycznym regulatorem naszych postępów. Każdy gest, każdy postępek wykonywamy z myślą o tem, jak to będzie przez innych widziane, a jednocześnie usiłujemy, ażeby to było tak widziane, jak my tego pragniemy. Stąd cała karkołomna ekwilibrystyka wysiłków w celu zobaczenia siebie w zwierciadle ludzkich sądów takimi, jakimi chcemy być widziani, bez dbałości o to, jakimi jesteśmy rzeczywiście. Dbałość o pozór zastępuje prawdę i staje się jednocześnie źródłem naszej udreki, niechęci, pretensyj, nienawiści wzajemnych.

W Laskach psychiki ludzkie strzelają w górę, a nie rozrastają się wszerek, nie przeszkadzają więc sobie, a jednocześnie nie stanowią dla siebie zwierciadeł, w których się widzą nawzajem. Tu jest rzutowanie w nieskończoność, jest patrzywanie na ludzi i na ich sprawy pod kątem nieskończoności. Człowiek dla człowieka nie jest miarą dla porównywania i osądzania własnych i innych postępów. Człowiek porównywa tu siebie z niedościgłym ideałem. Stąd niezależnienie się od sądów drugich, ale również powstrzymanie się od sądzenia innych. Wiemy z życiorysów wielkich ludzi, uczonych, mędrców, filozofów i czujemy to sami, że uniezależnianie się od ludzkich sądów jest szczytem mądrości ludzkiej.

Jakimi drogami, dzięki jakim przeżyciom ludzie w Laskach dochodzą do tej mądrości? A zwłaszcza te młodziutki Kasie i Marysie ze wsi, te Zosie z podwórka Warszawy? Wiemy z historii i czujemy to sami, że zaparcie się siebie, poświęcenie jest objawem bohaterstwa. Jakimi drogami, dzięki jakim przeżyciom te młode, przeważnie zdrowe, tak często piękne dziewczęta i kobiety dochodzą do heroicznego zaparcia się siebie raz na zawsze, nie tylko w chwili wybuchu entuzjazmu? A przytem wszystkiem ta pogoda, ta skupiona radość prześwietlająca wszystkie twarze, co najwymowniej świadczy o osiągnięciu szczęścia... To są pytania, które nie tylko nasuwają się psychologowi — wychowawcy, ale każdemu myślącemu człowiekowi. Zastrzegam się, że nie poetyzuję, lecz usiłuję przeprowadzić psychologiczną analizę. Teren doświadczalny jest dla każdego otwarty, kto chce doświadczenie moje sprawdzić. Stwierdzam fakt masowej, powszechnej prawidłowości struktury psychicznej, boć chyba miarą tej prawidłowości jest zdolność osiągnięcia szczytów ideałów wychowawczych: mądrości i heroizmu, a przytem szczęścia osobistego. I jako psycholog — wychowawca stawiam sobie pytanie: jakimi drogami, dzięki jakim przeżyciom, dzięki jakim szczęśliwym okolicznościom dało się osiągnąć tę cudowną harmonję i tę prawidłowość ludzkiej psychiki i to nie w wyjątkowych wypadkach, ale w całym licznym zespole ludzkim? Jakie są te motory ludzkiej psychiki, które są w stanie wywołać intensywne życie wewnętrzne i to nie tylko u ludzi o wysokiej kulturze umysłowej i duchowej, ale również i u tych

na najniższym poziomie rozwoju umysłowego stojących? Jakie są te „żywe“ ideje, które są w stanie kolo siebie skupić i organizować życie duchowe tak nieprawdopodobnie różnych ludzi, należących do wszystkich sfer społecznych i znajdujących się na wszystkich szczeblach rozwoju umysłowego i wykształcenia: od analfabetów do ludzi, pracujących naukowo, ze stopniami naukowymi, bo i takich nie brak w Laskach. Odpowiedź wydawałaby się jasna, ale taką nie jest.

Wiemy, że motorami ludzkiej psychiki są uczucia, a w danym wypadku tym motorem jest uczucie religijne. Czy jednak zawsze uczucie religijne jest czynnikiem, tak prawidłowo organizującym psychikę ludzką? Mamy liczne dowody, że tak nie jest nisstety. Uczucie religijne, jak każde inne, podlega rozwojowi i stopniowemu uwznioślaniu. Laski są dowodem, jak potężnym czynnikiem wychowawczym może się stać uczucie religijne, o ile jest należycie kształcone i sublimowane. Z tego wniosek jasny, jak ważne wychowawczo jest zagadnienie kształcenia uczucia religijnego. Zagadnienie to powinno więc wejść w zakres obiektywnych rozważań psychologiczno - pedagogicznych, zwłaszcza w okresie obecnej reorganizacji szkolnictwa i jego podstaw.

Psychologja teoretyczna dostarcza nam trochę ważnych danych w tej sprawie. Przedewszystkiem wykazuje, że uczucie religijne jest pierwszym uczuciem wyższego rzędu, które dziecko jest w stanie przeżywać. Następnie zaś, że uczucie religijne, jako pierwsze uczucie wyższego rzędu, jest podstawą dla rozwoju innych uczuć wyższego rzędu, a mianowicie: uczucia społecznego, patriotycznego i państwowego. Już więc tylko z tych względów, pomijając wszelkie doświadczenia osobiste, należy się zająć zagadnieniem kształcenia uczucia religijnego. Tymczasem sprawa ta jest u nas całkowicie pozostawiona prefektom i katechetkom, a tak jest przeprowadzana, że ludzie głębiej czujący chętnie głosują za usunięciem nauki religji ze szkół. Obecny bowiem sposób nauczania religji w szkołach wraz z całą polityką religijną nie tylko nie kształci uczucia religijnego, ale je zabija w dzieciach. Jak często zabija je bezpowrotnie! Jedną z tych szczęśliwych okoliczności, które w Laskach, czynią religijność tak płodną wychowawczo, jest to, że tam się uczucie religijne istotnie przeżywa, że uczucie to przeorywa do głębi duszę. W szkołach naszych nie dba się o uczucie, bo może wyszło to źródło u tych, którzy mają je budzić. U nas panują puste dla dzieci słowa i puste formy. Formalizm jest zabójczy dla życia we wszystkich jego dziedzinach. Najbardziej jednak jest zabójczy w dziedzinie uczucia. Czas więc już wielki, żeby zagadnienie kształcenia uczucia religijnego weszło w zakres obiektywnych naukowych rozważań. Jeśli zaś nauka religji ma być utrzymana w szkołach, to może dobrze byłoby prefektów i katechetki posyłać na przeszkolenie do żywego źródła uczuć religijnych — do Lasek.

M. GRZYWAK-KACZYŃSKA

## NOWE KSIĄŻKI

### BIBLIOTEKA SZKOŁY POWSZECHNEJ

Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie od roku już przeszło drukuje zbiorowe wydawnictwo pod nazwą: „Biblioteka Szkoły Powszechnej“. W pewnych odstępach czasu pojawia się regularnie po 10 książeczek, mających przeciętnie po dwa arkusze druku, w pięknej szacie zewnętrznej. Liczba wydanych dziełek dobiega stu. Całość dzieli się na trzydzieści cykli, z których każdy traktuje szereg pokrewnych zagadnień. Zarówno treścią poruszanych spraw i ich zakresem, jak i formą swoją odbiega Biblioteka Szkoły Powszechnej tak daleko od dotychczasowych wydawnictw dla młodzieży, że może zmienić cały sens czytelnictwa w szkole, wprowadzając je na drogi, dyktowane przez potrzeby współczesnego wy-

chowania polskiego. Ażeby należycie ocenić podjętą inicjatywę wydawniczą, zatrzymać musimy najpierw naszą uwagę nad dotychczasowym czytelnictwem wśród dorosłych i młodzieży szkolnej.

Czytelnictwo dzisiejsze korzeniami swojemi tkwi niewątpliwie jeszcze w upodobaniach literackich z okresu niewoli, którego dążeniem było osiągnięcie niepodległości. Książka polska miała wtedy w sposób genialny przezszezać w społeczeństwo ówczesne ideały wychowawcze i narodowe. Ona to, rozrzucając wokół skarby poezji romantycznej, stała się „arką przymierza między dawnymi i młodem laty“, w której lud składał „broń swego rycerza, swych myśli przędę i swych uczuć kwiaty“; ona „ku pokrzepieniu serc“ prowadziła nas w przeszłość, ukazując chwałę, hart i męstwo przodków, ratujących zalaną potopem nieprzyjaciół Rzeczpospolitą; ona nie cofnęła się przed ciężkim obowiązkiem rozdrapywania ran, „by nie zabiły się bloną podłości“; ona stała się pobudką, nawołującą do czujności, walki i wytrwania. Książka o takiej treści była jakby krzakiem gorejącym, u którego naród zapalał się czynną miłością Ojczyzny.

Doceniając olbrzymie znaczenie książki z okresu niewoli, nie możemy jednak zamykać oczu na fakt, że uderzała ona tylko w jedną stronę duszy— w uczucie. Pozostawiała na uboczu praktyczne sprawy życia codziennego i popularnej wiedzy. Nie miała na to czasu wobec konieczności ratowania zagrożonego ducha. Była zatem jednostronną i jednostronny wytwarzala typ psychiczny. Umysły, wychowane na lekturze uczucia, umiały zachwycać się pięknem dzieł czysto literackich, ale obce im było zrozumienie wartości zagadnień życia praktycznego i praktyczno - naukowej literatury. Probierzem wykształcenia była znajomość mnóstwa dzieł beletrystycznych. Natomiast niewiedza w zakresie spraw praktycznych ujmę nikomu nie przynosiła. Zgodnie z literackim pojęciem wykształcenia czytelnie i biblioteki publiczne wyposażone były w książki o treści beletrystycznej, które rozchwytywali czytelnicy. Literatura praktyczna, fachowa i naukowa miała swój kącik pyłem zakurzony, do którego jednak nigdy, albo rzadko ktoś zaglądał.

Przyzwyczajenia i poglądy, wytworzone w czytelnictwie dorosłych, zdecydowały o rodzaju i jakości czytelnictwa wśród młodzieży szkolnej. Jak tam, tak i tutaj podawano do lektury książki, oddziaływające przede wszystkim na wyobraźnię i uczucie. Karmiono dzieci bajkami, olśniewano powieściami fantastycznymi, wreszcie dla odmiany moralizowano powiastkami dydaktycznymi. Brak równowagi pomiędzy lekturą uczucia i fantazji, a lekturą praktyczną - naukową sprowadzał przerost jednostronnych zainteresowań. Uczniowie zaczytywali się w barwnych opowiadaniach i powieściach, lecz nie potrafili zająć się czytaniem książek o treści rzeczowej. Usiłowania nauczycieli, zmierzające do wprowadzenia odmiany w ten stan rzeczy, natrafiały na trudności, tkwiące tak w przyzwyczajeniach samych nauczycieli, jak też braku odpowiedniej literatury.

Tymczasem rzeczywistość dzisiejsza stwarza przed szkołą polską, a zatem i czytelnictwem — nowe zadania. Pod ich znakiem dokonywają się doniosłe przemiany w szkolnictwie. Wprawdzie nie zapoznaje się wartości uczucia, ale obok niego jako walor współrzędny stawia się zdolność do praktycznego, codziennego czynu. Syntezę tych dwóch czynników, t. j. zdolność do codziennego życia i uczuciową gotowość do poświęcenia się dla sprawy, ujął niezwykle trafnie zmarły minister oświaty dr. Sławomir Czerwiński w następujących słowach: „Taki właśnie typ bojownika i pracownika w jednej osobie jest potrzebny naszemu Odrodzenemu Państwu, ho potrzebny mu jest typ obywatela, któryby dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapalem walki stwierdzał swój czynny, szczerzy patriotyzm“. Stosownie do tego nowe programy obok rozbudzania i rozwijania uczuć patriotycznych zmierzają do wyrobienia w uczniach zaradności i zdolności życiowej przez wychowanie praktyczne, gospodarcze, techniczne i przyrodnicze. Akcentują one szczególnie konieczność rozwijania aktyw-



nego stosunku dziecka do świata i potrzeb życia polskiego. W zamierzeniach tych musi szkołę poprzeć odpowiednio dostosowane czytelnictwo.

W najzupełniejszej zgodzie z duchem i założeniami nowych programów, Biblioteka Szkoły Powszechnej uwzględnia zarówno zagadnienia humanistyczne, jak przyrodnicze, techniczne i gospodarcze. Kulturę humanistyczną traktuje stopniowo: zaczyna od najbliższego środowiska, rozszerza potem swoje widnokręgi na sprawy życia polskiego, przechodząc następnie do kultury świata. W osobnych cyklach maluje piękno wsi polskiej, obrazuje bogactwa duchowe i materialne miast polskich; ukazuje obrazki obyczajowe z życia współczesnego i historyczną wskrzesza przeszłość; podziwia znakomitych mężów polskich i przedstawicieli ludzkości; omawia organizację życia u nas i zagranicą. W dziale tym znajdzie nauczyciel obszerny materiał dla kultury regionalnej, ogólnie - polskiej i ogólnie - ludzkiej. Regionalizm, jako zagadnienie prawie nowe w nauczaniu, sprawia wiele kłopotu nauczycielowi z powodu braku dostępnej dla dzieci lektury regionalnej. Biblioteka Szkoły Powszechnej przychodzi z pomocą: nie możemy sobie pozwolić na wydawanie podręczników dla każdego regionu, ale możemy skompletować odpowiednio książeczki Biblioteki Szkoły Powszechnej.

Te same zalety cechują i drugi dział Biblioteki o charakterze rzeczowym. Słyszymy tu zrozumiałą mowę przedmiotów i zjawisk nas otaczających, widzimy cuda techniki w codziennym życiu, poznajemy zjawiska przyrody i ich wartość dla praktycznych zabiegów naszych. Ograniczenie każdej książeczki do dwóch arkuszy druku zmusza autorów do ujmowania tego tylko, co ma istotną wartość.

Biblioteka Szkoły Powszechnej śledzi bieg życia współczesnego i odbija w sobie ważniejsze wydarzenia. Odpowiada to zasadzie aktualizacji, tak silnie uwzględnionej w nowych programach. Rocznice ważniejsze, jak: Wita Stwosza, zwycięstwa pod Wiedniem, znalazły oddźwięk w odpowiednich działkach, które poza swoją wartością obiektywną skłaniają młodzież do głębszych przeżyć ważniejszych w bieżącym życiu wydarzeń, co ma doniosłe znaczenie poznawcze i wychowawcze. Każdy przedmiot nauczania odnajdzie swoje związki korelacyjne w Bibliotece Szkoły Powszechnej. Dla języka polskiego, który „jest przedmiotem ogniskowym, o wielostronnych celach poznawczych formalnych i wychowawczych”, staje się Biblioteka znakomitym środkiem realizacji tych celów i niewyczerpaną skarbnicą wartości językowych. Nauka religii stanie się dziecku bliższą przez oparcie jej o żywoty świętych polskich. Książeczki historyczne ułatwiają realizację programu historii, przedstawiając obrazy przeszłości, w których przedmiotem jest albo „jedna postać centralna — bohater”, albo „zespół ludzi”, albo wreszcie „miejsce”. Zajęcia praktyczne, geografja i przyroda mają tu bardzo wiele materiału pomocniczego. Wszystkie cykle tak różnorodne treścią ożywia i łączy w jedną strukturę poznawczą i wychowawczą ideał wychowania obywatelsko - państwowego. Chodzi tu nie tylko o rozbudzenie chwilowych porywów, uczuć podziwu, dumy i przywiązania do bogactwa i kultury polskiej, lecz o wykształcenie woli i aktywności uczniów do trwałych, chętnych i cierpliwych wysiłków dla dobra własnego i społeczno - państwowego.

W takim ujęciu Biblioteka Szkoły Powszechnej staje się wydatną pomocą dla nowej szkoły polskiej w urzeczywistnianiu ideałów wychowawczych. Znaczenie jej nie ogranicza się tylko do młodzieży szkolnej. Spełni ona wybitną rolę w dalszym kształceniu się młodzieży pozaszkolnej. Co więcej, wobec dzisiejszej specjalizacji, która z natury rzeczy skupia uwagę na ograniczonym tylko zakresie zagadnień z uszczerbkiem dla całości spraw życia, może być nieocenioną dla ludzi dorosłych. Zwłaszcza nauczyciel, który musi ogarniać całość rozwoju nauki i kultury, napotyka tu wiele materiału naukowego, podanego w formie popularnej i przystępnej.

Należy więc życzyć wydawnictwu powodzenia. Biblioteka Szkoły Powszechnej powinna iść naprzód i tworzyć popularną encyklopedję, stale uzupełnianą w miarę postępu wiedzy i życia. Wydawnictwo winno jednak dbać o dobór autorów, by Biblioteka nie podzieliła losu wydawnictw podob-

nych. Przeważna część autorów Biblioteki Szkoły Powszechnej — to prawdziwi mistrze w ujmowaniu zagadnień w formie przystępnej i pięknej. Stwarzają jakgdyby nowy rodzaj utworów literackich, łącząc fakty rzeczowe z pięknym stylem. Jednak są i tacy, co niezdolni są wyjść ze swojego rynsztunku naukowego. Do pisania dla umysłów dziecięcych trzeba mieć talent. Sama wiedza, choćby bardzo rozległa, nie wystarczy. Nie tu miejsce na omawianie zalet, czy braków poszczególnych autorów. Wydawcy na pewno zdają sobie z nich sprawę. Należy więc przeprowadzać selekcję i nie kierować się chęcią zdobycia popularności w sferach autorytetów naukowych, lecz starać się o zdobycie popularności u młodzieży. Wtedy Biblioteka Szkoły Powszechnej, będąc zawsze młodą, świeżą i pełną życia, stanie na wysokości swego zadania.

FR. ZYCH.

## ODGŁOSY.

---

### W SPRAWIE WŁAŚCIWEGO WYKORZYSTANIA PRACY SZKOLNEJ.

Niejednokrotnie już nawoływano nauczycielstwo do starannego przechowywania numerów Pracy Szkolnej i zbierania roczników tego pisma. Zdawałoby się, że tego rodzaju wezwanie jest zbędne, gdyż treść artykułów jest tak wartościowa, że każdy nauczyciel zdaje sobie z tego sprawę i z własnej potrzeby oprować będzie roczniki i starannie je przechowywać.

Praca Szkolna, jako pismo pedagogiczne, uwzględnia przede wszystkim zagadnienia praktyczne z dziedziny nauczania i wychowania, stanowiąc piękny dorobek naszej twórczej myśli pedagogicznej i naszych doświadczeń. Stąd też materiały, zawarte w tem czasopiśmie, mogą być znakomitą pomocą do opracowania referatów na konferencje rejonowe, do przygotowania lekcyj, względnie nawet do teoretycznego pogłębiania pewnych zagadnień lub też przygotowania się do egzaminu praktycznego. Materiały tam zawarte są wartości nieprzemijającej, a jednak tak rzadko można znaleźć w bibliotece nauczyciela na właściwym miejscu komplecik Pracy Szkolnej. Zdarza się, że tu i ówdzie znajdzie się poszczególne numery, ale w takim poszanowaniu, że nie dają dobrego świadectwa o ich właścicielu. Bez przesady można powiedzieć, że Praca Szkolna jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych pism pedagogicznych, bowiem u każdego związkowca spotkać ją należałoby. W praktyce jednak różnie bywa. W wielu wypadkach zdarzało mi się widzieć w szkołach zeszyty dzieci obłożone Pracą Szkolną. Każdy taki fakt wywoływał zdumienie: skąd to dziecko na wsi lub w miasteczku zdobyło arkusze Pracy Szkolnej? Niewątpliwie — od nauczyciela lub nauczycielki. W tym wypadku Praca Szkolna schodzi do rzędu najwykleszej gazety, którą się przegląda i rzuca. Ale widzieć takie poszanowanie wartościowego pisma pedagogicznego — to rzecz bardzo nieprzyjemna.

Czy przeto konieczne i celowe jest nawoływanie do poszanowania Pracy Szkolnej? Toć to powinno wynikać z wewnętrznej potrzeby i zrozumienia. Ale czy można przechodzić nad temi faktami do porządku dziennego? Nie! Oto należałoby to zagadnienie omówić na najbliższych konferencjach rejonowych w formie referatu z dyskusją. W referacie winny być podniesione sposoby wykorzystania bogatej treści roczników i poszczególnych numerów, jako pomocy samokształceniowej, w przygotowywaniu się do egzaminu praktycznego, przy opracowywaniu referatów, lekcyj, wreszcie przy umiejętnej realizacji nowych programów szkolnych. Praca Szkolna nie jest tylko do jednorazowego przeczytania, lecz materiał tam zawarty wymaga zastanowienia się, przemyślenia, wracania do poszczególnych zagadnień, niekiedy nawet po kilku miesiącach, a nawet latach.

Może więc po takim przepracowaniu Pracy Szkolnej na konferencjach rejonowych zrodzi się większe zrozumienie wartości i poszanowania tego pisma pedagogicznego, a znikną wspomniane wyżej kompromitujące fakty pewnego rodzaju wandalizmu.

W. LASKOWSKI

**OD REDAKCJI**

---

Niniejszym zeszytem zamykamy rocznik 1933/34 naszego czasopisma. Jak widać z dołączonego spisu treści, tendencje tego rocznika — co jest rzeczą zupełnie naturalną i zrozumiałą — szły wybitnie po linii realizacji nowych programów szkoły powszechnej.

Z pośród nadsyłanych nam artykułów, odpowiadających wspomnianej tendencji ogólnej, staraliśmy się wybierać przede wszystkim takie, któreby zadośćczyniły najbardziej aktualnym potrzebom, względnie nadsyłanym pod naszym adresem życzeniom.

W spisie treści uporządkowaliśmy artykuły w ten sposób, że w części I-ej (artykuły treści ogólnej) umieściliśmy artykuły, które poruszają zagadnienia, dotyczące całości programu; zaś w części II-ej (artykuły treści specjalnej) zebraliśmy te artykuły, które traktują o jednym zagadnieniu, bądź też dotyczą pracy w jednej klasie lub w zakresie jednego przedmiotu nauczania.

Autorzy artykułów, które nie zostały dotąd zużytkowane, o losach swych artykułów będą powiadomieni listownie.

---

---

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