

≡ praca szkolna ≡

rok XIII — 1934/5 — nr. 2

W A R S Z A W A

W SPRAWIE ORGANIZOWANIA OBCHODÓW I UROCZYSTOŚCI SZKOLNYCH

Jednym z ważniejszych zagadnień, wypływających z nowych programów szkoły powszechnej w związku z realizacją idei wychowania społecznego i państwowego, jest organizacja obchodów i uroczystości. Nie jest to zresztą zagadnienie nowe. Obchody i uroczystości urządzały szkoły i przed wprowadzeniem w życie nowych programów. Były one jednak traktowane, jako pozaprogramowe, zabiegi wychowawcze szkoły.

Nowy zaś program języka polskiego między tematami ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu podaje: 1) dla klasy pierwszej — „uroczystości, organizowane przez szkołę, a w związku z tem godło Państwa (orzeł), portrety Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego”, 2) dla klasy drugiej — „uroczystości szkolne i święta państwowe, a w związku z tem sztandar Państwa Polskiego, godło i barwy państwowe, Hymn Państwowy, obrazki z życia Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego”; 3) dla klasy trzeciej — „uroczystości szkolne i miejscowe”. Należy przez to rozumieć, że organizowanie uroczystości stało się programowym obowiązkiem szkoły, która powinna w szerszym, niż dotąd, zakresie wykorzystać je w całokształcie swej pracy nie tylko wychowawczej, ale i dydaktycznej, poczynając od klas najniższych.

Święta i uroczystości państwowe i inne mogą istotnie stać się jednym z poważnych środków oddziaływania wychowawczego, choćby ze względu na wartości wychowawcze, tkwiące w związanym z niemi materjale rzeczowym. Dobrze zorganizowane i przeprowadzone dadzą one niewątpliwie działwie i młodzieży głębokie przeżycia, które nie pozostaną bez wpływu na kształtowanie się ich sfery uczuciowej, ich zainteresowań i nastawień w stosunku do wielkich wydarzeń, faktów historycznych, wielkich postaci, zasług, idei i hasel, jako obiektów ogólnej czci i dążeń. Wytworzona przeytem jednolita postawa duchowa gromadki, której myśli i uczucia skupiają się wówczas wokół określonych, powszechnym kultem opromienionych wartości, budzi i rozwija w poszczególnych

jednostkach poczucie zbiorowości, pogłębia i kształtuje ducha młodocianej społeczności szkolnej.

Ażeby święta i uroczystości spełniły skutecznie swą rolę wychowawczą, t. j. stały się poważnym czynnikiem wychowania społecznego i państwowego, należy wykorzystać je, jako sprzyjające okoliczności do wspólnego działania, przede wszystkim zaś, do wspólnego ich obmyślenia i organizowania zarówno w ramach grup klasowych, jak i ogólnoszkolnych. W toku prac przygotowawczych i organizacyjnych, przy zbieraniu i opracowywaniu odnośnego materiału, przy obmyśleniu i układaniu programu, tudzież sposobu wykonania go dokonywa się w świadomości dzieci proces stopniowego pogłębiania przewodniej idei obchodu, a osnuty wokół niej splot uczuć nabiera wówczas coraz większej siły i barwności. Zorganizowana w określonych dniach obchodu uroczystość bez aktywnego, twórczego współdziałania dziatwy, choćby była, zewnętrznie rzecz biorąc, bardzo efektowna, będzie miała stosunkowo mniejsze znaczenie wychowawcze, gdyż nie będzie wówczas stanowiła kulminacyjnego punktu tego właśnie dłuższego procesu myślowo-wzruszeniowego.

Jeżeli święta państwowe i narodowe, oraz związane z nimi uroczystości mają mieć dla dziecka właściwy sens, jeżeli mają być przez nie zrozumiane i odczute, to muszą być przytem choćby najogólniej wytworzone i zrozumiane pojęcia narodu i państwa, jako grup społecznych, mających podobnie, jak grupy mniejsze, w których ono żyje i działa, swe życie, dążenia, kłopoty i troski, swe smutki i radości. Poprzez tego rodzaju mniejsze grupy społeczne, jak rodzina, klasa, szkoła, które dziecko w całości ogarnia, bezpośrednio widzi i czuje, w które aktywnie się wżywa i wrasta, i w obrębie których dostrzega cały szereg absorbujących je zjawisk, zachodzących na tle współżycia i współdziałania, wspólnych przeżyć, dążeń i wysiłków — prowadzi droga do głębszego uświadomienia narodowego i państwowego.

Te mniejsze grupy mają również swoje wewnętrzne święta i uroczystości. Weźmy dla przykładu choinkę. Można jej nadać znaczenie wewnętrznego — powiedzmy — „rodzinnego” święta szkoły i wykorzystać do wytwarzania, lub pogłębiania poczucia łączności dzieci między sobą, jako członków jednej współżyjącej i współpracującej społeczności szkolnej. Charakterystyczna pod tym względem jest napisana samorzutnie przez dziecko notatka sprawozdawcza z życia szkoły w okresie przedchoinkowym. Treść jej pozwolę sobie tu przytoczyć:

„Wre teraz w naszej szkole, jak w ulu. Wszyscy z zapalem biorą się do wspólnej pracy. Chodzą prawie codzień na próby. Bardzo ładnie odegrają komedyjkę, w której udział bierze bardzo dużo zwierząt. Będzie odegrane przy choince. Znów nam się przypomina nasza rodzina szkolna. Zabłyszną świeczki. Po sali rozejdzie się przyjemna kołysanka, śpiewana przy złobku Jezusa. Będzie też odegrana sztuczka, ułożona przez jedną uczennicę z kl. VI-b, dość oryginalna”.

W notatce tej czujemy żywe poruszenie wyobraźni dziecka, nastawionego na zbliżający się dzień choinkowy, jako właśnie na rodzinne święto szkolne, które dzięki obejmującym ogół dziatwy przygotowaniom nadaje życiu szkolnemu swoisty nastrój, ruch, swoisty ton uczuciowy już na pewien czas przed samą uroczystością, przygotowując w ten sposób wrażliwe, młode dusze do głębszych przeżyć zespołowych w czasie tej uroczystości. W takiej atmosferze najłatwiej się budzą i najlepiej rozwijają pierwiastki społeczne, jak poczucie zbiorowej

jedności, zbiorowego wysiłku, zespołowe projektowanie i zgodne wykonywanie zamierzeń, przeżywanie wspólnych radosnych momentów.

Przy organizowaniu uroczystych świąt państwowych wymienione przeżycia i doświadczenia stać się mogą punktem wyjścia i podstawą do wywołania w dziecku odpowiedniego nastroju i odpowiedniej postawy w stosunku do szerszych, nadrzędnych, a przez to bardziej dla niej abstrakcyjnych grup społecznych narodu i państwa. Wówczas święta i uroczystości państwowe, organizowane nie tylko przez szkoły, ale i przez starsze społeczeństwo, będą miały istotne, zgodne z tendencjami nowych programów znaczenie wychowawcze, będą bowiem dla dzieci czemś więcej, niż swojego rodzaju atrakcją, interesującą je tylko ze względu na swą zewnętrzną stronę.

Szkola, organizująca u siebie z okazji świąt państwowych i narodowych odpowiednie uroczystości i biorąca nadto udział w uroczystościach starszego społeczeństwa, będzie mogła w toku prac przygotowawczych, opierając się na podstawie analogii do bliższych psychice dzieci świąt rodzinnych i szkolnych, tak nastawić młode umysły i nastroić młode serca, by wplotły się w ogólny ton uczuciowy, jaki wówczas kraj cały obejmuje. Dzięki temu urządzone uroczystości staną się niejako tchnieniem twórczego ducha zbiorowości na subtelne i wrażliwe umysły i serca dziecięce, — ducha, który je sobą zapłodni i wzmoże zapał do wspólnych celowych wysiłków. Zapał ten w sprzyjających warunkach może znaleźć doraźne zaspokojenie w zaprojektowaniu i wykonaniu konkretnego, do możliwości dzieci przystosowanego przedsięwzięcia dla dobra bliższej lub dalszej grupy społecznej.

Głębsze lub bardziej powierzchowne zrozumienie i odczucie samej istoty wartości, która jest przedmiotem kultu w czasie tej czy innej uroczystości, zależy oczywiście od wieku i rozwoju umysłowego dzieci. Idea przewodnia powtarzających się z roku na rok obchodów, ich treść pojęciowa, powinna być stopniowo w świadomości i przeżyciach uczuciowych dzieci poszerzana i pogłębiana, metoda zaś organizowania powinna zmierzać do coraz większego usamodzielnienia dzieci. Poszczególne święta i uroczystości pod tym właśnie kątem widzenia ujęte i odpowiednio wyzyskane mogą stać się czynnikiem systematycznego wzmocnienia więzi społecznej i postawy ideowej w obrębie węższych i szerszych grup społecznych — klasy, szkoły, narodu, państwa.

Pracę w tym kierunku, jak to już na wstępie zaznaczyłem, należy w myśl nowych programów rozpoczynać od najniższych klas szkoły powszechnej. W tych to właśnie najniższych klasach praktyczne rozwiązanie omawianego zagadnienia w sposób owocny i zgodny z tendencjami wychowawczymi jest stosunkowo trudniejsze, niż w klasach wyższych, gdzie dziećta ma już za sobą bogatsze doświadczenia z zakresu życia zbiorowego i swego w niem udziału, dzięki czemu łatwiej jest do niej podejść, wywołać odpowiednie skojarzenia, pobudzić do bardziej samodzielnego opracowania odnośnego materiału, zachęcić do obmyślenia i wykonania odpowiedniego programu.

To też wydaje mi się rzeczą pożądaną, by zagadnienie obchodów i uroczystości mogło stać się przedmiotem dyskusji ilustrowanej przykładami konkretnych w danych warunkach rozwiązań, zwłaszcza przeprowadzonych na poziomie klas niższych w różnych środowiskach lokalnych.

„ Stanisław Bieda.

ZWYCZAJE SZKOLNE I TRADYCJA SZKOŁY JAKO CZYNNIKI WYCHOWAWCZE

W chwili obecnej poszukuje się nowego ideału wychowawczego, odpowiadającego zmienionym potrzebom życia codziennego. Ideałem takim jest obywatel dzielny, zaradczy, przedsiębiorczy i produktywny. Wychowa go szkoła, ale ze szkołą musi współpracować całe społeczeństwo już to w dziedzinie odpowiedniego wyposażenia go w środki materialne, już to w sprawach ściśle wychowawczych. Stwierdzić tu jednak należy, że nieliczna tylko część naszego społeczeństwa ma należyte zrozumienie swej roli — większość pozostaje zupełnie bierna. Przedewszystkiem szerokie rzesze drobnomieszczańskie, robotnicze i ludowe nie czują potrzeby szukania w oświacie dźwigni swoich własnych interesów, jak również interesu ogólnego — państwa. Szkoła, jej potrzeby, sprawy wychowawcze — nie budzą w nich właściwego zainteresowania.

Zjawisko to nie da się wytłumaczyć samemi tylko trudnymi warunkami życiowymi, czyli tak zwanym kryzysem, jaki Polska dzisiaj przeżywa. Tkwi w tem wszystkim głębsza przyczyna. Zdaje się, że szukać jej należy we właściwym naszym społeczeństwu spychaniu wszystkich ciężarów na czynniki rządowe. Wskutek tego piętrzą się przed nauczycielem trudności, których często pokonać nie jest w stanie i które niejednokrotnie odbijają się ujemnie na całokształcie pracy pedagogicznej.

Zagadnienie współpracy domu ze szkołą w dobie obecnej nabiera więc szczególnego znaczenia i należałoby wyteńczyć wszystkie siły, aby tę sprawę postawić na właściwym gruncie. Starszego pokolenia nie zdoła się naprawić, ani też przeobrazić — odejdzie ono takim, jakim było i jakim jest obecnie. Inne jednak wartości zachować winno młodsze pokolenie, które obecnie uczy się do szkół i to, które po nim uczyć będzie. Mają z nich wyrosnąć obywatele, którym dobro szkoły leżeć będzie na sercu. W tym celu należy odpowiednio pokierować wychowaniem młodych pokoleń i wzbudzić w nich pewien sentyment i szacunek dla szkoły, która im dała początki nauki, albo która była jedynym źródłem całego wykształcenia.

Nic tak człowieka nie wiąże ze szkołą, jak dobra jej tradycja, zwyczaje i atmosfera. Potęgę tego odczuwa ten, kto wzrastał w podobnych warunkach. Zdaje się, że szkoły nasze w tej dziedzinie mają dużo do zrobienia i na nich właśnie ciąży obowiązek zapełnienia tej luki w wychowaniu. Stwierdzone bowiem zostało, że zwyczaje szkolne są niezastąpionym czynnikiem wychowawczym, oddziałując podświadomie na uczucia i wolę. Nauczycielstwo angielskie, doceniając je należycie, stara się nadać każdej ze swoich szkół odrębne oblicze, wytworzyć odrębną atmosferę, która wywiera wpływ na wychowanków, wiążąc ich ze szkołą na całe życie.

Jeżeli więc tradycji i zwyczajom szkoły przypisuje się tak wielkie znaczenie wychowawcze, zapytać wypada, jakie środki pedagogiczne stosować trzeba, aby je w szkołach naszych stworzyć. Środków tych jest wiele. Przedewszystkiem zaliczamy do nich organizacje uczniowskie, ale pod warunkiem, że nadamy im właściwy kierunek i włożymy w nie zupełnie nową i ożywczą treść, zmniejszając jednocześnie znacznie ich liczbę na terenie każdej z naszych szkół. Zaznaczyć należy, że istniejące w formie obecnej organizacje uczniowskie nie spełniają

należycie swego zadania. Jedną z kardynalnych przyczyn tego stanu rzeczy jest nadmiar organizacji, zakładanych po szkołach. Nadmiar ten powoduje rozpraszenie sił młodzieży, skutkiem czego praca traci na jakości, a nadto powstaje na terenie szkoły atmosfera, utrudniająca i zakłócająca pracę samym nauczycielom-wychowawcom. Nic też dziwnego, że wyniki są nikłe i nawet szkodliwe, ponieważ wytwarza się typ „łazika organizacyjnego”, który do życia społecznego nic pozytywnego nie wniesie. Stąd wniosek, że dla dobra młodzieży oraz szkoły należy ograniczyć liczbę organizacji, pozostawiając te, które posiadają istotne wartości wychowawcze.

Podstawową organizacją, zdaniem mojem, należałoby uczynić samorząd szkolny dla jego wielkich wartości wychowawczych o charakterze społecznym i samowychowującym. Organizacja ta objęłaby również jeden z zaleconych związków uczniowskich, jak harcerstwo, P. C. K. i t. d. W ten sposób każda ze szkół miałaby możliwość postawienia obranej organizacji na odpowiednim poziomie, nadania jej właściwego kierunku, wyrażającego się w wyrobieniu takich czy innych zalet charakteru wychowanka, zdobywanych drogą praktycznego związku z życiem, doświadczaniem i tworzeniem. Pozwoliłoby to jednocześnie na wytworzenie odrębnego oblicza i atmosfery w poszczególnych szkołach, a łącznie z pracą samorządu szkolnego sprzyjałoby w powstawaniu zwyczajów szkolnych, jak np. nadawanie różnych oznak, dyplomów, tworząc tą drogą tradycję szkoły, jako jednolitego organizmu.

Racjonalnie poprowadzona praca społeczna postawiłaby życie szkolne na odpowiednim poziomie, a stwarzając pomyślne warunki dla rozwoju zwyczajów szkolnych i tradycji, jako czynników o dużej sile sugestywnej, zapewniłaby ze strony opuszczającej szkołę młodzieży utrzymanie późniejszego z nią kontaktu oraz pracę w kierunku podniesienia szkoły naszej do spełniania zaszczytnej misji wychowywania pełnowartościowych obywateli.

Stanisław Brodecki.

ROZWÓJ POCZUCIA SPRAWIEDLIWOŚCI U DZIECI

(Uwagi na marginesie spostrzeżeń z życia szkoły).

— Czy dzieci nowowstępujące do szkoły mają już pewne poczucie sprawiedliwości? Zapewne tak. Jest ono jednak oparte na egocentryzmie i wskutek tego posiada dość płynny, w stosunku do obiektywnego pojęcia sprawiedliwości, charakter. Pojęcie prawa, jako punktu wyjścia dla sądu o postępowaniu człowieka, nie jest jeszcze dostatecznie zaszczepione w umyśle dziecka. Istnieją już jednak pewne b. pierwotne normy. Oto przykład sformułowania jednej: krzywdę, tobie wyrządzoną, pomścij!

Stosowanie tego podstawowego prawidła sprawiedliwości przejawia się w życiu szkoły w licznych zaciętych, niekiedy krwawych bójkach między silniejszymi. Słabsi zastępują sobie ten czynny rodzaj pomsty przez skarżenie się lub płacz, który powoduje ingerencję dorosłych i udręczenie „wroga”. — Już w tym wczesnym okresie poczucie sprawiedliwości znajduje zastosowanie w przestrzeganej dość ściśle „miarce” zemsty: podstawą jej jest zasada „Oko

za oko"... Jeden z chłopców z kl. I zapewniał mnie zupełnie poważnie, że gdy „odda” swemu prześladowcy otrzymane uderzenie, to jego własny ból mija.

Pojęcie krzywdy odznacza się u dzieci znaczną elastycznością i względnością. Czasami lekkie potrącenie, otarcie się sąsiada lub sąsiadki wywołuje namiętne skargi, bitwy i łzy, — a kiedyindziej porządne obicie kolegi, połączone z darcieciem za włosy i zabrudzeniem ubrania, jest przyjmowane jako rzecz, nie wymagająca sprawiedliwej pomsty.

Dziewczęta często uszkadzają sobie ubranie; ale i to nie jest oceniane jednako-wo: raz powstają tragedje z powodu lekkiego rozdarcia fartucha, to znów podobny wypadek przechodzi bez groźnych następstw. Różniczkowanie jest bardzo subtelne i subiektywne, a zależy głównie od tego, k t o powoduje krzywdę i jaki jest stopień w r a ż l i w o ś c i dziecka pokrzywdzonego. Wchodzą tu także w grę inne czynniki, jak: obyczaje środowiska, miejsce akcji, chwilowy nastrój.

W kl. I np. jest chłopiec, który, przychodząc do szkoły, wita swych kolegów, siedzących na podłodze przy klasie, w ten sposób, że rzuca im na głowy swoją teczkę z książkami. Nikt się o to nie obraża, „przywitani” zaledwie głowy odwróca. — Janek umazał swemu sąsiadowi twarz atramentem (bawili się w Indjan). Obaj zostają ukarani, a wcale się na siebie nie gniewają. Zato, gdy w kilka dni później jeden napisał drugiemu na marginesie zeszytu małą kreskę, wybuchła wielka awantura ze łzami i skargami. — Oczywiście należy odrazu wykluczyć z tych rozważań bójki, wynikające z konieczności „próbowania się” w okresie przyrostu sił. — Stopniowo, pod wpływem wzajemnego ścierania się kantów indywidualności w klasie, wykształca się pierwotna mściwość w przemyślane i uzasadnione działanie. Pozostaje konieczność sądu i prawa społecznego. — Nauczyciel jest zwykle uznany za naturalnego sędziego i prawodawcę, od którego „wyroków” niema odwołania. — Skargi zaczynają nabierać innego charakteru, stają się bardziej spokojne i w uzasadnieniu często zawierają powołanie się na jakieś „prawo” szkolne.

Coraz częściej skarżący przytacza na poparcie swej skargi „dowody rzeczowe” i „świadków”. [„Ona to widziała, proszę pana!"]. — Ciekawą jest rzeczą, że chłopcy skarżą się mniej i to tylko słabi, natomiast dziewczynki lubują się w skargach. — Bardzo często dochodzi do formalnych sądów w klasie, „sprawy” są niekiedy dość trudne i, mimo współdziałania audytorjum, wyrok niezawsze wszystkich zadawała. — Okazje te poczynają zwolna kształtować „opinje” klasy. Opinia klasy i sąd nauczyciela o pewnych jednostkach różnią się w niektórych wypadkach krańcowo. — Dzieci często obdarzają sympatją wesolego, krzykliwego leniucha, a nie lubią lub odnoszą się obojętnie do przesadnie porządnego, pilnego ucznia. [„To podlizuch, proszę pana!"]. — Coraz częściej, poczynawszy już od klasy IV-ej, słyszy się powiedzenia: „Pan się do mnie uprzedził...”. „Pani jest niesprawiedliwa...” albo: „Nasz pan czasem krzyknie i jest surowy ale sprawiedliwy”, to znów aprobatą „wyroku”: „O, tak to sprawiedliwie, niema wyjątków!”. — To poczucie sprawiedliwości szkolnej jest jednak dość pierwotne i przypomina surowe i bezwzględne postępowanie sprawiedliwości średniowiecza. Gdy dzieci uznają pewną zasadę za „sprawiedliwą” i słuszną, żądają jej absolutnego stosowania. Nikt nie powinien być zwolniony od kary za jej przekroczenie. — Dawna mściwość jednostkowa przekształca się w „karzącą dłoń sprawiedliwości”.

Już to w obmyślaniu kar dzieci przejawiają dużo pomysłowości. — W roku ubiegłym np. klasa VII, dość wyrobiona społecznie, układała regulamin samorządu klasowego. Jeden jego paragraf brzmiał: „Jeżeli któraś z dziewczynek nie posłucha 3 razy polecenia zarządu klasy i będzie szkodziła ogółowi, będzie musiała za karę obejść na klęczkach korytarz (60 m. długości!) w czasie pauzy, mając na plecach przypiętą kartkę z opisem przestępstwa”. — Trzeba było poważnie tłumaczyć klasie niemożność wprowadzenia tego przepisu w życie, zanim dość niechętnie zgodziła się go skreślić. — Surowy umysł dziecka nie jest w stanie zrozumieć względności wszelkich zjawisk życiowych. Na tem tle wynikają liczne nieporozumienia, zwłaszcza przy ocenianiu przez nauczyciela pracy dziecka. — Kiedy stawiamy „stopień”, bierzemy pod uwagę nie tylko jakość samej pracy, ale i osobę ucznia, jego możliwości osobiste, a często nawet warunki, w jakich praca została wykonana. — Stąd też nieraz dwie niemal jednakowe zewnętrznie prace otrzymują różne oceny. Wywołuje to z reguły utyskiwanie „pokrzywdzonego”, wybuchy niezadowolenia i obrażonej ambicji. Można więc stwierdzić, że właściwe poczucie pełnej i praktycznej życiowo sprawiedliwości wytwarza się u młodzieży już po okresie dojrzewania. Z zagadnieniem sprawiedliwości szkolnej łączy się kwestja t. zw. sądów koleżeńskich. Obecnie są one nieco zaniedbane przez ogół wychowawców, lecz jeszcze przed kilku laty były bardzo modne. — Próby, jakie sam przeprowadziłem, przekonały mnie o sztuczności tego tworu (przedewszystkiem w niższych oddziałach). Same dzieci nie odczuwają potrzeby istnienia tej instytucji. Jeżeli zaś jest ona wprowadzona przez wychowawcę, może się rozwinąć w dwóch kierunkach: albo stanie się echem sądu nauczyciela (co niezawsze jest pożądane!) albo też zmienia się w wyżej wspomnianą, „karzącą dłoń sprawiedliwości”. — W obu wypadkach może dać świetną okazję do „wyżycia się” ukrytej w naszym narodowym charakterze wady pieniactwa. — Umiejętny i wżyty w klasę nauczyciel potrafi bez stwarzania oficjalnej instancji sądowej korzystać z opinii klasy przy wydawaniu „wyroku” i jednocześnie urabiać tę opinię w myśl założeń rozumnie pojętej sprawiedliwości. Należałoby jeszcze dotknąć różnych innych czynników, mogących mieć wpływ na kształtowanie poczucia sprawiedliwości u dzieci szkolnych, a zwłaszcza działania domu rodzinnego, lektury, religii i innych, — ale rozszerzyłoby to znacznie zakres tego artykułu, który jest tylko próbą ujęcia kilku wniosków ze spostrzeżeń nad życiem dzieci w szkole, nie zaś rozprawą naukową.

M. Witkowski.

ZUCHY W SZKOLE

a) Geneza i istota ruchu zuchowego.

Twórca skautingu, angielski generał Robert Baden Powell, utworzył na rok przed wielką wojną organizację dla dzieci w wieku 8 — 12 lat pod nazwą „wilczęta”. Na ziemi polskiej dotarł ten ruch już w 1916 r. Mimo jednak usilnych starań instruktorów skautowych (harcerskich) i mimo oparcia całej pracy na wzorach angielskich, gromady wilcząt u nas się nie rozwijały: były nieliczne i obejmowały dzieci tylko ze sfer inteligenckich. Przyczyną niepowodzenia ru-

ciu wilczęcego na naszym terenie było jego niedostosowanie się do psychiki naszego dziecka. Nić przewodnia zajęć wilczęcych — życie zwierząt indyjskich dżungli i naśladowanie ich dobrych obyczajów — była dla naszych dzieci obca i niezrozumiała. Należało tę organizację dostosować do właściwości polskich dzieci.

Zabrały się do tego najpierw harcerki i w 1926 r. dały początek ruchowi zachowemu żeńskiemu, opracowując nowe, polskie metody i materiał pracy z dziećmi. Nazwę „wilczęta” zmieniły one na polską i bardziej odpowiadającą — „zuchy”. Harcerstwo męskie zabrało się do organizowania zuchów-chłopców — w jesieni 1931 r. Wykorzystało ono doświadczenia zarówno wilczęt, jak i harcerek. Pracę w organizacji zuchowej oparto przedewszystkiem na właściwościach psychiki polskiego chłopca w wieku 8 — 12 lat. W doborze metod i materiału pracy kierowano się przedewszystkiem zainteresowaniami dziecka i jego właściwościami psychicznymi, jak instynkt naśladowczy, konstruktorski, ciekawość, wyobraźnia fantastyczna i wielka ruchliwość fizyczna i psychiczna. Biorąc więc za punkt wyjścia psychikę chłopca, dawano na t. zw. zbiórkach dużo zabaw, pieśni i specjalnych tańców, ćwiczeń różnego rodzaju (zręczności, turniejowych, orjentacji, leśnych, zimowych), obrzędów i dużo majstrowania. Tak pojęta praca w organizacji zuchowej niesłychanie silnie przyciągała chłopców ku sobie. Powstawały setki gromad zuchowych, obejmujące dziesiątki tysięcy dzieci. Ruch zuchowy spotkał się z entuzjastycznym przyjęciem nie tylko u dzieci, ale także u rodziców i nauczycieli. Wartość tej jedynej organizacji dziecięcej została należycie oceniona i tem się tłumaczy wielka liczba okólników, wydanych przez władze w tej sprawie.

Czemże jest w istocie ruch zuchowy?

Jest on harcerstwem dla dzieci od 8 do 12 lat, tworzy bowiem z harcerstwem organizacyjną jedność, bez niego i poza niem nie istnieje.

Zuchy jednak nie są harcerzami. Inne są metody i materiał pracy u zuchów, a inne w harcerstwie. Wynika to z różnicy wieku i właściwości zucha i harcerza, dalej z pobudek czysto dydaktycznych i metodycznych. Zuchy mają być pewnego rodzaju przygotowaniem do harcerstwa, jakgdyby jego przedszkolem. Organizacja ta wychowuje dzieci własnymi metodami, pozwala dzieciom spędzać czas pozaszkolny na świeżem powietrzu w obcowaniu z przyrodą, w zabawie w gronie rówieśników, urabia dzielnych chłopców-zuchów, dobrych przywódców w zabawie i grze. Do pewnego stopnia zuchy wpływają na opinię szkoły. Członkowie tej organizacji stają się na terenie szkoły propagatorami, organizatorami i przywódcami zabaw i gier, przez co przyczyniają się do lepszej atmosfery wychowawczej w szkole. Zuchy współdziałają w wychowaniu ze szkołą. Szkoła staje się dla dzieci bardziej radosną; zaczyna silniej pociągać dźwiatwę ku sobie, zyskuje coraz lepszą opinię i zrozumienie wśród rodziców. Rodzice darzą szkołę coraz większem zaufaniem. Organizacja zuchowa jest bowiem również pomocnikiem domu. Zapewnia dzieciom wybór dobrych kolegów, opiekuje się nimi i organizuje im zabawy w czasie, kiedy szkoła nie ma możliwości, a rodzice czasu — na zajmowanie się dziećmi.

Ogólnie zuchy — jak powiada A. Kamiński w książce o zuchach — „jest to wielka zabawa w dzielnych chłopców, w chłopców-zuchów. Zabawa, trwająca całe dnie, tygodnie, miesiące i lata. Zabawa w chłopców zuchów, którzy są odważni w grach i odważni w mówieniu prawdy, którzy są zwinni i zręczni,

mają bystre oczy, bystre palce i bystre głowy. Zabawa w Majster-Klepków, potrafiących wykonać własnoręcznie wiele rzeczy, zabawa w krasnoludków, ciągle szukających sposobności do robienia przyjacielskich usług, zabawa w leśnych ludzi, podpatrujących życie zwierząt i roślin. Zabawa, wymagająca karności i współdziałania, opanowania i poświęcenia. Zabawa prowadzona przez samych chłopców. Radosna, porywająca zabawa, w której nabiera się dobrych przyzwyczajeń!”.

b) Organizacja zuchów w szkole.

Podstawową jednostką organizacyjną zuchową w szkole jest gromada. W jej skład wchodzi dzieci w wieku 8 — 12 lat (II — V kl.). Ogólna ilość zuchów w gromadzie waha się w granicach 12 — 24 i dzieli się na 2 — 4 szóstki. W jednej szkole może być jedna lub więcej gromad. Na czele każdej gromady stoi wódz, mianowany przez władze harcerskie.

Jeżeli gromada zuchowa jest zorganizowana przy drużynie harcerskiej, która się nią opiekuje, to nosi miano niesamodzielnej gromady i może mieć wodza niepełnoletniego (15 — 18 lat). W innym wypadku gromada nazywa się samodzielną i ma wodza pełnoletniego, zazwyczaj nauczyciela lub instruktora zuchowego.

W skład gromady mogą wchodzić sami chłopcy i wtedy gromada nosi nazwę męskiej, albo chłopcy i dziewczęta, tworząc gromadę koedukacyjną.

Są też gromady czysto żeńskie. Te podlegają harcerstwu żeńskiemu i są inaczej zorganizowane.

Wódz gromady „prowadzi” całą gromadę i za jej pracę odpowiada. Niepełnoletni wódz musi mieć opiekuna, a pełnoletni może sam sprawować tę czynność, jeżeli jest nauczycielem. Opiekuna wyznacza szkoła.

Wódz wybiera sobie pomocników, t. zw. „szóstkowych”, powierza im szóstki w grach i zabawach. Tak zwane zbiórki odbywa wódz całą gromadą. Podczas zbiórek pomagają mu szóstkowi w prowadzeniu ćwiczeń, zabaw i gier, stając na czele szóstek jako zespołów. Na poszczególną zbiórkę składają się zazwyczaj: gawęda, śpiew, tańce, ćwiczenia, zabawy i gry, obrzędy, majsterkowanie. Zuchy bawią się zazwyczaj „w coś”, np.: w Słowian, rycerzy, Indian, marynarzy, krasnoludków i t. p.

Na jednej zbiórce opowiada wódz zuchom o Robinzonie i zuchy odtwarzają później jego przejścia: robią broń z drzewa, poznają las, robią kryjówki dla siebie (szałas), staczą walki. Inne zbiórki obejmą znowu walki Jagiełły pod Grunwaldem, oblężenie Zbaraża, albo przygody marynarzy.

Przy zabawie uczą się zuchy różnych rzeczy, ćwiczą ciało i umysł. Wszystko to pociąga chłopców, bo wypływa z ich zainteresowań.

Zbiórki odbywają się tak letnią, jak zimową porą na świeżym powietrzu, a więc w parku, w polu, w lesie. Trwają zazwyczaj w mieście około 1 — 1½ godziny i łączą się w cykle. Cykl zbiórek trwa jeden lub dwa miesiące i obejmuje 6 — 10 zbiórek (1 — 2 zbiórki tygodniowo). Są różne cykle (zależnie od tego, w co się zuchy bawią), np.: słowiański, rycerski, ludowy, indiański, marynarski, krasnoludków, majsterklepków i t. p. Na tych ziórkach przygotowują się zuchy do zdobycia odpowiednich stopni (gwiazdek) i sprawności, które otrzymują po wykazaniu się umiejętnością w wymaganym stopniu.

Praca z zuchami jest niezwykle interesująca i dostarcza dużo materiału do obserwacji i badań, a także może niejednemu wychowawcy pokazać właściwą drogę postępowania z dziećmi.

Kto pragnie bliżej zapoznać się z ruchem zuchowym, tego odsyłam do dwóch książek A. Kamińskiego p. t. „Antek Cwaniak” i „Księga wodza zuchów”, które nabyć można w każdej księgarni.

Fr. Swider.

ZAGADNIENIA EROTYCZNE W WYCHOWANIU SZKOLNEM

Nowe programy i statut szkoły powszechnej kładą duży nacisk przede wszystkim na wychowanie. Wychowujemy więc powierzone nam dzieci pod względem religijnym, moralnym, społecznym, państwowym, fizycznym, ale rzadko który wychowawca zwraca uwagę na tak istotny moment w wychowaniu każdego z wymienionych rodzajów, jakim są sprawy seksualne. Zagadnienie to jest zbyt „drastyczne”, a jeśli znajdzie się śmiałek, który odważy się tę czy inną sprawę załatwić w ten czy inny sposób, to nie ma odwagi poruszyć jej w prasie i zainteresować nią całe rzesze wychowawców. A jednak sprawa ta jest niemniej paląca od zagadnień religijnych, czy sportowych. Wszak każdy z nas spotyka się w szkole z onanizmem, z przedwczesnym „próbowaniem” rozkoszy płciowej przez wychowanków, z niewłaściwym oddziaływaniem rodziców na te sprawy, z „bocianami, które dzieci przynoszą” i t. p. Trzeba więc zagadnienia te poruszyć w naszej prasie, pobudzić grono wychowawców do rozważania tych spraw, do wypowiedzania się i poruszania sposobów wychowawczych.

Od dłuższego już czasu na łamach „Życia Dziecka” toczy się dyskusja na powyższy temat, wywołana niemieckim wydawnictwem „Das Kreide Dreieck”. Nie będę tutaj wypowiadał swego zdania w tej sprawie, a chęć tylko powtórzyć pytanie Janusza Korczaka z Nr. 5 „Życia Dziecka”: „Co robić, by się nie mnożyli matolki, psychopaci, zwyrodnialcy”. To zagadnienie nas, nauczycieli szkoły powszechnej, najwięcej obchodzi, bo nauczanie powszechne obejmuje całe społeczeństwo, więc do naszych murów przychodzą degeneraci, zwyrodnialcy i upośledzeni. A my „wychodzimy z siebie”, szukamy metod, chcemy usunąć drugoroczność, borykamy się z trudnościami i nieraz opadają nam ręce: nie możemy nic zrobić, a to co zrobimy, rwie nam się prawie u samych podstaw. Zwyrodnialec niczego się nie nauczył, ale umie namówić dziewczynkę do czynów lubieżnych. Tam znów „leniwy” w nauce chłopiec przyłapany został na onanizmie. Co robić, aby erotykę sprowadzić na właściwe tory? Zapewne ktoś powie: a) trzeba dać odpowiednie warunki ludziom dorosłym, aby nie spalili razem z dziećmi, b) trzeba dzieci otoczyć opieką, c) należy wpłynąć na rodziców i t. d. Znane są nam te argumenty, lecz my, nauczyciele, w szkole winniśmy tak wychowywać, aby zagadnienia te nie były obce naszym wychowankom. Zdaniem moim, należałoby przy sposobności omawiać z dziećmi szczerze sprawy erotyczne, oczywiście — poważnie i tak, aby były zrozumiałe na danym pozio-

mie. Dam przykłady. Dziewczynka, Halina D. przyjechała z Ameryki, jest w I oddz. Po kilku dniach ma już pewien zasób wyrazów przyswojonych i klei je w zdania. Dzieci lubią, gdy Halinka mówi, a mówić chce. Pewnego razu w pogadance zabiera głos: „Mój wuja zabil świnia, a był to tatuś świnia”. Klasa w śmiech. Nauczyciel nie wykorzystał momentu „tatuś świnia”, z którego dzieci się śmiały. Można by było omówić „mamusię-kotkę, mamusię-kurkę” i t. p. z otoczenia dzieci. Wszak one dobrze wiedzą, kto jest mamusią, a kto tatusiem. Nie trzeba roztrząsać znamion szczególnych, ale o „tatusiach i mamusiach” mówić tak poważnie, jak mówimy o koniu, krowie, gęsi i innych zwierzętach.

Należy do spraw tych przystępować odważnie i poważnie. Nie rozbudzać instyktów, lecz na faktach wziętych z przyrody omawiać i wychowywać. Przytem należałoby zaopatrzyć szkoły w odpowiednią lekturę, która zagadnienia te przystępnie omówi, co ułatwi oddziaływanie wychowawcze. Nasze biblioteki książek takich nie mają. Jeśli zaś w bibliotece znajduje się książka, w której jest mowa o pocałunku, wtedy nieuświadomione matki biegną do szkoły i krzyczą: „niemoralność!”. Z takim krzykiem i ja się spotkałem, więc pytam: Czy pani rozmawia w domu w obecności córki o tem, że ten z tą żeni się? — Tak. — Czy córka widzi na ulicy dwoje młodych ludzi, którzy mają w przyszłości być małżeństwem? — Tak. — Czy pani mówi w domu do męża, że ta a ta osoba źle się prowadzi, że długo w nocy spaceruje, a córka to słyszy? — Tak.

Cały szereg podobnych pytań rzucam i słyszę odpowiedź: „tak”, z czego wysnuwam wniosek, że córka interesantki wie, że ludzie się kochają, zawierają związki małżeńskie, całują i t. d. Zatem książka, osnuta na miłości dwojga ludzi, nie zepsuje dziecka, a tylko należy treść książki odpowiednio omówić z dziewczynką. Matka wychodzi zadowolona, że zrozumiała intencje wychowawcze książki.

Uważam, że nietylko szczerze omawianie tych spraw z wychowankami ułatwi pracę, nietylko odpowiednia książka przyczyni się do uświadomienia, ale systematyczna praca wśród rodziców pomoże nam w znacznej mierze. Wychowawcy na swych zebraniach klasowych, mając fakty z życia dzieci, winni pouczać rodziców w odpowiednich pogadankach. Pogadanka taka dla matek, dla ojców osobna, dla rodziców wspólna, odpowiednio ujęta, zawierająca wskazówki, jak robić, jak zachowywać się, jak uświadamiać, będzie miała duże znaczenie wychowawcze. W tych wypadkach będzie sposobność zahaczenia spraw bardzo nieprzyjemnych jak choroby weneryczne i alkoholizm, jak również świadome macierzyństwo. Spotkamy się wtedy z zaocznymi zarzutami (w oczy nam nic nie powiedzą ci, którym zależy na głupocie i ciemności naszego społeczeństwa), ale to nie powinno nas zrażać. Za to, co zrobimy, co zaszczepimy, co ulepszymy, co wywalczymy, będą nas błogosławić przyszłe pokolenia. Przyczynimy się do tego, aby wypaczone współzycie płci postawić na pewnym poziomie kultury erotycznej, o której tak pięknie pisze Dr. W. Piotrowska w Nr. 4 i 5 „Życia Dziecka”, w artykule „Kultura i wychowanie erotyczne”. Wtedy zmniejszy się ilość przestępstw, a mury szkolne mniej będą miały dzieci niedorozwiniętych i zaniedbanych, kalek, idjotów i t. p. balastu, obciążającego szkołę powszechną.

· I. Kamosiński.

PRÓBA CHARAKTERYSTYKI III KLASY

(Bystroń. — Socjologia).

„Klasa szkolna jest grupą społeczną, chcąc więc w prowadzeniu jej osiągnąć zamierzony rezultat, trzeba liczyć się nie tylko z indywidualnymi właściwościami uczniów, ale także i ze społecznym charakterem klasy, jako całości”.

Klasa, którą mam charakteryzować, jest koedukacyjna i składa się z 30 dziewczynek i 19 chłopców.

Środowisko.

Szkoła położona jest w śródmieściu, znaczna więc część dzieci pochodzi ze środowiska dość zamożnego. Istnieje jednak pod tym względem znaczna rozpiętość, gdy jednocześnie do tej samej klasy uczęszcza 5 dziewczynek ze schroniska. Środowisko w liczbach przedstawia się następująco:

dzieci ze sfery urzędniczej	— 23
„ niższych funkcjonariuszy	— 10
„ pracowników fizycznych	— 11
„ ze schroniska	— 5

Rozwój fizyczny jest naogół dobry (poza trojgiem dzieci słabo rozwiniętych). Oddział ten prowadzi pierwszy rok. Uczę w nim wszystkich przedmiotów, oprócz religii i robót.

Klasa ta już w ciągu poprzednich 2 lat urobiła sobie opinię klasy trudnej do prowadzenia. Zabrałam się więc do pracy z wielką bojaźnią, niepewnością, a może nawet i niechęcią. Okazało się, że dzieci są niezmiernie żywe i to nie tylko w szkole, lecz i w domu, gdzie według relacji rodziców ruchliwość swą okazują w jeszcze silniejszym stopniu.

Klasa przy pracy.

W czasie obserwacji dzieci przy pracy nasunął mi się podział na 2 grupy. Do pierwszej należą dzieci najbardziej ruchliwe i żywe. W lekcjach, szczególnie gdy jest jakieś nowe zagadnienie, biorą one b. czynny i żywy udział, do odpowiedzi zgłaszają się same na wyścigi. Dzieci te lubią mówić. Wnoszą one do pracy dużo cennego materiału, są to bowiem przeważnie dzieci zdolne, czytane, mające dość duży zasób wiadomości zdobytych dzięki odpowiednim warunkom w domu. Grupę tę charakteryzuje zdolność szybkiej kombinacji, orientacji i kojarzenia wiadomości ze sobą. Najciekawsze pomysły, projekty przychodzą właśnie od nich. Jakże inaczej zachowuje się ta sama grupa dzieci przy pracy, w której idzie już o techniczne wyćwiczenie, o wprawę. Zamiast aktywności występuje zniechęcenie i znudzenie. Przy wszelkiej pracy systematycznej, wymagającej dłuższego, a stałego wysiłku — widoczny jest u tych dzieci brak dokładności i staranności w wykonaniu. Pracy systematycznej nie lubią.

Jak się ustosunkowuje do tej samej pracy druga grupa, która stanowi w klasie mniejszość? Dzieci, należące do niej, na lekcjach siedzą spokojnie, b. uważnie słuchają co mówią nauczyciel i koledzy, nie śpieszą się z wypowiedzeniem swego zdania. Spokojnie podnoszą ręce i odpowiadają tylko na żądanie nauczyciela. Niema w nich tak jak u tamtych chęci mówienia, dzielenia się swymi uwagami.

Czasem się nawet zdaje, że myśli ich są poza obrębem lekcji, że uwaga jest tylko pozorną — z odpowiedzi jednak widać, że udział w lekcji biorą, że to, o czym była mowa, przemyślały i przyswoiły. W wykonaniu pracy wykazują niezwykle staranność i dokładność. Wysitek tych dzieci jest dłuższy i trwalszy. O ile tamte odznaczają się wielką inicjatywą, aktywnością, dużym wysiłkiem myślowym — te przewyższają je w wykonaniu pracy.

Gromada dzieci żywych stanowi większość, dzięki czemu klasa nie może skupić uwagi dłużej na jednym przedmiocie. Trudno więc jest w tej klasie utrzymać zainteresowanie przez całą godzinę, a jeszcze trudniej utrzymać pewien porządek konieczny przy pracy zbiorowej. Czasem na lekcji następuje dość szczególny i niespotykany w innych klasach moment, który doskonale ilustruje impulsywność klasy. Przy poruszaniu nowego zagadnienia z początku dzieci się wypowiadają kolejno, lecz ręk podniesionych przybywa coraz więcej, aż wreszcie, widząc, iż napewno wszystkie nie dojdą do głosu — opuszczają ręce i zwracają się do siebie. Następuje wyraźny pogwar, zmieniający się nieraz w swobodną rozmowę, która trwa czasem kilka minut. Długo trzebaby przywoływać klasę do porządku, do głośnego wypowiedzenia się. Następuje zupełne rozproszenie uwagi całej gromady. Ciekawa byłam, nad czym dzieci tak żywo i chętnie rozprawiają? Przekonałam się, że prawie wszystkie na temat związany z poruszanym.

Przy temacie: morze — rozmowy o Gdyni, Gdańsku, Pomorzu, o łodziach, okrętach i t. p.

Przy temacie: pies — dzieci opowiadają o psach swoich, lub znajomych, o tem co czytały lub słyszały z życia psów, jak przywiązują się do ludzi, jak mają dobre i litościwe serce.

Przy temacie: kwiaty wiosenne — rozmowy o wysiewach w domu, ozdabianiu balkonów, o projektach zasuszania kwiatów i t. p.

Nie mogąc doczekać się kolejki, czują potrzebę natychmiastowego podzielenia się swemi myślami między sobą. Robią to odruchowo, bez najmniejszej świadomości, iż wprowadzają do pracy zbiorowej pewien zamęt i nieporządek. Jest to niezorganizowana forma rozmowy.

Wzajemny stosunek dzieci.

Przy nauce stosunek dzieci ze sobą jest koleżeński, życzliwy i serdeczny. Na widok dobrej oceny pracy kolegi wszystkie cieszą się szczerze. Czasem przy oddawaniu t. zw. „przydziału” pracy (dzieci pracują systemem pracy samodzielnej), gdy ocena wypadnie dobra, słychać w gromadce, czekającej na przyjęcie pracy, stłumione klaśnięcie w dłonie i szept: „ot, dobrze”. Niema wśród nich zawiści, a raczej współdziałanie. Dzieci mocniejsze chętnie pomagają słabszym, opiekują się nimi, czuwają nad pracą domową. Kiedyś postanowiły sobie, że w klasie nie zostanie ani jedno dziecko, pomoc więc wzajemna, współpraca szła po tej linii.

Współżycie dzieci poza godzinami zajęć przedstawia się zupełnie inaczej. Mają tu miejsce częste, a pochopne skargi, niezgody, sprzeczeki, przewziska, kłamstwa i t. d. i t. d. Często dochodzi między dziećmi do ostrych konfliktów i nieporozumień. Przyczyny należy szukać w tem, iż na terenie klasy jest część dzieci wybitnie nerwowych i dosyć znaczna liczba (10) dzieci o niepożądanych, wrodzonych skłonnościach i rysach charakteru (silny egoizm, postawa zaczepna, mści-

wość i t. d. Nieporozumienia między dziećmi, choć są b. silne, jednak nie trwają długo. Na początku jednej paazy wynikła dłuższa, a zawzięta sprzeczka, aż w końcu wszyscy 3-ej chłopcy ze łzami przysli na skargę. Pod koniec tej samej paazy zjawia się kartka tej treści: „Proszę Pani — komunikujemy zgodę między Stachem, Zdzissem i Edkiem”. Ze zdziwieniem patrzyłam, jak na następną lekcję wracali, zgodnie wzięwszy się za ręce.

Stosunek do nauczycielki.

Stosunek do nauczycielki jest swobodny i szczery. Dzieci chętnie dzielą się swymi przeżyciami z domu, opowiadają o tem, co czytały, gdzie były, co widziały, jakie znalazły obrazki do następnego przydziału i t. p. Niepytane same opowiadają o swoich radościach, smętkach i kłopotach. W stosunku do zdania i sądu nauczycielki daje się zauważyć pewien bezkrytycyzm.

Zbiorowe uczucia i działania.

Mimo, iż klasa przedstawia tak różnorodny materiał psychofizyczny, jednak reakcja wzruszeniowa często jest jednolita.

Ela napisała ładnie opowiadanie, a jeszcze ładniej zilustrowała je rysunkiem. Po odczytaniu niespodzianie mocne i długie oklaski bez wyjątku w całej klasie, jako wyraz radości i zadowolenia.

Inny przykład: do klasy wszedł nowy chłopczyk ułomny. Któreś z dzieci wyrządziło mu krzywdę, dokuczyło i śmiało się z jego niezaradności. Dowiedziała się o tem klasa. Przykrość odmalowała się na wszystkich twarzach. W całej gromadzie nastąpiło głębokie wzruszenie. Wzruszenia dały się też zauważyć niejednokrotnie i na lekcjach, szczególnie na historii, wszelkiego rodzaju pogadankach i śpiewie (klasa jest muzykalna). Uogólniając, należy zaznaczyć, iż cała klasa jest wrażliwa, potrafi głęboko odczuć zarówno radość jak smutek i zdolna jest szybko przerzucić się z jednego nastroju w drugi.

Klasa nie posiada wyraźnej zbiorowej woli. Pewne jednak momenty zbiorowego działania były. Chcąc np. uprzyjemnić święta trojgu najbardziej niezdolnym dzieciom z I oddz., dzieci postanowiły znieść co kto mógł: stare ubranie, materiał na sukienki, zabawki swoje, książki, wiktuały różnego rodzaju i t. d. Innym momentem zbiorowego działania było postanowienie, że nikt nie może się spóźniać, gdyż oddział musi mieć najmniejszą ilość spóźnień, aby mógł zdobyć I miejsce z pośród wszystkich klas.

(Jak wielkie w tym wypadku było poczucie ambicji klasy, może posłużyć przykład następujący: dwoje dzieci, brat i siostra wyszło późno z domu, a nie chcąc, by z ich przyczyny zapisano oddziałowi spóźnienie — przyjechały do szkoły dorożką).

Postawa klasy wobec przybyszów.

W tym roku liczebny stan klasy był zmienny, odeszło 4-ro, a przybyło nowych 6-ro dzieci. Postawa klasy wobec nowych dzieci życzliwa. Nowe dzieci odrazu weszły w życie zespołu i prędko się zasymilowały. Jeden tylko chłopczyk przez dłuższy czas stronił od kolegów i trzymał się osobno. Dzieci jakoś się mniej nim zaopiekowały.

Klasa na pauzie.

Podczas paaz szkolnych dzieci trzymają się przeważnie razem, ale od innych oddziałów nie stronią. Niekiedy, szczególnie chłopcy, wymyślają sobie różne

gry i zabawy — przedewszystkiem bawią się w zdobywanie fortec, w żołnierzy, dowódców i t. d.

Czasem panuje „moda” na różne gry i gesty. U niektórych zaczyna się budzić zamiłowanie do czytelnictwa tak wielkie, że, zamiast się bawić, woła na pauzie czytać książki.

Organizacja w klasie.

Na terenie klasy istnieją 2 gromady „Zuchów”. Jeden raz w tygodniu odbywają się t. zw. zbiórki z gromadami. Gromady podzieliły się na gromadki. Podział ten przeniół się i na teren klasy. Tym sposobem klasa przekształciła się w organizację samorządową, opartą o gromadki, liczące po 6 osób. Między pracą samorządową, a pracą w gromadach zuchowych zachodzi łączność i obie organizacje zajął się o siebie, uzupełniają się niejako nawzajem.

Samorząd.

Na początku roku szkolnego dzieci same, według stopnia życia się w poprzednich oddziałach, podzieliły się na gromadki liczące po 6 osób, t. zw. „szóstki”. Grupy zajęły dowolnie miejsca przy 2 stołach 3-osobowych, poczem wybrały sobie opiekuna grupy, t. zw. „szóśtnika” lub „szóśtniczkę”. Przy tym podziale chłopcy i dziewczynki dobrali się w osobne gromadki. Oprócz „szóśtników” jest jeszcze 2 dyżurnych, 2 kronikarzy, 2 bibliotekarzy i 2 magazynierów.

Praca w klasie oparta była o gromadki, z których każda żyła niejako swoim życiem pod przewodnictwem opiekuna. Omawiając obowiązki „szóśtnika”, dzieci postanowiły przedewszystkiem, że będzie on czuwać nad wyglądem zewnętrznym grup, a więc codziennie musi sprawdzać i zapisywać czystość kołnierzyków, ręk, bucików i t. p. Grupa natomiast oglądała szóśtnika. Po pewnym czasie zdecydowały zapisywać zachowanie się podczas pauz, potem uznały za konieczne zapisywanie zachowania się na ulicy poza szkołą. I tak stopniowo narastały obowiązki szóśtnika, aż wreszcie nastąpiła rewizja, wybór najważniejszych i najaktualniejszych. Co tydzień odbywało się sprawozdanie i zmiana opiekunów grupy.

Z chwilą podziału na szóstki rozpoczęło się życie w poszczególnych gromadkach. Zrodziła się w pewnym znaczeniu rywalizacja grup, chęć jaknajlepszego wywiązania się ze swych obowiązków i zadań. Gromadki urządzały między sobą różnego rodzaju konkursy, np. konkurs czystości, na najmniejszą ilość błędów, na najlepszą uwagę i t. p.

Ten sposób organizacji klasy przez podział na mniejsze gromadki ogromnie ułatwił mi pracę.

Podział ten nie rozdrobnił i nie osłabił jednak poczucia klasy jako całości grupowej. Świadomość grupowa szóstek w życiu wewnętrznym klasy, rozszerzyła się do świadomości grupowej całej klasy, gdy chodziło o wystąpienie nazewnątrz wobec innych klas, lub wobec całej szkoły. Podział na szóstki zniżał. Czuło się, że to jest jedna zwarta gromada. Potwierdza to także Dougall (Psychologia grupy — str. 165) pisząc: „Ważne jest także to, że naogół rozwój uczucia przywiązania do jednej grupy nietylko nie przeszkadza, ale raczej ułatwia rozwój podobnych uczuć dla innych grup. Dotyczy to zwłaszcza grup pozostających ze sobą w stosunku części do całości...”

Ze dość duże było poczucie gromady jako całości społecznej, świadczyć może fakt następujący: jeden chłopiec wyłamał się z pod postanowienia klasy, dzieci

zastanawiały się nad tem, a z przeciwległej strony klasy odzywa się głos: „Słuchaj, Władek, bo wyrzucimy ciebie”, a potem do siebie: „pewnie, co tam jemu klasa”.

Dzieci interesują się postępowaniem kolegów, bo postępowanie to wpływa na opinię całości klasy lub gromadki.

W gromadkach wszelkie polecenia i czynności dzieci spełniały chętnie i niejednokrotnie dało się spostrzec prawdziwą radość z pracy, zadowolenie wpływające ze współdziałania i współpracy.

Mimo, iż przejawy odruchów społecznych były wyraźne, to jednak na tym poziomie nie są one trwałe i wymagają koniecznie stałej interwencji nauczyciela, jego wglądu, pewnego, jak mówi Ferriere, „niewidzialnego” kierownictwa i opieki. A wtedy i praca i rozwiązanie wielu trudności, szczególnie z zakresu pracy wychowawczej stają się łatwiejsze.

I przekonałam się, że niechęć, jaką miałam w stosunku do tej klasy na początku, była niezasadniona, gdyż dzieci, choćby najtrudniejsze do prowadzenia, zawsze są dziećmi, do których tą, czy inną drogą podejść i trafić można.

E. W.

UWAGI NA MARGINESIE NOWEGO PROGRAMU KLASY III-EJ

W bieżącym roku szkolnym trzecie klasy szkoły powszechnej po raz pierwszy stosują nowy program nauki. Gdy dwa lata temu do klas pierwszych wprowadzono nowy program, fakt ten wywołał szerokie zainteresowanie w kołach nauczycielskich, trzeba było bowiem poddać gruntownej rewizji głęboko już zakorzenione zwyczaje i metody, a szukać nowego podejścia do pracy w najniższej klasie szkoły powszechnej. Liczne dysputy, konferencje pogłębiły znacznie znajomość nowego systemu pracy szkolnej, to też do pracy w klasie drugiej, opartej na nowym programie, przystępowało nauczycielstwo w następnym roku z większą pewnością siebie, wypływającą zarówno ze zdobytego doświadczenia, jak i głębszej znajomości zasad nowego programu.

Realizacja nowego programu w klasie trzeciej nie napotka już na większe trudności, tem bardziej, że konstrukcja programu tej klasy ma wiele cech wspólnych z programem klasy drugiej. Gdy nowy program dla klasy trzeciej porównamy z dawnym, zauważymy w nowym programie brak nauki historii, jako odrębnego przedmiotu. Pewne drobne momenty natury historycznej spotkamy natomiast w dziale języka polskiego. Rola języka polskiego w klasie trzeciej została znacznie ograniczona w porównaniu z klasą drugą i pierwszą. Podczas gdy w klasie I i II zapoznanie się ze światem otaczającym należało do zadań języka polskiego, to w klasie trzeciej zadanie to spełnia nowy przedmiot, specjalnie wyodrębniony: geografia i przyroda. Nauka geografii i przyrody dysponuje czterema godzinami tygodniowo i wywiera poważny wpływ na całokształt pracy w klasie trzeciej. Zadaniem tej nauki jest zapoznanie się z terenem szkolnym i życiem najbliższej okolicy, przyczem, jeżeli szkoła znajduje się w mieście, zadaniem klasy będzie poznanie życia najbliższych wsi, i odwrotnie, jeżeli szkoła znajduje się na wsi, zadaniem klasy będzie poznanie życia najbliższego

miasta. Powstaje odrazu pytanie: jaki jest stosunek wiadomości, które mają być zdobyte w klasie trzeciej, do tych, które uczeń zdobył już w klasie pierwszej i drugiej? Wszak i w poprzednich dwu latach uczeń poznawał na lekcjach języka polskiego teren swej miejscowości i niejednokrotnie sięgał poza swoją miejscowość? Bezsprzecznie, uczeń w klasie pierwszej i drugiej zdobył sporo wiadomości z dziedziny geografji i przyrody w czasie wycieczek szkolnych i pogadanek z zakresu języka polskiego. Zdarzy się też niejednokrotnie, że w klasie trzeciej uczeń przerabiać będzie ten sam temat przyrodniczy lub geograficzny, który w poprzednich latach przerabiał na godzinach języka polskiego. Inne jednak będzie podejście do tych zagadnień. Zarówno w czasie wycieczek, jak i pogadanek z działu nauki o rzeczach, ujętych w klasie I i II w ramy języka polskiego, chodziło więcej o budzenie i rozwijanie spostrzegawczości, wzbogacanie słownika językowego, budzenie myśli, aniżeli o dokładną wiedzę. Chodziło tam o otwarcie oczu uczniowi i podsuwanie pierwszych skojarzeń.

W klasie trzeciej poziom nauki przyrody i geografji w wielu wypadkach stoi na poziomie nauki o rzeczach, ale samo już wyodrębnienie tych zagadnień z działu nauki języka polskiego wskazuje na konieczność ściślejszego traktowania tematów, niż dotychczas. Do zagadnień przyrodniczych i geograficznych zaczynamy podchodzić z coraz to większym obiektywizmem, zdobyte spostrzeżenia przekształcamy na pojęcia, wytwarzając stopniowo coraz większy zasób wiedzy. Kładziemy tu nacisk na poszukiwanie i stwierdzenie najprostszych związków pomiędzy typowymi przejawami życia. Wyprowadzając podobieństwa i różnice w obserwowanych zjawiskach, stopniowo dochodzimy do pojęć, do obiektywnej wiedzy. Program kładzie poważny nacisk na podkreślanie w każdym momencie roli człowieka w otoczeniu, stosunku człowieka do zwierzęcia lub rośliny, roli wysiłku ludzkiego, włożonego w każdą, nawet drobną rzecz, jaką się posługujemy. W tym właśnie punkcie zbiega się nauka geografji i przyrody z nauką języka polskiego. Zaznaczyć należy, że tematy geograficzno-przyrodnicze ściśle wiążą się z tematami ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Dlatego też program klasy trzeciej pozwala łatwo na korelację poszczególnych przedmiotów. Okresowe ośrodki zainteresowań, wokół których skupić się może nauka wszystkich przedmiotów danej klasy, dają się tu łatwo wyodrębnić. Pamiętać jednak należy, że materiał do omawiania w szkole winien być czerpany z przeżyć i spostrzeżeń dziecka. O te bezpośrednie spostrzeżenia w klasie trzeciej łatwo, gdyż ich tematem jest najbliższe otoczenie o okolica. To też częste wycieczki, zaglądnienie do warsztatów pracy, podpatrywanie przyrody, zwiedzanie sąsiednich okolic — winny być jak najczęściej stosowanym środkiem nauczania w klasie trzeciej szkoły powszechnej. Poznając bowiem bezpośrednio teren najbliższej okolicy, kojarząc zdobywane spostrzeżenia z uwagami nauczyciela, czy wiadomościami podanymi w lekturze szkolnej, uczeń głęboko przeżywa wrażenia, wiążące go z ziemią ojczystą.

K. Staszewski.

Z NASZYCH DOŚWIADCZEŃ

O WYMIANIE KORESPONDENCJI ZE SZKOŁAMI POLSKIMI ZAGRANICĄ.

Mimo olbrzymiej liczby Polaków, którzy mieszkają zagranicą, uświadomienie w sprawach emigracyjnych i życia mniejszości polskich w krajach ościennych jest u nas jeszcze stosunkowo małe. Zmiana następuje w ostatnim czasie. Poza oficjalnymi zbiorcami na Fundusz Szkolnictwa Polskiego Zagranicą prasa coraz częściej poświęca swe łamy Polakom zagranicą, literaci wplatają tematy emigracyjne do swych powieści (Wiktor, Zawieyski), reemigranci w publikowanych życiorysach opisują swe przeżycia (Berkan, Jakób Wojciechowski). Nowe programy ministerjalne więcej niż dotychczas miejsca poświęcają Polakom zagranicą, przyczem chodzi nietylko o danie dzieciom wiadomości z życia rodaków naszych na wychodźstwie, ale i o uczuciowe związanie Polaków rozproszonych po całym globie ziemskim.

Realizacja tych zamierzeń wymaga od nas pewnego przygotowania. Dlatego też Komisja Pomocy Nauczycielstwu Pracującemu Zagranicą, jaka powstała przy Wydziale Pedagogicznym Z. N. P., obok innych celów postawiła sobie za zadanie „gromadzenie materiałów oświatowych, wychowawczych, socjologicznych oraz ogólnego dorobku wychowawczo-oświatowego, dotyczącego środowisk emigracyjnych i mniejszościowych¹⁾. Dziś zwracają się też już koledzy do Komisji, że chcieliby nawiązać korespondencję z dziećmi polskimi zagranicą.

Przyznać musimy, że forma ta najwięcej przyczynić się może do zbliżenia dzieci polskich z dziećmi polskimi na emigracji, a Związek Nauczycielstwa Polskiego przy współpracy z Radą Organizacyjną Polaków Zagranicą jest powołany do tego, by w tej akcji pośredniczył.

Aby wymiana korespondencji przyniosła korzyści dla obu stron, konieczną jest rzeczą, by była planowo przemyślana. Nie chodzi o to, by nauczyciela i dzieci obarczać nowym obowiązkiem. Jeśli wymianę korespondencji tak pojmować, to naprawdę lepiej nie rozpoczynać jej zupełnie. Musi ona wypływać z żywotnych zainteresowań i wiązać się z planem pracy w szkole. Wymiana korespondencji musi być ciągła, przerwanie jej sprawi zawód dzieciom polskim zagranicą, a dzieci nasze przyzwyczai do działań dorywczych, stanie się więc czynnikiem demoralizującym. Z tego trzeba sobie zgóry zdać sprawę.

Jest też rzeczą niemożliwą, by tego rodzaju kontakt mogła nawiązać każda szkoła. Liczba szkół w Polsce obejmuje dziesiątki tysięcy, zagranicą szkół polskich mamy tylko dziesiątki, a ognisk oświatowych zaledwie setki. Nie można też dopuścić do dzikiej wymiany korespondencji, t. j. do pisania na chybił trafił do jakiegokolwiek kraju. Nowe programy ministerjalne polecają związać szkołę ze środowiskiem, więc i wymiana korespondencji musi nawiązać do zainteresowań środowiskowych. Wybór kraju nie może być przypadkowy. Mamy w Polsce ziemie, gdzie Polaków, żyjących w kraju, łączą więzy pokrewieństwa z Polakami z za kordonu, np. Polaków z Wileńszczyzny spokrewnionych z Polakami na Łotwie, Polaków w Poznańskim z Polakami w Niemczech, Polaków na Śląsku Cieszyńskim z Polakami w Czechosłowacji. Mamy powiaty, z których

¹⁾ Głos Nauczycielski. 1934. Nr. 25, str. 499.

masamj emigrowała ludność do krajów zamorskich. Istnieją więc pewne stosunki, które wiążą środowisko z jakimś terenem emigracyjnym. Są to czynniki, które należy uwzględnić przy wymianie korespondencji.

Listy pisane przez dzieci muszą być poddane selekcji, której dokonywuje nauczyciel, zastanowiwszy się nad tem, czy list dany przyniesie jakąś korzyść dziecku polskiemu zagranicą. Dziecko polskie na obczyźnie pod względem rozwoju językowego stoi niżej od dzieci naszych. Pierwszą więc zasadą winno być, by list wysłany z kraju, był zrozumiany przez dziecko polskie na obczyźnie. Przytaczam list (dosłownie), który pod tym względem jest nieodpowiedni i dziecku emigracyjnemu bardzo mało mówi. Jest to list wysłany z Poznania z widokiem ratusza poznańskiego.

„Kochany mój Bracie! Nie spodziewasz się, jak bardzo wzruszyła mnie Twoja kartka. Kilka prostych słów, a jednak tyle w nich wielkiego, szlachetnego uczucia ku Tej, „co nie zginęła”, tyle smętku i tęsknicy za Matką Ojczyzną, że łzy napływają do oczu. Posyłam Ci nasz ratusz. A wraz z nim echa sygnału trąbki, która z wieży potrzykroć dziennie głosi światu, że Polska była — jest i będzie. A fale eteru z okazji Świąt Wielkiejnocy niosą Ci gałązkę naszej palmy brzezinowej, palmy wzrosłej na Twojej i na naszej Ziemi. Weź ten skromny podarek, ukryj go w sanktuarjum Twego polskiego serca, strzeż pilnie, by go ktoś obcy nie zbrukał, pielęgnuj w ciszy i ciepłe gorącej Twej miłości ku łanom, które pamiętają narodziny mąej roślinki. Ona jest symbolem rodzącej się wiosny. Niech więc pozostawi w Twem małym, a iście wielkiem, uczuciwem „Sercu” tę upragnioną wiosnę Polskiego Dziecka. Julian M.”

List ten jest pełny szlachetnych intencji, ale jego górnolotny sentymentalizm jest dla dziecka polskiego na obczyźnie niezrozumiały. Żyje ono w warunkach ciężkich, jego słownictwo jest ubogie. Nie spodziewajmy się też od niego takiego zapachu patryjotycznego, jak od dziecka naszego. Słyszy ono o Polsce dużo, wspomnieniami o kraju żyją przecież jego rodzice, ale nie ludźmy się, że słowem pełnem patosu zwiążemy je uczuciwem z ojczyzną. Dlatego też styl listów winien być prosty.

Pamiętajmy też o tem, że to, co dziecko na obczyźnie słyszy o Polsce, często nie przysparza naszemu krajowi dobrej opinii. Dziecko broni się przed tem instynktownie, nie należy więc dopuścić do tego, by w listach wypowiedano się ujemnie o Polsce. Podciąłoby to raz na zawsze wiarę w Polskę.

Niech dzieci piszą o tem tylko, co je interesuje. Listy takie są głęboko przeżywane, budzą chęć do podtrzymywania korespondencji. Dla przykładu przytaczam list, który był wysłany z Brazylii do jednej ze szkół w Polsce.

„Kochani koledzy i koleżanki! List od was otrzymaliśmy i my też się ucieszyliśmy, że wy o nas pamiętacie. Jak nasza pani nauczycielka mówiła, że niedługo nadejdą wasze listy, to my cieszyliśmy się bardzo. Pisaliście, że wy wiecie trochę gdzie my mieszkamy i my też wiemy trochę gdzie wy mieszkacie, bo nasza pani nauczycielka nam mówiła. A wy obiecujecie nam coś przysłać i my też wam wysłamy. Wy pisali nam o sowach, puhaczach i o bocianach. U nas tego niema tylko są inne. W naszej okolicy jest dużo papug wielkich i małych małp. I jest bardzo dużo owadów, rozmaite motyle różowe, białe, żółte, czerwone lub czarne i jeszcze różne inne ptaki. Mamy tu bardzo dużo owoców; pomarańcze, banany, jaboticaby, serezie, mimozy, winogrona, brzoskwinie i dużo owoców leśnych. Teraz ja wam opowiem o naszym miasteczku, jest kościół, są rozmaite przedstawienia, bale, blisko

naszego domu jest kinematograf, jest towarzystwo polskie i brazylijskie i jest jeszcze więcej, ale ja już wam tego nie opowiem. Też my was serdecznie pozdrawiamy i prosimy, abyście nam odpisali prędko. Podpisy”.

W ślad za wymianą listów poszła wymiana okazów przyrodniczych, znaczków pocztowych, książeczek, widokówek. W ten sposób wymiana korespondencji nie jest tylko jakimś dodatkowym zajęciem, ale spleta się z materiałem przerabianym w szkole. Dzieci z Brazylii wysłały paczkę nasion palmowych. Są to rzeczy obce dla naszych dzieci. Zainteresowały się więc florą brazylijską, zaszadziły nasiona i wyhodowały palmy, co zostało poprzedzone wywiadem u ogrodnika, jak należy hodować palmy i w jakich warunkach one rozwijają się w naszym klimacie.

Wielką wartość posiada też wykonywanie albumów. Pracę tę można doskonale pogodzić z materiałem przerabianym na lekcjach. Dzieci klasy III mogą wykonać album swojej miejscowości i najbliższej okolicy. Album taki będzie syntezą czterolecznej pracy, a z wykonaniem jego łączyć się będzie powtórka materiału. Dzieci klas wyższych wykonać mogą albumy Polski, przyczem wyodrębnić można pewne zagadnienia centralne (miasta polskie, rzeki polskie, kopalnie i fabryki w Polsce, jak Polacy walczyli o niepodległość i t. p.). Album taki, wysłany dzieciom polskim na obczyznę, powie im o wiele więcej, aniżeli niezrozumiałe listy, pełne górnolotnych słów.

L. Bandura.

ZAGADNIENIE INSCENIZACJI W PROGRAMIE JĘZYKA POLSKIEGO.

Zastanówmy się najpierw pokrótce, co mówi program o inscenizacji w nauce języka ojczystego, jak ją ujmuje w poszczególnych klasach, jaką jej rolę wyznacza i jakie przypisuje znaczenie.

I.

KLASA I-sza. W „Uwagach” na str. 5-tej program zaleca „ilustrowanie treści opowiadań, wierszyków i obrazków... r u c h a m i i m i m i k ą”. Ruch i mimika stanowią dwa elementy sceniczne, które nie tworzą wprawdzie jeszcze inscenizacji, ale są jej ważnymi zasadniczymi cechami. Bez nich inscenizowanie jakiegokolwiek utworu obejść się nie może, bo one właściwie spełniają rolę ożywiająca, ubarwiająca i uplastyczniająca w opracowywaniu danej treści opowiadania, wierszyka i obrazka. Dzięki temu są dobrym środkiem ilustracyjnym, ciekawym i korzystnym dla dzieci, a zarazem stanowiącym „a b c” dramatyczne inscenizacji, któremu dzieci zaczynają się posługiwać i którego próbują uczyć się już w I-szej klasie, by w następnych wzbogacić je nowymi i bardziej sprecyzowanymi elementami.

Tyle mówi zupełnie wyraźnie program. Całe zaś podłoże psycho-socjalne programu klasy I-ej jest oczywiście bardzo korzystne nie tylko dla inscenizacji, ale i dla innych form teatralizacji na tym poziomie ¹⁾.

KLASA II-ga. W tej klasie program inscenizację ogranicza nieco i bardziej ją precyzuje: „Treść n a d a j ą c y c h s i ę d o t e g o o p o w i a d a ń, w i e r s z y k ó w

¹⁾ Porównaj z moją rozprawą w „Życiu Szkolnym” p. t. Zagadnienie teatralizacji w klasie I-szej”, nr. ze stycznia 1933 r., oraz z lutego, marca i kwietnia 1934 r.

i obrazków można ilustrować ruchami i mimiką”... (uwagi str. 9). A więc nie wszystkie opowiadania, wierszyki i obrazki, tylko nadające się do tego zadania. Ograniczenie polega tutaj na wprowadzeniu czynnika kontroli, który ma stopniowo pozwolić dzieciom orjentować się, co można, a czego nie można inscenizować, bo się nie nadaje.

Zaprawianie więc dzieci w trafnym wyborze rzeczy do inscenizowania i racjonalnem posługiwaniu się inscenizacją w przyszłości jest tutaj, i słusznie, wzięte wyraźnie pod uwagę.

Ma to oczywiście swoje uzasadnienie wychowawcze i kształcące, a także metodyczne. Bowiern dzieci od pewnej dowolności w stosowaniu ruchu i mimiki w klasie I-szej, przechodzą stopniowo do planowego posługiwania się niemi w klasach II-giej i następnych. Przez to na dalszych stopniach kształcenia i wychowywania inscenizacja będzie z jednej strony wzbogacona nowymi elementami, np. mową, a z drugiej — używana do spełnienia bogatszych, ale więcej określonych zadań.

W KLASIE III-ciej. Elementy inscenizacji przeniesione zostają na teren czytanek. „W ćwiczeniach w czytaniu — czytamy w uwagach na str. 12 — wprowadzamy czytanie rolami, tudzież inscenizację”. Widzimy więc, że dopiero w tej klasie program wyraźnie mówi o inscenizacji. Zrozumiałą jest rzeczą, że występuje ona na tym poziomie możliwie w całej pełni w zastosowaniu do czytanek.

Zadaniem więc jej jest uczynić z jednej strony bardziej interesującymi ćwiczenia w czytaniu, a z drugiej — przyczynić się do pogłębienia czytanych i opracowywanych czytanek przez ujmowanie sceniczne, o ile się tylko do tego nadają. Pod tym względem więc dzieci i nauczyciel mają bardzo duże możliwości odwrotcze i twórcze, przez co opracowywanie czytanek staje się pracą interesującą i kształcącą, nieomal że wszechstronnie.

KLASA IV-ta. Z pośród wielu środków ilustracyjnych, wskazywanych przez program, zwłaszcza w klasie I-ej, II-ej i częściowo III-ej, w klasie IV-tej w uwagach na str. 16 ogranicza się ich wybór, stwierdzając, że: „Do ilustrowania czytanek w tej klasie nadają się przede wszystkim rysunki i inscenizacje, przyczem stopień samodzielności uczniów, pomysł i wykonanie winny być znacznie większe, niż w latach poprzednich”.

Wskazanie to jest zupełnie zrozumiałe i uzasadnione poprzednią pracą, o ile ona była właściwie prowadzoną, w klasach młodszych. Bowiern uczniowie zostali, a przynajmniej winni być przygotowani na tyle, żeby inicjatywa ich w podawaniu i wyborze pomysłów, oraz w wykonaniu ich przy inscenizowaniu czytanek znalazła swój większy wyraz w samodzielności, rozbudzeniu i wyrobieniu inscenizacyjnem.

Zrozumiałą jest rzeczą, że pod tym względem w klasie IV-tej należy dzieci kształcić i wychowywać w ciągu całego roku bardzo starannie, gdyż w inscenizacji, poza użyciem jej jako środka ilustracyjnego, odbywa się niejako przygotowanie teatralne do dalszej, określonej w tym kierunku pracy. Klasa IV-ta więc pod tym względem jest do pewnego stopnia z jednej strony zamknięciem, wyraźną kropką nad dotychczasową pracą, a z drugiej — przejściem do niej w kla-

sach następnych, ale już w znaczeniu pełniejszym i doskonalszym. Na tym poziomie można to robić z całym powodzeniem ¹⁾.

KLASA V-ta. Czteroletnia praca inscenizacyjna, poza względami metodyczno-dydaktycznymi i wychowawczymi, przybiera w klasie piątej charakter bardziej społeczno-praktyczny, na co program kładzie bardzo wyraźny nacisk, a mianowicie: na str. 21 w uwagach czytamy: „Inscenizacje na tym stopniu obejmują również pomysły dzieci, dotyczące strojów, obrazów, które będą w miarę nadających się sposobności w życiu szkolnym (poranki, zebrania towarzyskie, uroczystości szkolne i t. p.) wykorystane”.

Widzimy więc, że czynnik inscenizacji ma spełniać rolę urozmaicającą i uświetniającą życie społeczne w szkole. Dzieci V-tej klasy mają specjalnie wziąć udział w spełnianiu tego zadania.

Ponadto inscenizacje z terenu czytanek (kl. IV-ta) przenosi się i na teren szerszy: trzeba tutaj inscenizować i inne utwory, zwłaszcza o fabule okolicznościowo-aktualnej.

Przytem na tym stopniu ograniczamy samodzielność dzieci w tym sensie, że sprowadzamy ją do pomysłów, w zakresie strojów, obrazów i t. p.

Dzieci w tej klasie mają możliwość w całej pełni wykazać się swoim przygotowaniem i naturalnymi możliwościami indywidualnych uzdolnień teatralnych. Tutaj, właściwie, zaczyna występować zagadnienie teatru szkolnego o bliżej określonym znaczeniu.

KLASA VI-ta. Pracę inscenizacyjną z klasy piątej kontynuujemy w klasie VI-tej w tym samym sensie, tylko staramy się uczynić ją bardziej określoną i sprecyzowaną w samodzielnym wykonaniu. Chodzi tu o to, żeby w ciągu tego roku dzieci jak najlepiej pod tym względem wyszkolić, oraz uczynić je zdolnymi do oddawania możliwie pełnej prawdy wybranego utworu. Słowem: kwestja interpretacji inscenizacyjnej wysuwa się tutaj na czoło.

Jest to sprawa bardzo ważna i scenicznie i wychowawczo. Słusznie więc, że program kładzie na nią tak silny nacisk w tej klasie, bo to właściwie jest końcowy moment przygotowania inscenizacyjnego, zamykający okres sześcioletniej pracy na tym odcinku. W „Uwagach” więc na str. 25 czytamy: „Inscenizacje dają w dalszym ciągu pole do wyskanią samodzielnosci dzieci, przyczem zwracać należy uwagę, aby inscenizacja ta była rzeczywiście ilustracją danego tekstu”.

KLASA VII-ma. Zagadnienie inscenizacji w klasie tej już nie występuje w programie. Niema w nim żadnych uwag, dotyczących tej kwestji. Zrozumiałą jest jednak rzeczą, że uwzględnimy inscenizacje, ale już w sensie wykorzystywania dotychczasowego przygotowania, t. zn., że dzieci w tej klasie będą zupełnie samodzielnie próbowały swoich sił w teatrze szkolnym, wybierając właściwe sobie role.

Pozatem, gdy będziemy mówili o życiu kulturalnym środowiska, a więc i o teatryku amatorskim, czy ludowym, na co program kładzie nacisk, to materiał w postaci przeżyć i doświadczeń dzieci z całej dotychczasowej pracy teatralnej możemy wyzyskać do zestawień i porównań z pracą teatralną w środowisku,

¹⁾ Patrz moja rozprawę p. t. O teatryku „z głowy” — w „Życiu Szkolnym” z czerwca 1932 r.

celem podkreślenia właściwej roli naszych wychowanków w tej dziedzinie, którzy po ukończeniu szkoły wejdą w życie środowiska, a więc i do jego teatru, o ile on istnieje, a jeśli go nie ma, winni go organizować.

W tej klasie, stosownie do pochylenia środowiskowego całego programu pod kątem czynnego nastawienia wychowanków na wartości lokalne, należałoby specjalnie zwrócić uwagę i na teatr regionalny, t. j. na wszystkie motywy ludowe, przejawiające się w pieśniach, stroju, legendach, podaniach, przysłowiach i t. p. Trzebaby je więc brać pod uwagę i wykorzystywać w teatrze. Jest to problem szczególnie aktualny i ważny dla kultury ogólnonarodowej i nie może być przez szkołę pominięty 1).

II.

Z powyższego krótkiego przeglądu i omówienia zagadnienia inscenizacji w nauczaniu języka ojczystego w poszczególnych klasach szkoły powszechnej widzimy, że zostało ono potraktowane w programie bardzo króciutko i ogólnikowo, ale dobitnie i planowo. Uwagi, dotyczące tego zagadnienia, są naogół zupełnie wystarczające, aby można odtworzyć całość rozwijającego się problemu.

Pracę tę jednak musi wykonać sam nauczyciel, pamiętając o tem, że winna ona być dopasowana do warunków, w jakich znajduje się szkoła, do indywidualnych i zbiorowych właściwości dzieci, do uzdolnień samego nauczyciela i potrzeb, jakie w tej dziedzinie ma środowisko. Inaczej mówiąc: nauczyciel, robiąc rozkład materiału z języka ojczystego dla wszystkich klas na cały rok, winien uwzględnić te wszystkie czynniki i na ich tle planowo, a zgodnie z obowiązującym programem, rozłożyć na poszczególne klasy zagadnienie inscenizacji.

Plan inscenizacji dla całej szkoły, jak mieliśmy możliwość przekonać się powyżej, jest uwzględniony na tyle, że można z łatwością uchwycić podstawy, na których się opiera, oraz określić bliżej główne zadania inscenizacji w nauczaniu języka ojczystego i w wychowaniu, jakie program wysuwa do urzeczywistnienia. Przedewszystkiem uwzględniona jest zasada trójszczębelowości programu. Znaczy to, że poszczególne szczeble przy realizacji zagadnienia inscenizacji są zachowane i wskutek tego każdy szczebel niejako tworzy określoną i zamkniętą całość.

Uwzględniona jest także zasada ciągłości, zasada stopniowania trudności i t. p., co daje się uwidocznic w zestawieniu następującem: od ilustrowania ruchami i mimiką treści opowiadań i t. d. w klasie pierwszej, poprzez ilustrowanie też ruchami i mimiką treści nadających się do tego opowiadań i t. d. w klasie II-giej, czytanie z podziałem na role i inscenizowanie czytanek w klasie III-ciej, w silniejszym stopniu ilustrowanie czytanek inscenizacją w klasie IV-tej — do wykorzystywania pomysłów dzieci w wyborze ubiorów i obrazów, oraz robienie użytku z tego w życiu społecznym szkoły (kl. V-ta), mamy jeden zamknięty cykl stopniowania trudności, a poprzez klasę V-tą i VI-tą, w której specjalnie podkreślamy samodzielność w inscenizacjach i dbałość o to, by one rzeczywiście odtwarzały treść wybranych utworów, aż do kl. siódmej — mamy cykl uwzględniania zasad metodyczno-dydaktycznych; wreszcie poprzez te klasy dochodzimy w klasie siódmej do zestawienia sześcioletniego dorobku dzieci w tej dziedzinie z pracą w środowisku na tym odcinku. Słowem od związków insce-

1) Porównaj z artykułami, omawiającemi to zagadnienie w czasopiśmie „Teatr Ludowy”.

nizacji do jej możliwie pełnego i ścisłego wyrazu w treści i formie w klasie VI-tej mają dzieci powoli dojść, aby w siódmej klasie zdobycze te wykorzystać w sposób właściwy. Droga więc wytyczona — prosta i prawidłowa; nie może ona ulec załamaniu w racjonalnym wykonaniu.

Analogicznie przedstawia się sprawa z uwzględnieniem samodzielności dzieci, tak co do rozumienia treści tej zasady, jak i jej stosowania. Od pewnej dowolności i nieomalże całkowitej swobody w posługiwaniu się ruchami i mimiką w klasie pierwszej poprzez stopniowe ograniczenia w stosowaniu ich w klasie drugiej, do inscenizacji jeszcze dość swobodnie stosowanej w czytankach w klasie trzeciej, poprzez akcentowanie mocniejsze samodzielności w stosowaniu do czytanek w klasie czwartej, przez użycie jej przez dzieci i do uświetnienia życia szkolnego w klasie piątej, aż do zupełnie sprecyzowanego posługiwania się samodzielną inscenizacją w ilustrowaniu dokładnym treści odpowiednich rzeczy w klasie VI-tej — dochodzimy do samodzielnej oceny jej wartości i znaczenia przez dzieci w klasie siódmej na tle szkoły i środowiska. Odbywa się więc tutaj rozwijanie założeń samodzielności inscenizacji w pełną i ścisłą w treści i formie samodzielność, przejawiającą się w wyrazie artystyczno-społecznym pracy inscenizacyjnej. Słowem widzimy, że samodzielność w inscenizacji przechodzi stopniowo w kolejności wszystkie etapy rozwojowe, rosnąc niejako razem z dzieckiem.

Inszenizacja rozwija się w oparciu o potrzeby dziecka, szkoły i najbliższego środowiska. Biorąc pod uwagę dziecko w klasie pierwszej, stopniowo, nie pomijając i jego samego, poprzez wszystkie klasy, coraz silniej uwzględnia potrzeby szkoły i środowiska, zbliżając się przez to do określonej funkcji społecznej, praktyczno-życiowej i wprowadzając w nią dzieci, które uświadamiają sobie swoją rolę na tym odcinku w klasie siódmej.

Z powyższych uwag widzimy, że zasady psychologiczna i socjologiczna w rozwijaniu zagadnienia inscenizacji są też uwzględnione w ciągu siedmioletniego okresu wychowania i nauczania inscenizacyjnego.

Inszenizacja nie występuje w programie jako oddzielny przedmiot, ale jest ściśle i w sposób naturalny zespolona z nauką języka ojczystego i wogóle z nauczaniem i wychowaniem. Organicznie więc wchodzi w całość zajęć i pracy szkolnej i jest jednym z ogniw w wielkim łańcuchu dydaktyczno-wychowawczym i jednym ze sprawnych trybów, obracających się w maszynierji aparatu szkolnego. Zasady korelacji, łączności, aktualizacji i t. p. wskazania mają tutaj swój wyraz.

W rękę nauczyciela zatem inszenizacja może być środkiem metodycznym, dydaktycznym i wychowawczym, którym posługuje się on na poziomie poszczególnych klas w pracy szkolnej. Wskutek tego nauczyciel musi pamiętać i o sposobach jego używania, by rolę swoją właściwie spełnić. Oczywiście, że racjonalny wybór sposobów uzależniony jest od celu użycia inszenizacji.

Program te cele ogólnie określa, jak np. ilustrowanie treści opowiadań, wierszyków i t. p., rozwijanie samodzielności, urozmaicanie opracowywania czytanek, robienie użytku w życiu społecznym w szkole i t. d. Jest ich znacznie więcej, ale nie możemy ich w tym artykule rozwijać szczegółowo. Uogólniając, trzeba podkreślić, że nauczyciel musi pamiętać o tem, do osiągnięcia jakiego celu chce użyć inszenizacji, a wtedy i z łatwością znajdzie sposób jej użycia.

Józef Wittek.

POPIERAJMY SZKOLNE KASY OSZCZĘDNOŚCI

Staramy się wszyscy przekazać młodemu pokoleniu nasze zdobycze moralne, a ustrzec je od błędów. To też walka z polską tendencją do rozrzutności — ściślej — niedoceniań wartości pieniądza, jaką Szkolne Kasy Oszczędności toczą na terenie uczelni, powinna zyskać sprzymierzeńców w całym społeczeństwie, a w pierwszym rzędzie wśród kół rodzicielskich. Szczególnie bowiem rodzicom powinno zależeć na tem, żeby dziecko wyrobiło sobie nawyk oszczędności. Liczyć się będzie wtedy z groszem własnym i rodziców, będzie celowo gromadzić część otrzymywanych pensyjek, darów imiennowych i okolicznościowych do skarbonek, — a lepsze to przecież, niż bezładne wydawanie pieniędzy na cukierki, kina i inne dorywcze rozrywki. Zbierając pieniądze w skarbonce, a później na szkolnych książeczkach oszczędności, uczeń od klas najmłodszych uczy się opanowywania przelotnych zachcianek, jednocześnie wzbogacając swe życie o większe radości, niż pięciogroszowe iryski, np. przez zakup sprzętu sportowego, odbycie interesującej wycieczki, której rodzice często nie mogą sfinansować. Wreszcie, co jest niezmiernie dziś ważne, — posiadane przy wyjściu ze szkoły własne „zarobione” pieniądze, pozwolą, przynajmniej w pierwszym roku, na dalsze kształcenie lub praktykowanie obranego zawodu. Pieniądże te są zresztą naprawdę zarobione, gdyż złożył się na nie szereg drobnych wysiłków woli, w sumie dorównujący energii, wkładanej w pracę zarobkową.

Nie trzeba wyjaśniać, że ćwiczenie oszczędności obejmuje wszystkie dziedziny. Pod to pojęcie podpada szanowanie ubrania i przyborów naukowych, należyta ocena wysiłków rodzicielskich, wdzięczność za ponoszone przez nich trudy. Nadewszystko zaś ważnym jest wyposażenie dziecka w niezawodną a szlachetną broń życiową, którąby zapewniła mu dalszą równą, wolną od pokusy wydawania nad stan, drogę całego życia i zdrowe poczucie samowystarczalności materialnej.

Zachęcając zaś ucznia, aby się zapisał do Szkolnej Kasy Oszczędności, rodzice uzyskają więcej, niż przez indywidualne na ten temat pouczenia, — słabe bowiem siły jednostki wzmacniane są na terenie klasy gromadnym wysiłkiem. Znika też obawa złych wpływów na dziecko w środowisku, które masowo praktykuje oszczędność, które poszanowanie grosza, a nie jego bezmyślne trwonienie, stawia sobie za cel. Niemniej dodatnie skutki szerzenia idei oszczędności odczuje nauczycielstwo, formujące na powierzonym sobie odcinku klasy i szkoły — Szkolne Kasy Oszczędności. Instytucja ta zmienia bowiem powoli, ale trwale psychologię ucznia, kształci jego wolę, która przecież ma zastosowanie i w nauce, tępi nieporządek, niedbalstwo, zdawkowe traktowanie szkoły. Dziecko uczące się poszanowania gotowej wartości — pieniądza, uczy się również należytej oceny czasu, wysiłku ludzkiego, pracy nauczyciela, przede wszystkim zaś — ujęte w karby organizacji oszczędnościowej — uspołecznia się niejako „w oczach”, staje się karniejsze i głębiej myślące.

Ze zaś inicjatywa i w tym wypadku wychodzi bądź od nauczycielstwa, bądź od samorządów szkolnych — najczęstszą przeszkodą w zakładaniu Szkolnych Kas Oszczędności jest obawa przed jedną jeszcze dodatkową pracą, przed nadeta-

ową formalistyką i buchalterją. P. K. O. wzięło więc na siebie całkowitą techniczną organizację tej sprawy. Na pierwsze żądanie Dyrektora Szkoły, Opiekuna klasowego lub Kierownika samorządu — dostarczone zostaną w najkrótszym czasie i zupełnie bezpłatnie cały materiał techniczny w postaci prostej a szczegółowej instrukcji, kart i książeczek oszczędnościowych oraz druków pomocniczych; każdy więc nauczyciel czy uczeń bez najmniejszego przygotowania może się podjąć prowadzenia tej niezwykle prostej akcji, która z pewnością rozkrzewi się szybko na terenie szkoły, i którą uczniowie sami chętnie się zajmą po udzieleniu im paru zasadniczych wskazówek.

SPRAWOZDANIA

ZABAWA — NAUKA.

Najciekawszym przejawem życia dziecka do pewnego wieku jest zabawa. Podczas zabawy przeżywa ono chwile, pełne silnych wzruszeń, wywierających duży wpływ na kształtowanie się jego psychiki. Dziecko, zabawiając się, wykonywa ciężką często pracę fizyczną, posiłkując się różnymi narzędziami i materiałami, poznaje różne zjawiska w otoczeniu, słowem, rozwija się fizycznie i intelektualnie.

W tej pracy-zabawie niepoślednią rolę odgrywają różne akcesoria i przedmioty, nazywane w większości wypadków zabawkami. Wielkość zabawki, jej kształt, konstrukcja, barwa i t. p., nie są rzeczą obojętną dla dziecka i dla wychowawcy, który przez odpowiednio skonstruowane i dobrane przedmioty może celowo oddziaływać na rozwój umysłowy wychowanka. Bez zabawek nie obejdzie się żadne dziecko i dlatego objektem jego zainteresowań musimy się zająć, aby mu dać do rąk przedmioty odpowiednie i wartościowe pod każdym względem.

Na ten problem zwracali uwagę wybitni pedagodzy, ale nie wiele mogli zdziałać, gdyż przemysł zabawkowy niezawsze się liczył z ich postulatami. W różnych krajach podjęto akcję, zmierzającą do wytwarzania takich przedmiotów, któremi dziecko bawiąc się kształci swoje zmysły, rozwija sprawność fizyczną, zaradność i t. p.

Znane są wszędzie n. p. skrzynki „budowlane” Richtera lub skrzynki „Matador”, zawierające klocki lub części składowe przedmiotów. Wielki krok postępu uczynili w tej dziedzinie pedagodzy sowieccy, dostarczając dzieciom między innymi elementów zabawy (materiałów, narzędzi), wprowadzających stopniowo w świat maszyn, odgrywających poważną rolę w życiu państwa.

Pod tym względem i Polska nie daje się prześcignąć innym. Oto z końcem ubiegłego roku grono ludzi ze Związku Nauczycielstwa Polskiego z dotychczasowym wydawcą popularnego wśród dzieci „Płomyczka” i „Płomyka” kol. Włodarskim na czele przystąpiło do akcji, zakrojonej na szerszą skalę, a mającej na celu dostarczenie naszej dźwiatwie zabawki, dostosowanej do współczesnych wymagań wychowawczych, taniej a przez to dostępnej dla niezamożnych rodziców. Konkretnym wyrazem podjętej pracy jest otwarcie składnicy-sklepu pod nazwą „Zabawa — Nauka”, posiadającego do nabycia różne układanki, łamigłównki, gry towarzyskie, skrzynki z klockami i t. d. Najciekawszym jednak działem są przedmioty-zabawki, nadające się do samodzielnego wykonania przez dzieci. Jak wiemy, prawie każde dziecko lubi majstrować, a więc rozbierać przedmiot na części, składać, ciąć, lepić, zbijać, malować i t. d. i dlatego tę naturalną potrzebę działania możemy zaspokoić, dając mu materiał i narzędzia, któremi może coś wykonać.

Na początek zaprojektowano kilkanaście przedmiotów i przygotowano komplety, zawierające gotowe części składowe przedmiotu, materiały dodatkowe, jak klej, farby, gwoździiki, papier szklisty oraz dołączono rysunek i instrukcję, informującą pracującego, jak ma postępować, aby zbudować przedmiot. Dziecko, mając przed sobą materiał i instrukcję, zaznajamia się z nazwami części przedmiotu, przez co powiększa zasób słów, których znaczenie rozumie, budując rozwija swój zmysł konstrukcyjny, kształci oko i rękę, wdraża się do pracy planowej, a dodatni jej wynik daje dziecku pełne zadowolenie i jest podniecią do dalszych wysiłków. W przygotowaniu kompletów wzięto pod uwagę i to, że nie wszystkie dzieci posiadają narzędzia. To też materiał jest tak przygotowany, że dziecko,

mając młotek, który znajdzie się w każdym domu, może bez trudności przedmiot wykonać, natomiast przy większym zasobie narzędzi młodzi konstruktorzy mogą korzystać tylko z instrukcji (jest ona do nabycia) i według niej przygotowywać części i łączyć w całość. Stosownie do zainteresowań większości chłopców i dziewcząt opracowano do wykonania z różnych materiałów w okresie przedświątecznym ozdoby choinkowe, choinkę z kartonu, następnie z plasteliny „U Plastusia na zagrodzie”, z różnych materiałów, jak trzcina, rafja, włóczka kolorowa, plastylina i inne — pokój dla lalek z cienkich deseczek i listewek, korka, cienkiej blaszki — konika, samochód pocztowy, pociąg osobowo-towarowy z parowozem, samochód strażacki, samolot, tramwaj, czołg. Nowe modele są w przygotowaniu.

Nieskomplikowana konstrukcja każdego z wymienionych przedmiotów, podobieństwo do rzeczywistości, harmonijna całość, podnoszą ich wartość, a minimalne ceny umożliwią nabycie rzeszom rodziców i dzieci.

Nie bez znaczenia jest również fakt, że w wyborze zabawek odgrywały również poważną rolę wymagania nowego programu zajęć praktycznych z działu rękodzielniczego (patrz program kl. I do IV włącznie). Przedmioty zaprojektowane mogą być dla niejednego nauczyciela punktem wyjścia w pracy szkolnej, a dla dzieci podniętą do twórczych poczynań. Składnica „Zabawa — Nauka” spełnia jeszcze jedną ważną funkcję doradcy w stosunku do przybywających do sklepu rodziców, którzy często nie wiedzą, co nabyć dla swoich dzieci.

Należy się spodziewać, że nowa placówka przyczyni się waleń do wyrugowania tandety zabawkarskiej, krajowej i zagranicznej oraz pobudzi ludzi do dalszej pracy w tym kierunku.

Aby ułatwić rodzicom i nauczycielom nawiązanie kontaktu ze składnicą, podajemy jej adres: „Zabawa — Nauka”, Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.

St. Gabrjel.

NOWE KSIĄŻKI

„KARANIE WYCHOWAWCZE”.

Jest to tytuł głośniejszej już książki „chrześcijańskiej” p. Jana Sobolewa, wydanej z aprobatą arcybiskupa wileńskiego, drukowanej w drukarni archidiecezjalnej w Wilnie i znajdującej się na składzie głównym w księgarni św. Wojciecha. Książka, jak zaznaczyłem, „chrześcijańska”, recte — rzymsko-katolicka. Rok wydania 1933.

Krytyka jest nie potrzebna. Wystarcza streszczenie wywodów autora jego własnymi słowami. Podkreślenia pochodzą odemnie.

„Tajemnicza przyczyna słabości moralnej człowieka — pisze p. Sobolew — jest... od dawna dobrze znana kościołowi, a św. Augustyn nazwał ją „chorobą woli ludzkiej”. Choruje na nią ludzkość od samego początku swego istnienia, ponieważ jest to jeden z zasadniczych skutków grzechu pierworodnego, a polega on na łatwym odwracaniu się duszy od P. Boga, więc skłonności do grzechu... Skłonność duszy do odpadnięcia od P. Boga, dążenie woli do grzechu, t. j. do złego — oto są skutki „winy adamowej”, o których nic nie chce wiedzieć liberalna pedagogika, wobec czego... zapoznając w człowieku skłonność do złego, staje bezradna wobec niespodziewanej złej woli wychowanka i szuka przyczyn tego objawu wszędzie... lecz tylko nie tam, gdzie one tkwią rzeczywistości; ...Wychowanie musi więc liczyć się z predyspozycją duszy do upadku... bo chociaż Chrystus św. udziela dziecku łaski poświęcającej, to jednak całkowicie skutków grzechu pierworodnego nie usuwa” (str. 3 — 4).

„...a więc — pisze dalej — oddziaływanie wychowawcze musi być skierowane na przyczynę zła „chorobę woli”, ażeby przez chrześcijańskie wychowanie dopełnić dzieło Chrystusa św., t. j. umoralnić wolę, dać jej pożądane nastawienie” (8).

„Myśl o niezbędności pokuty dla podniesienia z upadku zbłąkanej duszy nie była już obcą nawet pogańskiej starożytności...”, lecz dopiero kościół, pomimo posiadania w swoim rozporządzeniu nadprzyrodzonych środków oddziaływania na duszę w postaci praktyk religijnych jak słuchanie Mszy św., spowiedź, Komunia św. ocenił należycie znaczenie i uzdrawiającą moc kary jako pokuty...” (20).

„Między środkami wychowawczymi nadprzyrodzonymi — pisze dalej autor — jak słuchanie Mszy św., spowiedź i Komunia św. a środkiem przyrodzonym, jakim jest kara,

zachodzi w wychowaniu ściśle współdziałanie w ten sposób, że łaska, spływająca na chłopca przez środki nadprzyrodzone, usposabia duszę jego, czyni ją szczególnie podatną na działanie środka przyrodzonego — kary, będącej niczem innym, jak zastosowaniem zasady religijnej w wypadku przewinienia". (20).

„To też P. Bóg, będący przecież mądrością i miłością nieskończoną, w wielu ustępach Pisma Świętego mówi o potrzebie karania dzieci i nałożył na wychowujących ten najtrudniejszy, najcięższy i najbardziej przykry obowiązek..." (22).

„Używanie różgi — pisze p. Sobolew — w wychowaniu chrześcijańskim najlepiej określa krótkie upomnienie dla rodziców i wychowawców, znajdujące się w „Praktycznych wskazówkach o wychowaniu dzieci” ojca Ir. Kmiecika: „Różga musi łączyć się z Ojczenaszem, a uderzeniom niech towarzyszą słowa: „Niech cię Bóg błogosławi”. „W wychowaniu chrześcijańskim bowiem różga nie jest batem, nie jest biciem, ale karą, oddziałyującą na duszę wychowanka jako pokuta w jej najistotniejszych momentach, zawierających się w chłości cielesnej w postaci najprostszej i najnaturalniejszej dla chłopca i najbardziej poruszającej go, a jako taka ściśle łączy się przez swą istotę i działanie z oddziaływaniem religijnem” (98).

„Dzięki temu połączeniu różgi z oddziaływaniem religijnem osiąga ona w wychowaniu chrześcijańskim ten głęboki, uzdrawiający wpływ na duszę błądzącego chłopca, którego żaden inny środek wychowawczy z najdoskonalszymi metodami zastąpić nie może... Jeżeli, polegając tylko na działaniu środków nadprzyrodzonych, wyłączyć różgę z wychowania, to wpływ oddziaływania religijnego, nie opartego na czynnym przeżywaniu przez wychowanka jego błędów i przewinień w sposób zgodny z etyką religijną przez uzmysławiające mu proces pokuty, karanie, staje się powierzchownym i, sięgając do głębi duszy, przyczynia się do wytworzenia się w chłopcu zewnętrznej cnotliwości i bigoterji, dyskredytującej tylko wychowanie chrześcijańskie” (99).

„Komentarz do tego „chrześcijańskiego wychowania” — zbyteczny. O co innego mi chodzi. O autorytatywne „argumenty”, o wskazówki nadprzyrodzone, boskie. A jest ich w tej książce sporo. Są to wersety z t. zw. Pisma Świętego, t. j. ze Starego i Nowego Testamentu.

Zadziwiająca jest ilość tych wersetów. Zadałem sobie trudu wyłapania ich. Oto w książce o 102 stronicach wynotowałem następujące wersety (ciekawsze przytaczam).

1. Ze Starego Testamentu:

1) Księga Przypowieści XXIII, 13, 14 (karta tytułowa); 2) Genesis VIII, 21 (str. 3); 3) Ecclesiastes XXX, 12 (22): „Nachylał szyję jego w młodości i objął boki jego póki jest dziecięciem”; 4) Księga Przypowieści XXIX, 15 (22): „Różga i karanie dają mądrość”; 5) tamże XXII, 14 (22): „Ty je wybijesz różgą, a duszę jego z piekła wybawisz”; 6) tamże XIII, 24 (23): „Kto oszczędza różgi, nienawidzi syna swego”; 7) tamże XX, 30 (25); 8) Exodus II, 9 (34); 9) Ecclesiastes XIX, 28 (50); 10) tamże XXXIV, 28 (52); 11) Księga Przypowieści XXII, 15 (54); 12) tamże to samo (95); 13) tamże XXIII, 13 (97); 14) tamże XIII, 24 (97).

2. Z Nowego Testamentu:

1) List św. Pawła do Żydów XII, 11 (karta tytułowa); 2) List św. Jakuba I, 20 (str. 49); 3) Objawienie św. Jana III, 19 (58); 4) List św. Pawła do Żydów XII, 6 (97); 5) Objawienie św. Jana III, 19 (97); 6) List św. do Kolossan III, 21 (97); 7) List św. Pawła do Epeżów VI, 4 (98); 8) List św. Pawła XII, 11.

A więc w książce o „karaniu wychowawczem”, w książce „o istocie, potrzebie i stosowaniu kary cielesnej” przytacza się 22 razy wersety z t. zw. Pisma Świętego, „bo Pismo Święte — jak wywodzi p. Sobolew — rozwiązuje wyraźnie to tak doniosłe dla wychowania zagadnienie kary, nie pozostawiając pod tym względem żadnych wątpliwości, i rozwiązuje nieskończenie głębiej, niż to się wydaje liberalnym pedagogom, których natomiast ironiczne uwagi i zarzuty oraz teorie są czasem aż nazbyt płytkie i słabe, a którzy, odrzuciwszy pewną drogę, wskazywaną przez P. Boga w słowach Pisma Świętego, zawsze staną bezsilni z całym swoim arsenałem najdoskonalszych metod wobec niezrozumiałej dla siebie dynamiki duszy wychowanka” (94).

Słowem „karanie wychowawcze” zostało... objawione.

Ale jest i pewna trudność. Wersety z Nowego Testamentu niezupełnie się godzą z wersetami z Testamentu Starego. Nawet znany pedagog Foerster właśnie na nich opiera

swe twierdzenie, że różga nie jest potrzebna w „chrześcijańskim” wychowywaniu. P. Sobolew inaczej rozumie Nowy Testament: „...w tamte czasy (t. j. Chrystusowe) — pisze — wśród żydów różga była zgodnie z Biblią bardzo szeroko stosowana na dzieci, a jednak Pan Jezus ani jednym słowem nie wypowiedział się nigdy przeciw temu ani też nie sprostował żadnego z ustępów Starego Testamentu, nakazujących karać dzieci chłostą cielesną, chociaż bardzo często cytował go, a miłość swoją dla dzieci nieraz zaznaczał i podkreślał...

Jasnym więc jest, że duch Ewangelji nie tylko nie przeczy wcale wersełom Starego Testamentu, mówiącym o wychowaniu, ale je potwierdza i pozwala głębiej i lepiej rozumieć. Tylko przez naukę, zawierającą się w niej, możemy pojąć nieprzedawnioną, wieczną prawdę słów Pisma Świętego, traktujących o wychowaniu i w krótkich ustępach tak trafnie ujmujących wychowawcze znaczenie kary cielesnej” (str. 97 — 98).

W ten sposób objawienie co do „karanja wychowawczego” zostało w pełni ocalone. Na zakończenie uwaga. Przewaga wcale znaczna wersełom ze Starego Testamentu (14) nad wersełami z Nowego (8) w książce p. Sobolewa przypomina mi słowa niezapomnianego profesora J. Baudouin de Courtenay: „Antysemitizm daje się usprawiedliwić jedynie chyba chęcią zemsty za zanieczyszczenie naszych wyobrażeń moralnych potwornymi legendami starotestamentowymi, urągającymi wszelkiemu poczuciu prawdy i sprawiedliwości” („Myśli nieoportunistyczne”. Kraków 1898).

Henryk Ułaszyn.

JAN BYSTRONŃ — SZKOŁA JAKO ZJAWISKO SPOŁECZNE. Skł. Gł. Książnica-Atlas. Warszawa — Lwów.

Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne wydało jako Nr. 1 Biblioteczki Nauk Pedagogicznych książkę Jana St. Bystronia p. t. „Szkoła jako zjawisko społeczne”. Autor, podejmując zagadnienie, zawarte w tytule, przeprowadza je konkretnie i jasno, stwierdzając kilkakrotnie, że omawia szkołę jako pewne zjawisko społeczne, takie, jakim ono jest dzisiaj — i wstrzymuje się od wszelkiego wartościowania. Już w rozdziale wstępnym, noszącym ten sam tytuł co książka, autor podaje plan swojej pracy, która objąć ma następujące zagadnienia: 1) ludnościowe (zespół ludzi, uczniów i nauczycieli), 2) geograficzno-społeczne (rozmięszczenie i ruch w przestrzeni osób i instytucji wychowawczych), 3) ideologiczne (objektywne omówienie problemów ideowych), 4) psychologiczno-społeczne (kształtowanie typów psychicznych w środowiskach szkolnych) i 5) organizacyjne (rys historyczny stosunku wzajemnego ucznia i nauczyciela od czasów najdawniejszych aż po dzisiejsze formy organizacyjne).

Właściwie jednak każde zagadnienie poprzedzone jest pewnym zarysem historycznym, ujętym mniej lub więcej obszernie a zakończonym charakterystyką danego zjawiska w chwili obecnej.

Powyższy plan daje pewne ogólne pojęcie o treści książki, której każdy rozdział jest rozszerzeniem i pogłębieniem wymienionych zagadnień. Podkreślimy jedynie niektóre z nich, może najbardziej aktualne i ciekawe dla praktyki nauczycielskiej. Do takich należy niewątpliwie sprawa selekcji, rozpatrywana od strony stwarzanych przez nią korzyści socjalnych. Dobrze i rozumnie ujęta selekcja doprowadzi z jednej strony do wytworzenia istotnie wartościowej elity społecznej, z drugiej zaś przez kierowanie uczniów do szkół rozmaitego typu, wyzyska odpowiednio wszystkie możliwości, tkwiące w danych jednostkach, a wreszcie biorąc pod uwagę zmiany, zachodzące w strukturze gospodarczej państwa, ureguluje niejako produkcję pracowników danego typu, zmniejszając do minimum szeregi bezrobotnych specjalistów. W ten sposób oświetlone zagadnienie selekcji, szczególnie ważne dziś, w dobre dążenia do rozbudowy szkół zawodowych i specjalnych, winno żywo zainteresować przede wszystkim nauczyciela szkół powszechnych, który tak często ma wpływ na dalsze kształcenie i pracę ucznia.

Innym znów ciekawym momentem w książce Bystronia jest podkreślenie ścisłego związku, jaki istnieje między powstawaniem idei wychowawczych, systemów, metod i programów pedagogicznych a współczesną im ideologią społeczną. — Wykazując kolejno wszystkie składniki tego związku, rzuca autor uwagę, że i nasza reforma szkolna ma swe podłoże w panujących obecnie założeniach ideologicznych. Niewątpliwie ujęcie jej i rozważenie od tej strony mogłoby niejednokrotnie pogłębić stosunek do niej nauczyciela, niezależnie od jego pozytywnego czy negatywnego w tej sprawie stanowiska.

Książka *Bystronia*, pisana jasno i łatwo, nie wyczerpuje tematu, ujmuje go raczej ramowo, podsuwając zagadnienia, które chciałoby się jeszcze rozwarzyć i pogłębić.

Napewno niejeden z jej czytelników, po ukończeniu lektury zechce zbadać te lub inne kwestje socjologiczne, których ścisły związek ze szkołą teraz sobie dopiero uświadomiono. I więcej jeszcze: wyciągnie stąd wnioski praktyczne, przypatrzy się bardziej krytycznie swej pracy, zapagnie może zmian i ulepszeń. Taka powinna być właśnie rola książki pedagogicznej w życiu nauczyciela-praktyka. Jeśli podana mu teoria, myśl założenie — zacieka wi go, zmusi do przemyślenia i zestawienia z rzeczywistością, do podjęcia próby realizacji — cel książki będzie osiągnięty. — Tak powinno się stać i z książką prof. Bystronia, która przez prostotę formy i jasność treści, może być cennym wskazaniem nowego podejścia do już znanych zagadnień. Powinna się ona znaleźć nietylko w bibliotekach nauczycielskich, ale w zakładach kształcenia nauczycieli, gdzie znajdzie napewno oddźwięk w coraz żywszych socjologicznych zainteresowaniach młodzieży.

M. W.

NOWE PODRĘCZNIKI

JULJUSZ BALICKI i STANISŁAW MAYKOWSKI „OKNO NA ŚWIAT”. Szósty rok nauki języka polskiego w szkołach powszechnych. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich. 1934.

Dzieło reformy szkolnej nie kończy się na wydaniu nowej ustawy ustrojowej oraz programów szkolnych, musiało ono sięgnąć głębiej, mianowicie do podręczników szkolnych, wnoszących do szkoły szczególną treść dla przeżyć i myśli ucznia. Nowe podręczniki wydane w roku ubiegłym nie mogły być bez zastrzeżeń miarodajne dla oceny reformy ducha szkolnego, gdyż pisane były w błyskawicznym pośpiechu, w okresie ostatecznego ustalania treści nowych programów.

To też z dużym zainteresowaniem sięga każdy nauczyciel po nowe podręczniki, pisane w okresie już spokojniejszym, kiedy programy nietylko zostały ogłoszone, ale są już realizowane. Szczególniejsze zainteresowanie budzą podręczniki do języka polskiego, a więc przedmiotu, będącego główną więzią wszelkich poczyną nauczyciela-wychowawcy. Podręcznikiem, który w szczególny sposób naświetla ducha nowej szkoły, są wypisy dla klasy szóstej szkoły powszechnej „Okno na świat”.

Treść ich ujęta jest w 10 cykli czytanek. Cykl I nosi tytuł: „W świat”. Wykazuje on, że poza Polską istnieją inne jeszcze kraje, z którymi kontakt jest dziś mocno ożywiony. Cykl II. „Odwiedziny u krewnych” wprowadza czytelnika do krajów słowiańskich Europy. Cykl III — „Dalsi znajomi” — unosi naszą wyobraźnię w dalsze krainy Europy. Cykl IV — „Na koniec świata” — obejmuje przejawy życia ludzkiego w różnych częściach kontynentu. Cykl V — „Borem lasem” ilustruje, jak poprzez wielkie trudności dochodzi się do dobrej sławy. Cykl VI — „Tu był Polak” — przedstawia czytelnikowi kilka obrazków z pobytu wybitnych Polaków w obcych krajach, zaś cykl VII — „Co daliśmy światu” — wskazuje na rolę Polaków w dorobku kulturalnym ludzkości. Cykl VIII — „Wśród odkryć i wynalazków” — podaje kilka momentów biograficznych wielkich wynalazców. Cykl IX — „Przy wspólnym warsztacie” — wskazuje na łączny wysiłek wszystkich narodów w dorobku cywilizowanym, wreszcie cykl X — „Dzieci na świecie” — wykazuje, że wszędzie są dzieci, które jednakowo cierpią, myślą i czują. Wiersze wybrane uzupełniają całość wypisów.

Autorami czytanek i wierszy w dużej części napisanych specjalnie dla wypisów Balickiego i Malickiego, są najwybitniejsi pisarze doby współczesnej.

Mimo różnorodności tematów, wyczuwa się w „Oknie na świat” — wyraźny kręgosłup ideowy. Stanowią go bohaterstwo, poświęcenie, patryjotyzm, silna wola, dążność do doskonalenia się, humanitaryzm, miłość bliźniego, bez względu na jego język ojczysty, lub rasę.

Bohaterami czytanek są przeważnie młodzieńcy z różnych epok historii, różnych krajów, naświetleni w sposób realistyczny, więc ze swemi wadami i ułomnościami, ale zawsze z zarodkiem pewnej dobrej idei, która zwycięża.

Uczeń, czytając barwne opisy ich przygód, wyczuwa, że mogą to być postacie żywe, wydobyte z rzeczywistości.

Realizm ten jest wybitną cechą wypisów. Wyobraźnia ucznia przenosi się z kraju do kraju, z epoki do epoki, a ciekawość jego zaspakajają czytanki z dziedziny przygód w krajach egzotycznych, wynalazków i odkryć. Dla zasilenia fantazji znajdzie tu uczeń szereg obrazków ze świata baśni i wynalazków przyszłości (W. Sieroszewskiego — „Podróż na księżyc” — w stylu J. Verne’a).

Wiersze obejmują utwory od Ignacego Krasickiego do Antoniego Słonimskiego. Jest więc również i poezja najnowsza, często na asonansach zbudowana.

Nowoczesność tematów, formy i podejścia do zagadnień — to również ważna a dodatnia cecha podręcznika. Język dość łatwy i realistyczny. Do wypisów dołączony jest słownik wyrazów trudniejszych.

Podręcznik Balickiego i Maykowskiego niemal całkowicie przeprowadza dział programu języka polskiego dla klasy szóstej zatytułowany: Tematy, związane z czytaniem, mówieniem i pisanem.

Tematycznie wiąże się z programem geografii i historii, przynosząc wiele materiału, ilustrującego te zagadnienia, które na lekcjach geografii i historii były omawiane z innego punktu widzenia.

Rysunki E. Bartłomiejczyka i S. Matusiaka,

K. S.

B. BIELECKI i W. KRASIŃSKI — ARYTMETYKA i GEOMETRIA. — Tom II dla VI klasy szkół powszechnych. Nakład K. S. Jakubowskiego. Lwów 1934.

W piętnastoletnim okresie naszego bytu niepodległego dokonaliśmy olbrzymiego wprost „wysycigu pracy” na wszystkich odcinkach życia państwowego, a między innymi na polu odbudowy i przebudowy szkolnictwa. Szybki i nieustanny postęp w dziedzinie szkolnictwa i nauczania najsilniej może zaznaczyć się w rozwoju podręczników dla nauczania, zwłaszcza do nauki arytmetyki na poziomie szkoły powszechnej. Wszak doskonale pamiętamy te podręczniki, jakimi obdarzyła nas szkoła rosyjska: były to albo t. zw. teorie arytmetyki, albo zbiory zadań. Jedne i drugie, choć pisane po polsku, były wzorowane na podręcznikach rosyjskich, bądź też wprost tłumaczone. Owe zbiory zadań, jako podręczniki dla ucznia, zawierały materiał dwojakiego rodzaju: a) kolumny przykładów oderwanych, które w określeniu Zarzeckiego wyglądały, jak drabiny dla linoskoków i b) zadania z treścią, które miały rzekomo nauczyć praktycznego stosowania działań i wiązać naukę arytmetyki z potrzebami życia codziennego. Jakaż była treść tych zadań? Wszystkie niemal traktowały albo o kupcach, którzy ciągle coś mieszały, sprzedawali i nigdy sprzedać nie mogli, albo o pociągach, które bezustannie mijaly się lub spotykały. Jeżeli były jakieś urozmaicenia — to tego np. rodzaju: „Ile razy 5 ludzi mieści się w 20 ludziach?” (autentyczne!). Takimi właśnie zadaniami i przykładami działał na liczbach oderwanych były zapełnione całe strony podręcznika. Nigdzie ani śladu rysunku, tabelki, wykresu, czy czegoś innego w tym rodzaju, coby nietylko mogło uzmysłwić, ale i urozmaicić materiał zadaniowy. Trudno było dziwić się uczniowi, że z obrzydzeniem brał do rąk taki podręcznik i że — jak się to mówi — bokiem wylażyły mu te wszystkie „mieszaniny”, których żaden kupiec zdrowy na umyśle z pewnością nigdy nie robił, i te „pociągi”, które istniały tylko w wyobraźni autora podręcznika.

Jakże inaczej przedstawiają się nasze oryginalne podręczniki do nauki arytmetyki i geometrii, wydane w latach ostatnich, a szczególnie te, które opracowane zostały pod kątem potrzeb nowych programów szkoły powszechnej. Szczytem postępu i doskonałości są podręczniki Bieleckiego i Krasińskiego dla klas V i VI szkół powszechnych, zatwierdzone i polecane do użytku szkolnego. Podręcznik dla klasy VI wymienionych autorów zjawiał się dopiero podczas ferij letnich i dlatego wymaga, aby zwrócić nań uwagę czytelników „Pracy Szkolnej” w formie krótkiego przynajmniej sprawozdania. Nie będziemy poruszali takich kwestyj, jak naukowa strona podręcznika, jego przystosowanie do programu i poziomu rozwoju młodzieży, dla której jest przeznaczony, bo gdyby te strony podręcznika nie stały na wysokości wymagań, to nie byłby on zaaprobowany przez Ministerstwo do użytku szkolnego. Ograniczamy się tylko do strony metodycznej, przy czym zwrócimy uwagę na rzeczy najbardziej charakterystyczne.

Przedewszystkiem na specjalne podkreślenie zasługuje niezmiernie staranny i umiejętny dobór materiału zadaniowego. Treść zadań jest tak różnorodna, bogata i aktualna, że dotyczy ona wszystkich dziedzin nauki w programie szkoły powszechnej, wszystkich przejawów życia codziennego i warsztatów pracy ludzkiej. Mamy więc tutaj zarówno aktualni-

zając nauczania, jak i korelację nauki matematyki z innymi przedmiotami. W ten sposób podręcznik doskonale czyni zadość celowi nauczania, który w programie tak jest sformułowany: „zdobycie umiejętności stosowania działań do zagadnień z życia praktycznego ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego”. Obok zagadnień gospodarczych w materiale zadaniowym występują momenty natury społecznej i państwowej, czego dowodem są chociażby ostatnie zadania, traktujące o znaczeniu morza dla Polski. Tego rodzaju materiał, zawarty w treści zadań, nie tylko posiada duże znaczenie pod względem poznawczym, formalnym i wychowawczym, ale jest on zarazem ogromnie interesujący dla dzieci, zwłaszcza gdy chodzi o chłopców. Druga i niemniej ważna zaleta omawianego podręcznika — to szczegółowe i gruntowne opracowanie każdego zagadnienia. Metoda opracowania jest następująca: a) przerabianie ćwiczeń, które stanowią podstawę konkretną każdego nowego zagadnienia; b) wyprowadzanie wniosków i uogólnień drogą indukcyjną; c) rozwiązywanie zadań, mających na celu wyćwiczenie i zastosowanie. Materiał podstawowy podany jest grubszym drukiem, a pomocniczy — drobniejszym. Opracowywanie materiału podstawowego w podręczniku ma znaczenie zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Uczniowi umożliwia to przypomnienie sposobu rozwiązywania zagadnień, względnie samodzielne przerabianie w tych wypadkach, kiedy z powodu nieobecności w klasie nie brał udziału w zbiorowym opracowywaniu pewnych zagadnień pod kierunkiem nauczyciela. W ten sposób ułożony podręcznik, gdyby zastosować w nim tylko cykliczny układ materiału, z powodzeniem może być stosowany przy nauczaniu cichej w dwuletniej klasie VI szkół II stopnia. Dla nauczyciela szczegółowe opracowanie przykładów podstawowych ma takie znaczenie, że wskazuje mu sposób postępowania przy wprowadzaniu każdego nowego zagadnienia. Mając taki podręcznik, nauczyciel nie potrzebuje gdzieindziej poszukiwać wskazówek, jak uczyć z tego podręcznika. Znany takie podręczniki, które wymagają od nauczyciela nabywania większych jeszcze objętościowo i — nawiasem mówiąc — droższych znacznie książek, mających charakter przewodników metodycznych. Nie stanowi to chyba dodatniej strony podręczników, które tego wymagają. Dalszą zaletą omawianego podręcznika Bieleckiego i Krasieńskiego jest należyte respektowanie zasady pogłębienia. Podręcznik zawiera ponad 70 rysunków, wśród których znajdują się fotografie (wieża w Grudziądzu, katedra w Wilnie) i mapki (np. linie lotnicze). Ponadto są różne zestawienia pogłębione i tabelki o charakterze statystycznym. Wszystko to ogromnie ułatwia opracowywanie materiału, przyczynia się do jego urozmaicenia i pobudza zainteresowanie ucznia. Wreszcie, jeżeli chodzi o poszczególne działy, to, nie uchybiając całości podręcznika, należy zwrócić uwagę na specjalnie staranne, umiejętne i pod wieloma względami ciekawe opracowanie następujących tematów: cały kurs nauki o ułamkach, pole trójkąta i koła, oraz rozdział X, który traktuje o przybliżeniach, otrzymywanych z pomiarów.

Ogólnie zatem stwierdzić należy, że podręcznik Bieleckiego i Krasieńskiego dla klasy VI-ej szkół powszechnych odpowiada wszelkim wymaganiom pod względem naukowym, wychowawczym i programowo-metodycznym, i dlatego też zasługuje na szerokie rozpowszechnienie i zastosowanie w praktyce szkolnej. W związku z tem musimy zwrócić uwagę na stanowisko programu arytmetyki i geometrii, wyrażone w następującym zdaniu: „Nauczyciel... nie powinien w zasadzie odbiegać od układu materiału, podanego w przyjętym przez siebie podręczniku...” Podkreślone wyrażenie najwyraźniej świadczy o tem, że nauczyciel powinien mieć decydujący wpływ na wybór podręcznika dla ucznia. Gdyby zasada swobodnego wyboru podręcznika przez nauczyciela istotnie była przestrzegana, to omówiony wyżej podręcznik z całą pewnością znalazłby się nie tylko w rękach każdego niemal nauczyciela, jak to obecnie stwierdzamy, ale i w rękach większej, niż dotychczas, ilości uczniów, dla których jest przeznaczony.

L. A.

 REDAKTORZY: ALEKSANDER LITWIN I KAZIMIERZ STASZEWSKI.

 WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
 STANISŁAW MAŁCHOWSKI.

 REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA
